-

ÖGSD Tagungsberichte

Vol. 8 / 2023

Sprachendidaktik im Dialog

Extended Abstracts zur 14. ÖGSD-Nachwuchstagung

Carmen M. Amerstorfer, Julia Hargaßner
Silvia Rieder-Marschallinger, Michaela Rückl
& Manuela Schlick (Hrsg.)

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT FÜR
SPRACHENDIDAKTIK

Carmen M. Amerstorfer, Julia Hargaßner, Silvia Rieder-Marschallinger, Michaela Rückl & Manuela Schlick (Hrsg.) (2023). Sprachendidaktik im Dialog. Extended Abstracts zur 14. ÖGSD Nachwuchstagung. ÖGSD-Tagungsberichte. Bd. 8. ÖGSD.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Psychologische und individuelle Aspekte beim Fremdsprachenlernen und -lehren

Julia Pittenauer: Exploring EFL teachers' beliefs concerning homework practices: A mixed-methods. study 10

Philipp Förster: Curi(j)eux: Epistemische Neugierde und intrinsische Motivation in einem spielerischen Mehrsprachigkeitsunterricht 14

Lena Kowarik: Test anxiety and emotional self-regulation in the English language classroom 22

Silvia Lasnik: „But I'm not a native speaker": Self-perceived foreign language proficiency and foreign. language teaching anxiety among Austrian primary school teachers 28

Katharina Mitter: Der Einfluss von extensivem Lesen auf die Lesemotivation und die Leseeinstellung von Schüler:innen beim Erwerb einer lebenden Fremdsprache: Ein Vergleich zwischen einem österreichischen und einem spanischen Gymnasium 33

Yevheniia Lytvyshko: Language biographies for the study of Suržyk Speakers 39

Sprachendidaktik im Erstsprachenunterricht

Paulina Wagner: Le développement de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français 44

Michaela Gindl: Armutsmehrsprachigkeit oder Mehrwertgenerierung? Der bildungssprachliche Aspekt im Erstsprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch in der Sekundarstufe I 48

Interkulturelles, task-basiertes, computer-basiertes und strategisches Lernen

Sira Weber: Defizite des interkulturellen Lernens: Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo des Konstrukts im deutschen und österreichischen Französisch- und Spanischunterricht 54

Anna Romano: Taskbasierter Fremdsprachenunterricht Italienisch für Anfänger:innen: Der Einsatz von input-based tasks zur Förderung des Grammatikerwerbs 59

Elisa Moroni: Learning Russian impersonal sentences: computer-mediated collaborative writing in the foreign language classroom 64

Anna Moravskaya: Story mnemonic in foreign grammar acquisition: An experimental study 69

Verzeichnis der Autor:innen 75

Vorwort

Vorwort

Nach den pandemiebedingten Einschränkungen der vergangenen Jahre konnte die 14. Nachwuchstagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD) am 5. und 6. Mai 2023 wieder in Präsenz stattfinden. Gastgeberin war das Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Klagenfurt. Der vorliegende Tagungsband ist eine Sammlung von zwölf Kurzbeschreibungen (*Extended Abstracts*) geplanter, laufender und abgeschlossener Forschungsprojekte, deren Inhalte bei der 14. ÖGSD Nachwuchstagung als Poster oder Vortrag vorgestellt wurden. Kurzinformationen zu den Autor:innen sind am Ende dieses Bandes in alphabetischer Reihenfolge zu finden. Die zwölf Beiträge repräsentieren aktuelle Forschungsprojekte und -vorhaben im Bereich der Sprachendidaktik in diversen österreichischen und internationalen Bildungskontexten. Die *Extended Abstracts*, die mehrere *Peer-Review* Durchgänge durchliefen, werden in diesem Tagungsband in drei thematisch strukturierten Abschnitten präsentiert.

Die sechs Beiträge des ersten Abschnitts beleuchten psychologische und individuelle Aspektebeim Fremdsprachenlernen und -lehren. Julia Pittenauer (Universität Wien) erläutert ihr Dissertationsprojekt zum bislang wenig beachteten Thema der Hausübungen im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen. Sie diskutiert die Relevanz der Studie sowie die Methodik und konzeptuelle Gestaltung der geplanten Mixed-Methods-Datenerhebung mit Lehrpersonen aller Schulstufen und -arten in Österreich.

Philipp Förster (Friedrich-Schiller-Universität Jena) präsentiert eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie, die zahlreiche Forschungsinstrumente kombiniert und die komplexe Verknüpfung von innovativen, spielerischen Aufgabenformaten, multilingualer Neugierde und intrinsischer Motivation im Fremdsprachenunterricht empirisch untersucht.

Lena Kowarik (Universität Klagenfurt) behandelt das Thema Prüfungsangst beim Fremdsprachenlernen. Ihre empirische Studie untersucht, welche physischen und psychischen Symptome bei Prüfungsangst auftreten, welche Strategien zur Emotionsregulierung eingesetzt werden können, und welche praxisrelevanten Hinweise sich daraus für Schüler:innen und Lehrer:innen ergeben.

Silvia Lasnik (Pädagogische Hochschule Kärnten) nimmt ebenfalls Ängste ins Visier, allerdings die von Lehrer:innen. Genauer gesagt stellt sie eine qualitative Studie vor, die die Selbstwahrnehmung und Ängste von Volksschullehrer:innen in Bezug auf ihre Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht Englisch untersucht. Dies ist ein besonders aktuelles Thema, da im Lehrplan österreichischer Volksschulen Englisch zukünftig als verpflichtendes Unterrichtsfach vorgesehen ist.

Katharina Mitter (Universität Graz) präsentiert ein Experiment, das den Einfluss von extensivem Lesen auf die Lesemotivation und -einstellung von Schüler:innen in zwei unterschiedlichen Fremdsprachenlernkontexten vergleicht und eine Vielzahl an potentiellen Einflussfaktoren beleuchtet.

Yevheniia Lytvyshko (Universität Klagenfurt) greift in ihrem Beitrag die Verwendung der ukrainisch-russischen Mischsprache Suržyk in der Südukraine auf und analysiert sie auf der Basis von narrativen Interviews mit Suržyk-Sprecher:innen. Die Auswertung der so gewonnenen Sprachbiographien geht vor allem der Frage nach, in welchen Situationen Ukrainisch, Russisch und Suržyk verwendet werden.

Die Beiträge im zweiten Abschnitt betreffen Sprachendidaktik im Erstsprachenunterricht. Hier geht Paulina Wagner (Universität Wien) der Frage nach, inwieweit die französische Ganztagsschule die individuelle sprachliche Entwicklung von Schüler:innen fördert. Dazu führt sie Aspekte von *schoolscaping* mit qualitativen Leitfadeninterviews und einer quantitativen Fragebogenerhebung zur Selbsteinschätzung der Schüler:innen in einem mixed-methods Projekt zusammen, das sie an zwei Mittelschulen in Nantes durchführte.

Michaela Gindl (Universität Klagenfurt) stellt ihr Dissertationsprojekt zum Erstsprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch in der Sekundarstufe I in Österreich vor. Sie skizziert zunächst die Rahmenbedingungen dieses Unterrichts und beschreibt dann das Forschungsdesign der Studie.

Der dritte Abschnitt fasst Forschungsprojekte zu interkulturellem, *task*-basiertem, computer- basiertem und strategischem Lernen zusammen. Sira Weber (Universität Innsbruck) setzt sich mit der Anbahnung interkulturellen Lernens im aktuellen Französisch- und Spanischunterricht auseinander, wobei sie den Fokus auf das zugrundeliegende Kulturverständnis und daraus

resultierende potentielle Defizite legt. Ihr Untersuchungsdesign sieht eine quantitative und qualitative Analyse von in Österreich und Deutschland approbierten Lehrwerken ebenso vor wie videobasierte Beobachtungen und Befragungen von Lehrpersonen und Lernenden als Lehrwerkverwender:innen.

Anna Romano (Universität Innsbruck) stellt ihr Dissertationsprojekt zu *input-based tasks* im schulischen Anfangsunterricht für Italienisch als Fremdsprache vor. Der Fokus der quasi-experimentellen Studie mit zwei Klassen des ersten Lernjahres liegt auf der Förderung des Grammatikerwerbs am Beispiel der Pluralmorphologie und soll erste Hinweise auf die Effizienz dieses Aufgabenformats liefern.

Elisa Moroni (Universitat Autònoma de Barcelona, Universität Innsbruck) befasst sich im vorgestellten Dissertationsprojekt mit computerbasiertem kollaborativem Schreiben als Stützverfahren für den Erwerb unpersönlicher syntaktischer Strukturen, der im Russischen als besonders schwierig gilt. Dabei stellt sie das experimentelle Design ihrer Studie vor, die sie mit spanischen/katalanischen und italienischen Russischstudierenden im dritten Lernjahr an einer spanischen und drei italienischen Universitäten durchführen wird.

Anna Moravskaya (Universität Innsbruck) beschäftigt sich mit der Mnemonik im Grammatikunterricht von Fremdsprachen. Sie präsentiert ihre experimentelle Studie zur *story mnemonic* im Russischunterricht mit besonderem Fokus auf Hypothesen und Forschungsdesign.

Die 14. Nachwuchstagung der ÖGSD wurde von der Fakultät für Kunst- und Bildungswissenschaften, der School of Education und dem Unibund der Universität Klagenfurt gefördert. Die Planung und Durchführung wurden von Daniela Werdnig und Aleksei Gavrilov unterstützt. Vielen Dank dafür! Herzliche Dankesworte ergehen weiters an Manuela Schlick, die in einem interaktiven Impulsvortrag Anregungen zur erfolgreichen Gesprächsführung in Einzel- und Gruppeninterviews gab. Den Vorsitzenden der Präsentationsblöcke (Carmen M. Amerstorfer, Simona Bartoli-Kucher, Julia Hargaßner, Markus Oppolzer, Michaela Rückl, Manuela Schlick) und den anwesenden Kolleg:innen, die die Präsentator:innen während der Tagung mit ihrer Expertise unterstützt haben, wird an dieser Stelle ebenfalls ein großer Dank ausgesprochen. Auch den *Peer- Reviewern* der *Extended Abstracts*, die zusätzlich zu den Herausgeberinnen mit konstruktivem Feedback und professioneller Wertschätzung ebenfalls zum Gelingen dieses Tagungsbandes

beigetragen haben (Simona Bartoli-Kucher, Christiane Dalton-Puffer, Werner Delanoy, Julia Hüttner, Magdalena Kaltseis und Markus Oppolzer), gebührt großer Dank. Zu guter Letzt bedanken wir uns bei den Nachwuchswissenschafter:innen, die sich am wissenschaftlichen Dialog zur Sprachendidaktik beteiligt haben und in diesem Tagungsband ihre Forschungsprojekte mit der Öffentlichkeit teilen.

Die Herausgeberinnen

Carmen M. Amerstorfer, Julia Hargaßner, Silvia Rieder-Marschallinger,

Michaela Rückl & Manuela Schlick

September 2023

Psychologische und individuelle Aspekte beim Fremdsprachen-lernen und -lehren

Exploring EFL teachers' beliefs concerning homework practices: A mixed-methods study

Julia Pittenauer
University of Vienna

Homework is an integral part of any language classroom. It is considered a tool designed by teachers both for learning and assessment with the potential to boost students' performances. According to an international survey, 15-year-old students spend approximately five hours per week on homework (OECD, 2014). However, effectiveness of homework for students' academic achievement has been continuously put into question (Trautwein & Köller, 2003), which results in strong criticism of current homework practices and calls for its abolishment (Biscoglio & Langer, 2011; Kohn, 2007; Kralovec & Buell, 2001). The literature rarely includes methodological guidance (Standop, 2011) and provides only limited findings on the design of effective homework assignments in EFL (Lütge, 2016; Moorhouse, 2021; North & Pillay, 2002). It has been shown that in the absence of clear guidelines, teachers base their pedagogy on their own beliefs (Borg, 2018). Beliefs thereby are an important influence on teachers' decisions and actions in the classroom and have an enormous impact on the potential outcomes of teacher education programmes (Borg, 2003; Donaghue, 2003). In addition, teachers often imitate their own teachers as part of "the apprenticeship of observation" (Lortie, 1975). Regarding homework in EFL, teachers are assumed to set and design homework based on their own personal experiences as learners and their subjective theories as teachers, since the literature clearly provides little to none instructions for homework in EFL. These theories can be referred to as beliefs and are to a certain extent reflected in teachers' homework practices. These beliefs may manifest in teachers' thinking and planning processes as teachers' methodological considerations in designing and setting homework. The exploration of these methodological considerations and their related practices are at the core of this research project.

This research project intends to examine beliefs about homework and homework practices of EFL teachers in Austria. This process will be determined and systematised by the following research questions which can be divided into three areas:

- Beliefs
    - What beliefs do teachers hold about homework in EFL learning?
- Practices
    - How do EFL teachers describe and theoretically conceptualise their homework practices?
    - Which underlying principles can be further deduced from their assigned homework tasks?
    - How do these practices relate to their reported beliefs?
- Professional stages
    - What differences can be identified between novice and experienced EFL teachers?

To gain an understanding of these specific beliefs and classroom practices regarding homework in EFL, the concept of language teacher cognition (Borg, 2003) will be adopted in this research. *Cognition* subsumes several mental constructs, such as beliefs, assumptions, and knowledge, "to embrace the complexity of teachers' mental lives" (Borg, 2006, p. 50) as the separation of these psychological constructs was not found to be feasible in research. The broad term of cognition also allows for coherence and homogeneity in research. Aspects of teacher cognition are described as personal, practical, tacit, systematic, and dynamic in nature as every teacher forms their own beliefs in their daily teaching practice, which are not consciously articulated but organised in a system and in continuous change (Borg, 2006).

Teachers' beliefs have been studied the most as part of cognition. These beliefs are influenced by a variety of factors inherent in teaching and in teachers' themselves. Teachers' beliefs about language teaching and learning are typically based on experiences, intensify over time, and are not contextually bound (Breen et al., 2001). In a comprehensive illustration of teachers' beliefs and its influential factors, Borg (2003) differentiates between the teachers' own schooling background, teacher education programmes, contextual factors, and classroom practice. The factors teacher education and classroom practice are in a reciprocal relation to teacher cognition, as they both influence and are influenced by teachers' beliefs. The teaching contexts impact classroom practice, and the teachers' own schooling

backgrounds also shape the outcomes of teacher education. Whether teachers' beliefs are context-dependent or universal to a variety of contexts is the subject of much debate.

This project adopts a mixed-methods approach. Data collection will consist of two phases. The first phase will involve quantitative data collection with an online teacher survey with closed-ended items. A link to the online questionnaire will be sent to schools of different types in Austria. The sample for the quantitative phase of data collection should be as varied and heterogeneous as possible to ensure representativity of all Austrian school types. The preliminary results will inform the second phase of data collection. This phase will involve qualitative data collection in the form of classroom observations of a small number of teachers, homework samples, and individual teacher interviews. Classroom observations will be recorded in the form of semi-structured observation forms and yield insights into the integration of homework in actual classroom practices. Teachers will also be asked to provide a small sample of homework assignments, such as instructions and prompts, which will inform the individual interviews. The sample of teachers observed and interviewed in this phase will represent teachers at various stages of their teaching careers at different school types. The criteria for the selection of teachers will be based on the preliminary findings of the initial teacher survey. These individual homework practices will thereby be presented as small case studies.

The teacher survey will provide an overview of the various purposes of and assumptions about homework by EFL teachers. The findings will illustrate teachers' conceptualisations of homework assignments as well as their homework practices in the actual classroom. In the classroom observations and teacher interviews, homework practices can be described in action and elicit teachers' tacit reasoning and thinking processes. It will potentially also allow an identification of differences related to different stages of the teaching career and different school types. This project thus seeks to contribute both to homework research in EFL and the field of language teacher cognition.

References

Biscoglio, J., & Langer, N. (2011). Grandparents against homework. *Educational Gerontology*, *37*(2),154–163. https://doi.org/10.1080/03601271003609041

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81–109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, *10*(1), 3−31. https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa

Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75−91). Routledge.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, *22*(4), 470−501.

Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal*, *57*(4), 344−351.

Kohn, A. (2007). Rethinking homework. *NASP*, 35−38.

Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, *58*(7), 39−42.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

Lütge, C. (2016). Go Home and Work? − Hausaufgaben und Üben im Englischunterricht: Eine Bestandsaufnahme. In F. Klippel (Ed.), *Teaching languages—Sprachen lehren.* (Vol. 30, pp. 279−294). Waxmann.

Moorhouse, B. L. (2021). Qualities of good homework activities: Teachers' perceptions. *ELT Journal*, *75*(3), 300−310. https://doi.org/10.1093/elt/ccaa069

North, S., & Pillay, H. (2002). Homework: Reexamining the routine. *ELT*, *56*(2), 137−145.

OECD. (2014). Does homework perpetuate inequities in education? *PISA in Focus*, *46*, 1−4.

Standop, J. (2011). Eine Theorie der Hausaufgaben? Defizite eines Selbstverständnisses in der Ausbildung und Ausübung des Lehrerberufes und Prämissen einer theoretischen Implementierung in die Unterrichtsdidaktik [A theory of homework? Deficits of a self−concept in teacher education and teaching practice and premises of a thereotical implementation in teaching methodology]. *Pädagogische Rundschau*, *65*(1), 75−93. https://doi.org/10.25656/01:12813

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, *15*(2), 115−145.

Curi(j)eux: Epistemische Neugierde und intrinsische Motivation in einem spielerischen Mehrsprachigkeitsunterricht

Philipp Förster
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Problemaufriss

Im Zuge einer sich mehr und mehr globalisierenden und vernetzenden Welt gewinnt die internationale Kommunikation, der interkulturelle Austausch sowie die plurilaterale Verständigung eine immer größere Bedeutung. Damit einhergehend spielt Mehrsprachigkeit im Sinne des Erwerbs sowie der Kenntnis nicht nur einer, sondern mehrerer (Fremd−)Sprachen eine zunehmend entscheidende Rolle im Bildungswesen. Von Seiten des Referenzrahmens für Plurale Ansätze ((REPA) Candelier et al., 2012) sowie der Europäischen Union (Méron−Minuth & Sahin, 2019) wird bereits seit langem gefordert, Schüler:innen für das Mehrsprachenlernen zu begeistern, sie für mehrere Sprachen aufzuschließen, für eine plurilinguale Welt zu sensibilisieren und nicht zuletzt *Neugierde* gegenüber neuen Sprachen zu wecken. Es stellt sich also Didaktiker:innen die Frage, wie insbesondere letzteres theoretisch fundiert, methodologisch ausgestaltet sowie praktisch im Schulalltag umgesetzt werden kann. Ein umfassendes didaktisches Konzept, welches Neugierde hinsichtlich eines schulischen Mehrsprachenlernens zunächst systematisch beschreibt, stellt bislang ein Desiderat der Fremdsprachenforschung dar. Zudem mangelt es an empirischer Begleitforschung hinsichtlich der Bedeutung von Neugierde für schulisches Mehrsprachenlernen, deren methodologischersowie praktischer Umsetzung im Schulkontext und deren Zusammenhang mit intrinsischer Sprachlernmotivation.

Problemstellung

Mein Promotionsvorhaben verfolgt demnach zwei grundlegende Problemstellungen:

I. Geschuldet diesem eklatanten Desiderat innerhalb der Fremdsprachenforschung, soll aufbauend auf den psychologischen Ansätzen zur epistemischen Neugierde (*epistemic curiosity*, EC) die *multilingual curiosity* (MC) als ein neues, innovatives Konzept der

Verschränkung von EC und Mehrsprachenlernen zunächst theoretisch konzeptualisiert und fundiert werden.

II. Es soll empirisch untersucht werden, inwieweit eigens dafür entwickelte, mehrsprachige, spielerische Aufgabenformate (*game−based activites*, GBAs) − zum einen ein mehrsprachiger, virtueller, edukativer escape room sowie mehrere darauffolgende mehrsprachige, analoge escape games in Postkartenformat − die MC und intrinsische Motivation lernendenseitig im Mehrsprachenunterricht fördern können.

Theoretische Grundlagen

Theoretisch fußt mein Promotionsvorhaben dahingehend auf vier sich gegenseitig bedingenden Grundkonzeptionen: (1) der pädagogisch−psychologischen Neugierde−[1] und Motivationsforschung[2], (2) den game−studies (siehe u.a. Beil, Hensel & Rauscher, 2018; Freyermuth, 2015) und der kulturellen Spieltheorie (siehe u.a. Huizinga, 1987), (3) dem *game-based (language) learning* (siehe u.a. Gee, 2003; Huck et al., 2020; Reinhard, 2019) sowie (4) den Arbeiten zu *escape games* (siehe u.a. Fotaris & Mastoras, 2022; Nicholson, 2015).

Entgegen dem Mangel an fundierten Daten sowie adäquaten Konzepten innerhalb der fremdsprachlichen Forschung beschäftigt sich die pädagogisch−psychologische Forschung bereits seit den sechziger Jahren (u.a. Berlyne, 1960) und mit erneut stark gestiegenem Forschungsinteresse in den letzten zehn Jahren (siehe Grossnickle, 2016) mit epistemischer Neugierde, welche dabei zuvorderst das innere Streben nach neuem Wissen, den regelrechten Drang, Wissenslücken zu schließen (Loewenstein, 1994) beschreibt. Als genuiner Bestandteil intrinsischer Motivation (Ryan & Deci, 2000, S. 70) stellt sie ein Grundkonzept menschlichen Lernens dar (Pluck & Johnson, 2011, S. 25). Angewandt auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik hieße dies, dass eine spezifische Mehrsprachenneugierde das Verlangen respektive den inneren Wunsch nach neuem Wissen, neuen Informationen oder Erfahrungen über (neue) Sprache(n), um Wissenslücken zu schließen und das (kulturelle, sprachliche) Unbekannte zu erkunden, beschriebe[3]. Diese Definition liegt meinem Promoti-

[1] Zu den wichtigsten Arbeiten in diesem Forschungsfeld gehören dabei unter anderem Dewey (1910), Berlyne (1960; 1965), Loewenstein (1994), Litman & Spielberger (2003), Kang et al. (2009), Kashdan et al. (2009) sowie Arnone et al. (2011). Für einen dezidierten Überblick des Forschungsstandes siehe Grossnickle (2016) sowie die Dezemberausgabe der *Educational Psychology Review* (Vol. 31, 2019) zum Thema curiosity and interest.

[2] Zu den bedeutendsten Arbeiten innerhalb der Motivationsforschung zählen zweifelsohne die Arbeiten Richard M. Ryans, Edward L. Decis und Kolleg:innen zur extrinsischen und intrinsischen Motivation

onsvorhaben als theoretisches Fundament zugrunde. Es stellt sich allein die Frage, wodurch sich MC dann − so wie seitens der EU und des REPA gefordert − lernendenseitig wecken ließe.

Um adäquate Rahmenbedingungen für ein neugierförderliches Lernen zu schaffen, lohnt sich eine Auseinandersetzung mit den seitens Berlynes (1960, S. 174−179; 1965, S. 245−251) beschriebenen kollativen Variablen *qua* Katalysatoren von Neugierde: So rufen Lernumgebungen und Aufgabenformate, welche sich in erster Linie durch Ambiguität, Neuheit, Unvorhersehbarkeit und Komplexität auszeichnen, auf Seiten der Lernenden innere Konflikte (*arousals*) und Irritationen hervor, die damit zunächst unbewusste Wissenslücken aufdecken, bewusst machen sowie das Auflösen eben jener Wissenslücken geradezu erfordern.

Eine Forschungsrichtung, welche sich seit jüngerer Zeit intensiv − wenngleich wohl eher unbewusst − mit eben solchen Variablen auseinandersetzt, sind die game studies. Das (Video−)Spiel verspricht *per se* den oben genannten Rahmenbedingungen − hier im Kontext spielerischen Lernens − Rechnung zu tragen und darüber hinaus in ein äußerst fruchtbares (lern−)motivationales Gewand zu hüllen. Sei es in adventure−, Rollen− oder Strategiespielen, es gilt für Spielende, u.a. komplexe Aufgaben zu bewältigen, Lösungsstrategien inquisitiv sowie explorativ zu erproben, diese auf Neues anzuwenden und nicht zuletzt mit Ambiguitäten und Unvorhersehbarem, zugunsten des Spielfortschritts, produktiv umzugehen − sprich *neugierig* zu sein.

EC scheint der motivationalen Grundstruktur von (Video−)Spielen inhärent und dies ist es auch, worauf sich *game-based learning*−Ansätze eminent stützen: Zugleich effektiv wie lernendennah wird sich hierbei dem schier endlos scheinendem Motivationspotenzial von (Video−)Spielen bedient, um zentrale Spielelemente und −mechaniken sowie genuines Spieldenken (Interaktion, Kooperation, Narration, Komplexität, Offenheit, Exploration, Problemlösen, etc.), welche in vielerlei Hinsicht die Neugierde der Spielenden adressieren, als Vorbild für komplexe, anregende, innovative Lernaufgaben zu nutzen und letztlich spielerisches und schulisches Lernen zu verknüpfen. Spielbasierte Aufgabenformate fokussieren insbesondere das problemlösende, interaktive und forschend−explorative Lernen

[3] Diese kontextspezifische Definition entstand in enger Auseinandersetzung mit und Anlehnung an die EC−Definition Grossnickles (2016, S. 26).

der Schüler:innen (Garris et al., 2002, S. 441–442; Mayo, 2009, S. 80) und appellieren damit eminent an deren (Lern–)Neugierde.

Ein spielerisches Medium, welches in den letzten Jahren immer mehr an Aufmerksamkeit auch im schulischen Kontext erhielt, sind edukative *Escape Games*, die zugleich all diese Anforderungen an Narrativität, Interaktivität, Komplexität und Explorativität in sich zu vereinen scheinen: Konkret handelt es sich dabei um virtuelle oder auch analoge, narrativ (d.i. Narration) eingebettete, spielerische Räume bzw. Lernaufgaben, in denen Schüler:innen explorativ Rätsel lösen (d.i. Exploration, Ambiguität, Neuheit), Passwörter finden und kreativ bis logisch – d.i. problemlösend – denken müssen, um dem Raum zu entfliehen oder die Lernaufgabe zu bewältigen.

Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie für meine Forschung bedeutet dies zusammenfassend folgendes: Mehrsprachig gestaltete *Escape Games* bergen das Potenzial, MC lernendenseitig zu wecken und damit einhergehend die intrinsische Motivation zum Mehrsprachenlernen zu fördern. Ob indes die bislang rein theoretischen Überlegungen auch in der Praxis Bestand haben können, soll im Rahmen meiner Promotion in einem nächsten Schritt empirisch untersucht werden.

Forschungsdesign

Um – aufbauend auf der *complex dynamic systems theory* ((CDST) Hiver & Al–Hoorie, 2019) – das komplexe Zusammenspiel zwischen Lernkontext (GBAs), MC und intrinsischer Motivation empirisch zu untersuchen, wird eine Methoden– wie Daten–Triangulation in Form eines mixed–methods–Ansatzes verfolgt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1 Forschungsdesign – mixed–methods

In einer quasi−experimentellen Längsschnittstudie sollen im Schuljahr 2024/25 die MC und intrinsische Motivation deutscher Französischlernender der achten Klasse vor, begleitend zu und nach dem Einsatz von GBAs über einen Zeitraum von sechs Wochen ermittelt werden. Die zu untersuchende Population setzt sich dabei aus einer Experimentalgruppe, welche mittels mehrsprachigen GBAs unterrichtet wird und einer Kontrollgruppe zusammen, welche wiederum mittels nicht−spielerischer, herkömmlicher mehrsprachiger Aufgabenformate unterrichtet wird.[4]

Beruhend auf einer eigens entwickelten MC−Skala sowie einer Abwandlung und Anpassung des *Intrinsic Motivation Inventorys* (Ryan, 1982), werden zunächst mithilfe von Pre− und Post−Tests sowie interventionsbegleitenden Fragebögen quantitative Daten erhoben. Mithilfe von Video− und Audioaufzeichnungen, Beobachtungsprotokollen sowie Lerntagebüchern während der Interventionen und nachgelagerten Fokusgruppen−Leitfadeninterviews sollen zusätzlich qualitative Daten ermittelt werden. Diese werden anschließend mit den quantitativen Daten verglichen, um ein vertieftes, detailliertes Verständnis der komplexen Entwicklung und des multifaktoriellen Zusammenhangs[5] von MC und der intrinsischen Motivation zum Mehrsprachenlernen unter Einfluss spielerischer Lernangebote zu erhalten.

Aus dem Forschungsdesign ergeben sich indes einige Limitationen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (geschuldet der Fallstudie), der Randomisierung der Population (geschuldet dem Schulkontext mit festen Klassenverbünden), der Objektivität bzw. Neutralität der Intervention (geschuldet der Durchführung der Intervention durch den Forschenden) sowie der adäquaten empirischen Messung der psychologischen Konstrukte[6]

[4] Die Intervention in der Experimentalgruppe wird in Form einer thematischen Unterrichtsreihe zu Arsène Lupin, Gentleman−Gauner und ikonische Figur französischer Jugendliteratur, als Verbindung von Mehrsprachigkeits− und Literaturunterricht stattfinden. Die Kontrollgruppe wird im gleichen Zeitraum und −umfang an einer Unterrichtsreihe zu Lernstrategien im Mehrsprachenlernen teilnehmen.

[5] Hierbei sind neben Faktoren bezüglich MC (Größe der Wissenslücke, Wissensdrang, empfundene Aufgabenkomplexität) und intrinsischer Motivation (positive Emotionen, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit, Autonomieerleben, Flow) zusätzlich die Kontextvariablen Interesse, Engagement, Selbstkonzept, Sprachlernattitüden und −*beliefs* von entscheidender Bedeutung, die ebenfalls erhoben werden sollen.

[6] Dem soll zwar im Forschungsdesign mithilfe einer komplexen Daten− wie Methodentriangulation (quantitative und qualitative Methodik, i.e., Daten aus Fragebögen, Interviews, Video− und Audioaufnahmen sowie Beobachtungsprotokollen) Rechnung getragen werden, eine umfassende Erhebung aller relevanter Variablen ist dennoch nicht zu gewährleisten.

(geschuldet der hohen faktoriellen Komplexität sowie der großen Anzahl an Störvariablen im realen Schulkontext).

Ausblick

Die Studie befindet sich derzeit gegen Ende der Konzeptionsphase. Als nächster Schritt ist die Kontaktierung gewillter Lehrkräfte und Schulen im Raum Jena, Deutschland, geplant. Im gleichen Zug sollen die entwickelten Fragebögen im universitären Kontext pilotiert werden. Ziel der Studie wird die dezidierte Überprüfung edukativer *escape games*, als innovative, spielerische Lernmedien, hin auf ihre Integrationsfähigkeit in den schulischen Unterricht, ihren didaktischen sowie pädagogischen Mehrwert und nicht zuletzt ihr Potenzial zur Förderung von Mehrsprachenneugierde und intrinsischer Motivation zum Mehrsprachenlernen sein.[7] Dadurch werden sich produktive, bislang fehlende empirische Einsichten in einen motivational gestalteten Mehrsprachigkeitsunterricht erhofft, um Lehrkräften einen Weg hin zu einem Unterricht zu weisen, welcher den monolingualen Habitus (Gogolin, 2008), der bereits zu lang im Fremdsprachenunterricht deutscher Schulen vorherrscht, zu überwinden vermag. Schließlich soll mein Promotionsprojekt einen kleinen, wenngleich dringend benötigten, Beitrag zum Eingang mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in den Schulalltag leisten.

Literaturnachweise

Arnone, M. P., Small, R. V., Chauncey, S. A., & McKenna, H. P. (2011). Curiosity, interest and engagement in technology−pervasive learning environments: A new research agenda. *Education Tech Research Dev 59,* S. 181−198.

Beil, B., Hensel, T., & Rauscher, A. (2018). *Game Studies*. Springer.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. McGraw−Hill Book Company.

Berlyne, D. E. (1965). *Structure and Direction in Thinking*. John Wiley & Sons.

[7] Hierbei werden sich nicht allein motivationale Potenziale der mehrsprachigen Aufgaben durch Mittelwertvergleiche zwischen Experimental− und Kontrollgruppe erhofft. Mithilfe begleitender Feedbackbögen, in denen u.a. in offenen und geschlossen Fragen die empfundene Schwierigkeit, affektive Erfahrung oder Sinnhaftigkeit der Aufgaben seitens der Schüler:innen und Lehrer:innen eingeschätzt werden sollen, als auch vermittels Reflexionsfragen in den abschließenden Fokusgruppeninterviews bezüglich der persönlichen Wahrnehmungen der Escape Games als neue, innovative Lernmedien werden deren didaktischen Potenziale und ihre Bedeutung für den Mehrsprachigkeitsunterricht − abseits motivationaler Aspekte − globaler in den Blick genommen.

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

Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath.

Fotaris, P., & Mastoras, T. (2022). Room2Educ8: A framework for creating educational escape rooms based on design thinking principles. *Educ. Sc. 20*, 768, S. 1−28.

Freyermuth, G. S. (2015). *Games, Game Design, Game Studies: Eine Einführung*. transcript−Verlag.

Garris, A., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming 33*(4), S. 441−467.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Mcmillan.

Gogolin, I. (2008[2]). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

Grossnickle, E. M. (2016). Disentangeling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review 28*(1), S. 23−60.

Grossnickle, E. M., & Hidi, S. (2019). *Educational Psychology Review 31*(4).

Hiver, P., & Al−Hoorie, A. H. (Hrsg.) (2019). *Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics*. Multilingual Matters.

Huck, J. T., Day, E. A., Lin, L., Jorgensen, A., G., Westlin, J., & Hardy III, J. H. (2020). The role of epistemic curiosity in game−based learning: Distinguishing skill acquisition from adaptation. *Simulation & Gaming 51*(2), S. 141−166.

Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kang, M. J., Hsu, Ming, Krajbich, I. A., Loewenstein, G., McClure, S. M., Tao−yi Wang, J., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science 20*, S. 963−973.

Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The curiosity and exploration inventory−II: Development, factor structure, and psychometrics. *Journal of Research in Personality 43*, S. 987−998.

Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment 80*(1), S. 75−86.

Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin 116*(1), S. 75−98.

Mayo, M. J. (2009). Video games: A route to large−scale STEM education?. *Science 323*(5910), S. 79−82.

Méron−Minuth, S., & Sahin, S. (2019). Mehrsprachigkeitskonzepte der Europäischen Union. In Fäcke, C., & Meißner, F.−J. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits– und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 96−80). Narr Francke Attempto.

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf [zuletzt besucht: 25.05.2023].

Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Sciences and Pschology 2*(19), S. 24−31.

Reinhard, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Palgrave Mcmillan.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology 43*, S. 450−461.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self−determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist 55*(1), S. 68−78.

Test anxiety and emotional self−regulation in the English language classroom

Lena Kowarik
University of Klagenfurt

Introduction

Students' personal relationships, their academic performance and personal growth are influenced by a large number of different emotions they encounter in class or during examination situations (Buric, 2015, p. 785). Given the growing number of students affected by test anxiety, as reported in several studies (e.g., OECD, 2016; Pixner, 2013; Suhr−Dachs & Döpfner, 2015), the effects of this form of anxiety on students and its relation to the English language classroom demand attention and further research.

Nadinloyi et al. (2013, p. 304) highlight that test anxiety "is a subjective emotional stateexperienced before or during a specific evaluation relating to the act of completing the evaluation itself, the threat of failing, and perceived negative consequences". Furthermore, the authors stress that modern research views test anxiety as composed of two significant parts: a physiological and a cognitive one (Nadinloyi et al., 2013). The first component of test anxiety refers to the psyche of the human being, also referred to as *emotionality*. Yeo et al. (2015, p. 3) stress that this part of test anxiety "is manifested in bodily symptoms such as increased heart rate, sweaty palms, and shaking that arise from being in an evaluative situation". The second component is referred to as *worry*, as test anxious studentsworry about how their performance on a test or exam is perceived by others, in particular byparents and teachers (Putwain, 2008a). Numerous studies (e.g., OECD, 2016; Pixner, 2013; Suhr−Dachs, 2015) show that a significant proportion of students struggle with the symptoms of test anxiety. For instance, according to a PISA study (OECD, 2016), 55% of all 15−year−old students report symptoms of test anxiety. In addition, Pixner (2013) emphasizes that 13% of all students suffer from a severe form of test anxiety. However, the question arises as to how exactly test anxiety affects students in the English language classroom and how they regulate their emotions.

Research Questions

The present study attempted to examine the effects of test anxiety on students aged 14 to 19, their emotional self−regulation methods, and the role of the English language instruction on this form of anxiety. Hence, the following three research questions were posed:

- Research Question 1:
  Which symptoms of test anxiety do Austrian upper secondary students report?
- Research Question 2:
  To what extent do these students report that they are capable of managing test anxiety through emotional self−regulation?
- Research Question 3:
  How does English language teaching influence the level of test anxiety experienced by the students surveyed?

Methodology

On the basis of the above−mentioned research questions, a survey was conducted. The participants of the questionnaire were students attending an academic secondary school (Allgemeinbildende Höhere Schule, i.e., AHS) in Carinthia, Austria. 43 students filled out the survey, with 17 being male, 24 being female and one participant not specifying their gender. The students' age ranged from 14 to 19, with the majority (20) being 15. In order to gather meaningful answers from the target group, the items of this survey were phrased in an accessible way appropriate for the participants' age and level of knowledge. In addition, the questions were presented in German to ensure better understanding and, ideally, more genuine answers. The survey comprised a total of 22 questions, encompassing a combination of open−ended and closed−ended questions. The questionnaire was conducted using Google Forms. The results were exported to Microsoft Excel, assigned to their respective research question, and then analyzed using methods of descriptive statistics, such as counting frequencies and calculating averages and distributions.

Results

The first research question focused on the physical and mental effects of test anxiety on students. First, students rated the intensity on a scale from 1 to 5, with 1 being 'no test anxiety at all' and 5 being 'very intense anxiety'. The results show that more than half of the students used 3 or more to describe their level of test anxiety.

Secondly, the students were asked which symptoms they experience. Here, 20 different symptoms, physiological and psychological, were provided in the questionnaire. The results show that the majority of students experience symptoms such as difficulty concentrating, nervousness and negative self–talk. However, only a few experience symptoms such as fainting, dizziness and difficulty breathing.

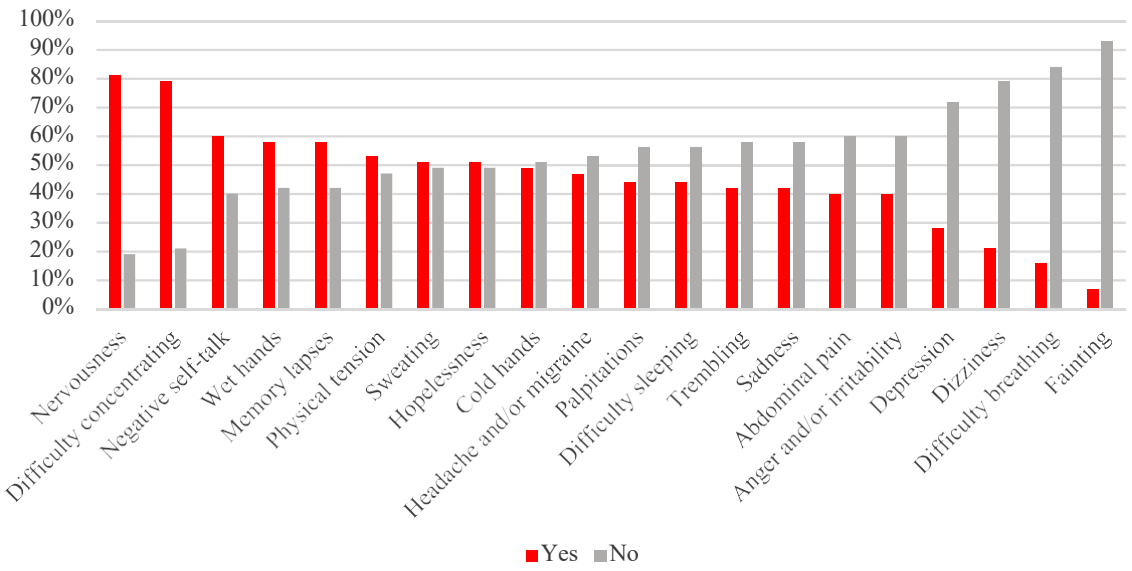

Fig.1: Symptoms experienced by students

The research project also examined the link between test anxiety and emotional self–regulation. More precisely, students who experienced test anxiety were asked if they felt capable of managing negative feelings relating to test anxiety through emotional self–regulation methods. 28% said that they had not learned how to regulate their emotions. Of the remaining students who indicated using self–regulation methods, 49% said they had learned how to manage their emotions not in school but outside of school

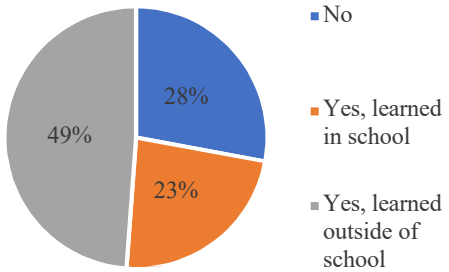

Fig.2: Capability of emotional self-regulation

Zooming in on the methods used to self–regulate, most of the students having learned how to cope with their emotions use the following:

- Taking a break (55,8%)
- Talking to a friend / family member (44,2%)
- Positive self–talk (37,2%)

The third research question focused on the relation between test anxiety and the English language classroom. The results show that certain factors can influence the intensity of test anxiety. Over 50% of the respondents saw the fear of failure or poor performance as a contributing factor to their test anxiety. Following closely, many participants selected negative self–perception of one's own abilities and a lack of preparation time.

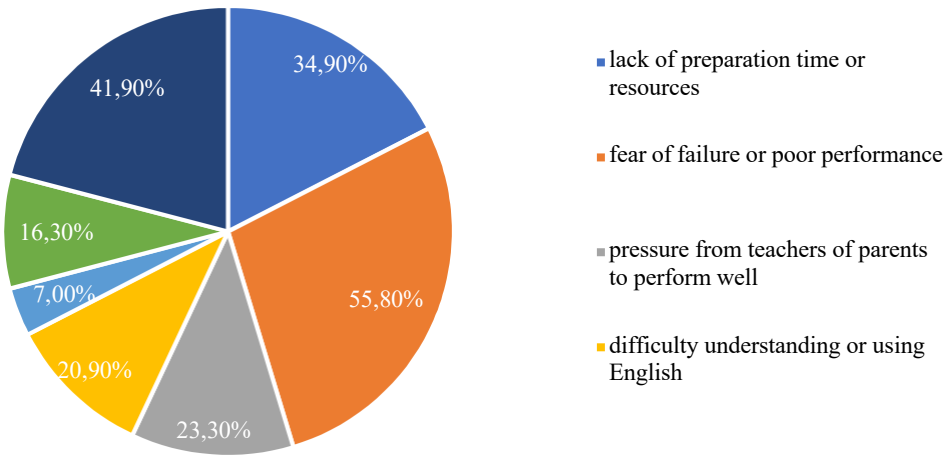

Fig. 3: Factors contributing to test anxiety

In order to improve the learning environment and thereby reduce the frequent occurrence of test anxiety, the students suggest various changes, such as a quieter learning environment, more group work, and a different teacher.

Discussion

Looking at the results of the research project, the question arises as to how upper−secondary students can be supported when dealing with test anxiety. In line with previous research (e.g., OECD, 2016; Pixner, 2013; Suhr−Dachs, 2015), this research project illustrates the considerable and harmful impact of test anxiety on students' mental and physical health. Yet, previous research does not seem to offer adequate suggestions for support.

Equally alarming is the fact that a great percentage of the participating students is unable to deal with their negative emotions and has not developed emotional self−regulation methods. Test anxiety among students arises at school (Putwain, 2008b), yet as the present study has shown, they do not learn how to deal with these negative emotions there. Considering the connection between school and test anxiety (Putwein, 2008b), school programmes should include strategy training that emphasizes the development of emotional self−regulation methods.

Conclusion

This survey has identified numerous effects of test anxiety on upper secondary students' physiological, emotional, and cognitive well−being. Moreover, a link between test anxiety and the English language classroom could be detected. Yet, the majority of students do not know how to deal with emotions and are therefore helpless in the face of test anxiety. However, test anxiety could be reduced by changing certain influencing factors in the classroom, such as the lack of preparation time.

This study only presents data from one specific school with a limited number of respondents. Future research needs to expand samples, which would also allow a more in−depth analysis using methods of inferential statistics. Furthermore, research using qualitative methods and involving other stakeholders is urgently needed to improve the situation for affected students to help them cope with test anxiety.

References

Buric, I. (2015). The role of social factors in shaping students' test emotions: A mediation analysis of cognitive appraisals. *Social Psychology of Education*, *18*(4), 785–809. https://doi.org/10.1007/s11218–015–9307–9

Nadionloyi, K. B., Sadeghi, H., Garamaleki S., Rostami, H., & Gader H. (2013). Efficacy of cognitive therapy in the treatment of test anxiety. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 84,* 303–307. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.556

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264267510–en

Pixner, S., & Kaufmann, L. (2013). Prüfungsangst, Schulleistung und Lebensqualität bei Schülern. *Lernen und Lernstörungen, 2*(2), 111–124. https://doi.org/10.1024/2235–0977/a000034

Putwain, D. (2008a). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties, 2*(13), 141–155. https://doi.org/10.1080/13632750802027713

Putwain, D. (2008b). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist, 21*(12), 1026–1029.

Suhr–Dachs, L. & Döpfner, M. (2015). *Leistungsängste: Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen.* Hogrefe Verlag.

Yeo, L. S., Goh, V. G., & Liem, G.A.D. (2015). School–based intervention for test anxiety. *Child and Youth Care Forum, 2*(44). https://doi.org/10.1007/s10566–015–9314–1

“But I’m not a native speaker”: Self−perceived foreign language proficiency and foreign language teaching anxiety among Austrian primary school teachers

Silvia Lasnik
University College of Teacher Education Carinthia

Introduction

According to current governmental plans (BMBWF, 2023), primary schools are required to reclassify English as compulsory by 2025, turning it into a graded subject and moving away from the current practice of English being a subject that, while offered in the vast majority of Austrian primary schools, remains ungraded. With the change to English becoming a compulsory part of the national curriculum, grades are to be awarded, and the subject’s status further enhanced.

Personal experiences as a lecturer at an Austrian University College of Teacher Education have inspired my quest to gain insight into how the notion of native−speakerism influences the self−perception of pre− and in−service English teachers regarding foreign language skills. The term *native−speakerism* was coined by Holliday (2005; 2006) and describes the belief that the ideal teacher of English as a Foreign Language (EFL) is a *native speaker*. This is crucial since the self−perceptions of both learners and teachers of English influence not only their language skills, but also contribute to the formation of macro−ideologies regarding English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) (Viafara, 2016).[8]

Currently, there is no formal examination of the EFL abilities of candidates who wish to enter the teacher training programme for pre−service primary school teachers. This leads to the presumption that a considerable number of students accepted into the programme may have lower levels of English than necessary and may consequently be experiencing difficulties

[8] ESL stands for English as a Second Language and is used when English is taught to students in a country where English is the dominant language. EFL, on the other hand, stands for English as a Foreign Language and refers to the teaching of English in a country where English is not the primary language.

in courses on EFL methodology. This, combined with a further reduction of the initial teacher training programme in general (from 240 ECTS to 180 ECTS and 8 to 6 semesters respectively for the bachelor's degree), and as a direct result, even fewer ECTS dedicated to foreign language teaching and learning, is expected to exacerbate the current situation.

Despite anxiety being a frequently studied noncognitive factor in applied linguistics, research is primarily focused on language learners (Aydin & Ustuk, 2020a). Although Parsons (1973) developed the Teaching Anxiety Scale (TCHAS) as a means to measure general anxiety experienced by teachers, foreign language teaching remained side−lined, with the focus staying on the language learner. Furthermore, as far as foreign language teaching anxiety is concerned, a tendency exists towards examining the link between teachers' anxiety and their performance in the target language (Woodrow, 2006), that is, language teachers as language learners themselves, with only a limited number of studies specifically looking at foreign language teaching anxiety (FLTA) in a wider sense (Aydin, 2008; 2016).

Even fewer studies concern themselves with the native versus non−native speaker aspect when it comes to English language teachers' teaching anxiety. As one would assume, teachers display a higher degree of general anxiety at the beginning of their careers, however, there are specific concerns in the case of NNESTs[9]. As Greis (1985, p. 318) points out:

> "Anxiety may be felt by any beginning teacher, whether native or non−native. However, when put next to a native speaker, the non−NETs [non−native ESOL Trainees] often experience a strong sense of fear that they will not attain the same level of proficiency and that the ESL students may reject them preferring a native speaker as a teacher."

According to findings by Braine (2010), Reves and Medgyes (1994) and Inbar−Lourie (2005), NNESTs often experience feelings of insufficiency caused by a perception that their L1 accent will immediately identify them as a non−native speaker. In more detail, Bernat (2008) concludes that being a non−native speaker causes anxiety more than a lack of teaching experience.

[9] Non−native English−speaking teachers

Research questions

The overall aim of this study is to explore the following research questions (RQs):

- **RQ1:** How do Austrian primary school teachers perceive their EFL abilities regarding their preparedness to teach the language?
- **RQ2:** To what extent does Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) affect the performance of primary school teachers in the EFL classroom?
- **RQ3:** Which measures would need to be taken as part of initial training as well as continuous professional development of primary school teachers to reduce FLTA?

Methodology

This thesis proposes a mixed−methods approach. However, in order to aid the creation of well−targeted questions for semi−structured interviews, the first step of data collection is taken via anonymous completion (n=100) of the Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS; Aydin & Ustuk, 2020) by, in equal parts, in−service primary school teachers and trainee teachers for the Austrian primary school sector. It is planned to invite 10 in−service and 10 pre−service teachers to participate in interviews. Both pre− and in−service teachers will be asked to participate since anxieties concerning teaching English could affect teachers at all stages of their training and career. In addition to the FLTAS, a background questionnaire is proposed to identify participants' genders, ages, teaching experience in years/semesters studied respectively, and types of training received.

The FLTAS consists of 27 items on a Likert scale ranging from one to five (never = 1, rarely = 2, sometimes = 3, often = 4, always = 5), with the items being grouped by the five factors of self−perception of language proficiency, teaching experience, students' interest, fear of negative evaluation, and difficulties in time management. All data collection will be conducted in the participants' first language German to avoid misunderstandings or feelings of unease. Based on the results of the FLTAS, the intention of the interviews is to let the participants reflect on their teaching activities, feelings about their teaching performances, as well as problems encountered in the classroom or when preparing lessons.

In the tradition of grounded theory, the interview data will be explored inductively to discover themes leading to "theory […] systematically gathered and analysed through the research process" (Corbin & Strauss, 2014, p. 12). Since qualitative research appreciates

subjectivities, accepts multiple perspectives and "strongly argues the value of depth over quantity and works at delving into social complexities in order to truly explore and understand the interactions, processes, lived experiences, and belief systems that are part of individuals, institutions, cultural groups […]" (O'Leary, 2017, p.142), this approach was chosen to shed light on the participants' perceptions. The data gathered will be transcribed into a textual form and inductively analysed for content in order to find connections and to assemble categories that capture key themes (Charmaz, 2006).

Expectations and outlook

At the point of writing this extended abstract, not all data have been collected, hence a conclusive analysis cannot yet be provided. Preliminary trends in the questionnaire data suggest that the main points of focus may be the participants' insecurities regarding their foreign language proficiency. However, it is currently not possible to determine the exact direction the data analysis will take.

References

Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal,* 30, 421–444.

Aydin, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report*, *21*(4), 629–642.

Aydin, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(3), 860–876. https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/846

Bernat, E. (2008). Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome' among pre–service non–native speaker teachers in TESOL. *English Language Teacher Education and Development, 11(1)*, 1–8.

Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth*. Routledge.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]). (2023). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2. Januar 2023. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory* (*2nd ed.).* SAGE Publications Ltd.

Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications Ltd.

Greis, N. (1985). Toward a better preparation of the non−native ESOL teacher. In Larson, P., Judd, E.L. & Messerschmitt, D. (Eds.), *On TESOL '84 − A brave new world for TESOL*. TESOL.

Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.

Holliday, A. (2006). Native−speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385−387. https://doi.org/10.1093/elt/ccl030

Inbar−Lourie, O. (2005). Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of EFL teachers. In E. Llurda (Ed.). *Non−native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. Springer.

O'Leary, Z. (2017). *Doing your research project* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.

Parsons, J. S. (1973). Assessment of anxiety about teaching using the Teaching Anxiety Scale: Manual and research report. *The Annual Meeting of American Educational Research Association*. Louisiana.

Reves, T. & Medgyes, P. (1994). The non−native English−speaking ESL/EFL teacher's self−image: An international survey. *System*, 22(3), 353−367.

Viafara, J. (2016). I'm missing something: (Non) nativeness in prospective teachers as Spanish and English speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal* 18(2), 11−24. https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal,* 37 (3), 308−328.

Der Einfluss von extensivem Lesen auf die Lesemotivation und die Leseeinstellung von Schüler:innen beim Erwerb einer lebenden Fremdsprache: Ein Vergleich zwischen einem österreichischen und einem spanischen Gymnasium

Katharina Mitter
Universität Graz

Problemstellung

Den Schüler:innen Lesekompetenzen zu vermitteln, zählt als eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen im Schulalltag. Als eine geeignete Möglichkeit dafür bietet sich das extensive Lesen an (Waring & Browne, 2022). Krashen (2004; 2011; 2018) versteht extensives Lesen als ein Programm zum freien Lesen in der Schule. Er beschreibt diese Lesemethode als eine der besten für den Fremdsprachenunterricht und ordnet sie dem *Free Voluntary Reading* zu, welches die Grundlage für das Erreichen höherer Kompetenzniveaus sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache darstellt. Besondere Vorteile dabei wären das selbstständige Auswählen einer Lektüre, das individuelle Lesen an einem beliebigen Ort an der Schule, sowie der Verzicht auf eine Überprüfung des Gelesenen (Krashen, 2004). Die von Day und Bamford (2002) in einem Katalog zusammengestellten zehn Kriterien (siehe S. 137ff.) und die fünfzehn *Guidelines* von Krashen (2011, siehe S. 9f.) werden von den Linguisten als Grundvoraussetzungen für Extensives Lesen angesehen und sollen dabei unterstützen, diese Lesemethode im Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Zu den Kriterien zählen unter anderem das tägliche 15-30−minütige Lesen ohne Wörterbuch, das eigenständige Auswählen der Lektüren (Comics, Zeitschriften, Bücher, …) und das individuelle und leise Lesen der Texte. Die Lehrperson agiert als Betreuer:in ihrer Lernenden und unterstützt diese bei Bedarf (Day, 2015; Day & Bamford, 2002).

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, den Einfluss von extensivem Lesen auf die Lesemotivation und die Leseeinstellung von Schüler:innen beim Erwerb einer lebenden

Fremdsprache zu erforschen. Diesbezüglich wurden zwei Leseprojekte durchgeführt und anschließend ein Vergleich zwischen einem österreichischen und einem spanischen Gymnasium angestellt.

Forschungsfragen

Auf Basis bereits durchgeführter Studien (Rodrigo, 2011; 2013; Shin & Ahn, 2006) und unter Einbeziehung der Fachliteratur wurden fünf Forschungsfragen formuliert. In der vorliegenden Untersuchung sollte herausgefunden werden, ob ein zweiwöchiges Leseprojekt mittels extensivem Lesen die Leseeinstellung und die Lesemotivation von Schüler:innen beim Erwerb einer lebenden Fremdsprache unmittelbar beeinflussen kann. Die fünf dazu formulierten Forschungsfragen lauten wie folgt:

Forschungsfrage 1:

Bewirkt der zweiwöchige Einsatz von extensivem Lesen eine Änderung der Lesemotivation und –einstellung von Schüler:innen beim Erwerb einer lebenden Fremdsprache?

Forschungsfrage 2:

Welche Rolle spielen dabei folgende zehn Faktoren?

Faktor 1: Zuversicht beim Lesen in der Fremdsprache

Faktor 2: Interesse an der Kultur der Zielsprache

Faktor 3: Bedeutung der Fremdsprache

Faktor 4: Fremdsprachenkenntnisse und Lesefähigkeit

Faktor 5: Generelles Leseinteresse

Faktor 6: Lesen ohne Wörterbuch

Faktor 7: Bedeutung des Lesens in der Zielsprache

Faktor 8: Abneigung gegen das Lesen in der Zielsprache

Faktor 9: Mangelnde Leseerfahrung in der Zielsprache

Faktor 10: Interesse an der Zielsprache

Forschungsfrage 3:

Gibt es hinsichtlich des Leseprojektes Unterschiede zwischen der österreichischen und der spanischen Experimentalgruppe oder zwischen der österreichischen Experimental− und Kontrollgruppe?

Forschungsfrage 4:

Gibt es hinsichtlich der Lesemotivation und −einstellung Unterschiede zwischen Schüler:innen, die bereits einen Auslandsaufenthalt im Land der Zielsprache verbrachten und Schüler:innen, die sich noch nie im Land der Zielsprache befanden?

Forschungsfrage 5:

Gibt es hinsichtlich der Lesemotivation und −einstellung Unterschiede zwischen Schüler:innen, die sich eine Stunde oder weniger pro Woche und Schüler:innen, die sich mehr als eine Stunde pro Woche außerhalb des Unterrichts mit der Zielsprache beschäftigen?

Die Studie

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, erfolgte eine quantitative Fragebogenerhebung mit 27 Schüler:innen eines spanischen und 30 Schüler:innen eines österreichischen Gymnasiums. Als Design wurde ein quasi experimenteller Versuchsplan mit Kontrollgruppe und zwei Messzeitpunkten angewendet, um Unterschiede zwischen den Stichproben ermitteln zu können (Hertel, Klug & Schmitz, 2010, S. 55f.). An der Forschung nahmen zwei Experimentalgruppen (je eine an der spanischen und an der österreichischen Schule) und eine Kontrollgruppe (an der österreichischen Schule) teil. Die bereits bestehenden Gruppen wurden im Voraus hinsichtlich der absolvierten Lernjahre der lebenden Fremdsprache gezielt ausgewählt. Alle Teilnehmer:innen sollten sich idealerweise im vierten Lernjahr der Fremdsprache in einem Gymnasium befinden. Die Datenerhebung wurde mittels eines, mit dem Programm Lime Survey erstellten, Online−Fragebogens durchgeführt, der als Prä− und als Posttest eingesetzt wurde und im Voraus pilotiert worden war. Dieser bestand einerseits aus Fragen über die Sprachlernbiographie der Teilnehmer:innen und andererseits aus einer Selbsteinschätzung mittels einer fünfstufigen Likert−Skala (1 = ich stimme voll und

ganz zu; 5 = ich stimme gar nicht zu) über die eigene Leseeinstellung und Lesemotivation bezüglich der gelernten Fremdsprache. Bei den beiden Experimentalgruppen fand zwischen den Fragebogenerhebungen ein zweiwöchiges Leseprojekt als gezielte Intervention statt. Die Schüler:innen sollten fünf Mal pro Woche je eine halbe Stunde eine von ihnen selbst ausgewählte Lektüre in der Fremdsprache lesen und dabei die Kriterien des Extensiven Lesens einhalten. In Österreich lasen die ausgewählten Schüler:innen spanische Texte und die Schüler:innen in Spanien lasen englische Kurztexte. Die erhobenen Daten wurden anschließend in das Statistikprogramm IBM SPSS übertragen, kodiert und ausgewertet.

Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse innerhalb der länderspezifischen Experimentalgruppen zeigten, dass spanische Schüler:innen nach dem Leseprojekt bezüglich des Lesens in der Fremdsprache zuversichtlicher gestimmt waren, ihre Fremdsprachenkenntnisse und Lesefähigkeiten besser einschätzten und ihr Interesse an der Zielsprache stieg. Innerhalb der österreichischen Experimental– und Kontrollgruppe konnten jedoch nach dem Leseprojekt keine Unterschiede festgestellt werden. Lediglich Schüler:innen mit bereits absolviertem Auslandsaufenthalt zeigten nach dem Leseprojekt ein größeres Interesse an der Kultur der Zielsprache. Weitere Untersuchungsergebnisse der spanischen und österreichischen Experimentalgruppen im Vergleich bestätigten, dass spanische Schüler:innen der Fremdsprache selbst mehr Bedeutung beimaßen, die Fremdsprachenkenntnisse und die Lesefähigkeit besser einschätzten, eine positivere Einstellung hinsichtlich des Lesens ohne Wörterbuch hatten, dem Lesen in der Zielsprache mehr Bedeutung beimaßen und ein größeres Interesse an der Zielsprache hatten als die österreichischen Schüler:innen. Ein Grund für diese Resultate könnte die Auswahl der beiden Sprachen für das Leseprojekt darstellen. Da Englisch als globale *lingua franca* einen sehr hohen Stellenwert hat, könnte dies einen Einfluss auf die spanische Experimentalgruppe gehabt haben und somit als Limitation der Forschung angesehen werden. Ein weiterer Grund für die bedeutend besseren Resultate der spanischen Gruppe kann darauf zurückgeführt werden, dass die spanischen Teilnehmer:innen die ausgewählte Lesemethode bereits ansatzweise gekannt hatten.

Diskussion und Ausblick

Anhand der gewonnenen Daten lässt sich feststellen, dass extensives Lesen zur Verbesserung der Lesemotivation und der Leseeinstellung bei Sprachlernenden beitragen kann. Dies ist vor allem dann möglich, wenn Lernende an Extensives Lesen bereits gewöhnt sind und die Lesemethode regelmäßig und über einen längeren Zeitraum angewendet wird.

Am Ende der durchgeführten Intervention äußerten sowohl die Schüler:innen als auch die verantwortliche Lehrperson an der österreichischen Schule den Wunsch nach einer Wiederholung des Leseprojektes. Für weitere Studien wäre es somit interessant zu erforschen, wie die Resultate mittels gleichem Untersuchungsdesign bei einer Längsschnittstudie über einen Zeitraum von mehreren Monaten aussehen würden. Ein Kriterium dabei sollte eine größere Anzahl an Teilnehmer:innen darstellen. Ebenso wäre es günstig, Resultate zwischen Schüler:innen, die bereits fremdsprachige Bücher gelesen haben und solchen, bei denen dies nicht zutrifft, zu analysieren.

Literaturnachweise

Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, *27*(2), S. 294–301. https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/332

Day, R. R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, *14*(2), S. 136–141.

Hertel, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2010). Quasi–experimentelle Versuchspläne. In H. Holling, B. Schmitz & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel, Bd. 13, S. 49–62). Hogrefe.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2. Auflage). Libraries Unlimited; Heinemann.

Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited.

Krashen, S. D. (2018). *Comprehensible and compelling: The causes and effects of free voluntary reading*. Libraries Unlimited.

Rodrigo, V. (2011). El primer libro, la primera victoria: Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. In J. d. S. Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias & M. Seseña Gómez (Hrsg.), *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza–aprendizaje del español L2–LE* (S. 755–768). Imprenta Kadmos.

Rodrigo, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: Lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@tic – Revista D`innovació Educativa Universitat De València*, (10), S. 153–161. https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/2378/2181

Shin, I. & Ahn, B. (2006). The Effects of different types of extensive reading materials on reading amount, attitude, and motivation. *English Teaching*, *61*(1), S. 67–88.

Waring, R. & Browne, C. (2022). *What is extensive reading?* https://www.er-central.com/contributors/learn-about-extensive-reading-and-listening/what-is-extensive-reading/

Language biographies for the study of Suržyk speakers

Yevheniia Lytvyshko
University of Klagenfurt

Introduction

This research is being conducted as a part of the project "Hybridization from two sides: Ukrainian–Russian and Russian–Ukrainian code-mixing in the context of the sociolinguistic situation in Southern Ukraine along the Black Sea coast" (Hentschel & Reuther, 2020).

At least three language codes are spoken in most of Ukraine: Ukrainian, Russian, and Ukrainian–Russian mixed speech (Suržyk). According to Article 21 "State Language in the Field of Education" of the Constitution of Ukraine, the language of the education process in educational institutions is the state language, i.e. Ukrainian. National minorities have the opportunity to be educated in their language in addition to Ukrainian in pre–school and primary education (BVR, 2019). Researching the functioning of the Ukrainian language in schools in Ukraine, Danylevska (2019) found out that there are measures for the enforcement of the use of the *correct* Ukrainian language against the *incorrect* Suržyk.

In order to define the linguistic repertoire of Suržyk speakers during their schooling, the current study proposes to analyse the linguistic biographies of Suržyk speakers with regard to formal and informal settings related to the use of Ukrainian, Russian, and Suržyk in school and post–secondary education.

Research questions

This study centers around two research questions:

1. How does language biography reflect the language policies in Ukraine?
2. What was the linguistic repertoire of the Suržyk speakers during schooling?

Methods and materials

The data collection took place between 2020 and 2022 and involved interviewing 34 study participants (16 to 22 years old) in the South of Ukraine along the Black Sea coast (the

regions/oblasts of Kherson, Mykolajiv, and Odesa). Most of the interviewees (13) were from villages with less than 1.000 inhabitants, eight respondents were from little settlements with 1.000 – 10.000 inhabitants, three were from small towns (10.000 – 30.000 inhabitants), seven were from medium−sized towns (30.000 – 100.000 inhabitants), and three respondents were from large cities (>100.000 inhabitants).

The data were collected in two stages by third parties. First, sociodemographic data of potential respondents were collected, and Suržyk speakers were selected and interviewed (tape or online recorded). At the second stage, the in−depth interviews were transcribed in Cyrillic letters for the purpose of content analysis. Moreover, a questionnaire was used, which included 22 main questions and additional sub−questions. The questions were divided into two blocks: The first block (questions 1−9) included general and specific questions concerning the language biography proper; the second block (questions 10−22) was devoted to the respondents' attitudes toward language politics and the languages spoken in Ukraine (in particular, Ukrainian, Russian, and Suržyk).

Data under analysis

Two domains of language biography are under study:

- Linguistic repertoire at school. The respondents were asked the following question:

"What was the language of instruction at school? And what language did you use most often when communicating with your peers at school or on the street?"
This question also included prompts for the interviewer: "Tell me about teachers, how they talked, recall situations…"

- Linguistic repertoire during post−secondary education[10]. The respondents were asked the following question:

"If you studied after school (professional school, college, university): Did your language change? How did it change?"
This question included prompts as well: "How did you talk in class? With friends?"

[10] Professional school, college, or university.

Results

The results show that the language of instruction at school was Ukrainian for 15 out of 34 respondents, either Ukrainian and Russian or Ukrainian and Suržyk for 5, and Suržyk for 6. 2 interviewees were taught exclusively in Russian and 1 in all three codes, i.e. Ukrainian, Russian, and Suržyk. Regarding the language of instruction in post−secondary education, 13 respondents studied in Ukrainian, 4 in Ukrainian and Russian, 5 exclusively in Russian, and 1 in Ukrainian, Russian, and Suržyk. 11 respondents did not answer the question[11]. While studying at school, 25 respondents spoke Suržyk, 2 spoke Russian, 1 either Ukrainian and Russian, or Russian and Suržyk. 6 respondents did not answer the question. During the period of post−secondary education, in an informal environment, 10 respondents spoke Russian, 9 Suržyk, 3 Russian and Suržyk, 2 Ukrainian and Russian, and 1 Russian, Ukrainian, and Suržyk. 8 respondents did not answer the question. None of the respondents spoke only Ukrainian. A detailed case study showed that one respondent, who initially lived in a village and then moved to the city of Odesa to study at the university, had to switch to Russian, which was explained as follows: "Since I live in Odesa, I started speaking Russian, as not everyone here understands our mother tongue. Of course, I started speaking Russian."

Discussion and conclusion

Ukrainian is the official language of instruction at schools and post−secondary educational institutions. Even though the school and post−secondary programs are officially oriented toward Ukrainian, Suržyk is still widespread. Not a single respondent mentioned Ukrainian as the only language for informal communication. Concerning the Russian language, it gains importance for respondents when they move to cities[12]. With the objective to take a step further in the research, the linguistic repertoire while schooling of older age cohorts should be investigated.

References

BVR (2019). Bulletin Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (BVR), 2019, No. 21, Art. 81. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/2704−19#Text

[11] As the method of the in−depth narrative interview was used, it happened that either the interviewer did not ask the specified question or the respondent did not want to give an answer.

[12] The interviews were conducted before 24 February 2022, when the Russian Federation launched a full−scale invasion of Ukraine.

Danylevska, O. (2019). U*krjinska mova v ukrajinskij školi na počatku XXI stolittja: sociolingvistyčni narysy*.Vydavnyčiy dim “Kyjivo−Mogyljanska Akademija”.

Hentschel, G. & Reuther, T. (2020) Ukrainisch−russisches und russisch−ukrainisches Code−Mixing. Untersuchungen in drei Regionen im Süden der Ukraine. *Colloquium: New Philologies*, 5(2), 105−132.

Sprachendidaktik im Erstsprachen-unterricht

Le développement de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français

Paulina Luise Wagner
Université de Vienne

La France est marquée par une diversité linguistique et la population française est multilingue. Une société multilingue se reflète naturellement dans l'école – un lieu où les élèves français passent la majeure partie de leur temps. Il est particulièrement important que l'école à temps plein offre aux élèves une riche palette de possibilités de développement individuelle. Cela implique également de créer un espace pour le développement de l'identité linguistique des élèves qui se compose souvent d'un riche mélange de langues. Le concept du plurilinguisme selon le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020; 2001) part du principe qu'une personne ne traite pas les différentes langues qu'elle maîtrise dans des systèmes séparés, mais qu'elle développe une « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Les frontières entre les langues ne sont pas clairement définies mais peuvent être fluides (Lüdi, 2020, p. 49). Ce répertoire langagier n'est donc pas une simple addition de deux ou plusieurs langues et compétences monolingues mais un nouveau système de compétences propre à chaque personne (Coste et al., 2009, p. 10). Le concept de plurilinguisme souligne donc que chaque personne a une perception différente de la langue, en fonction de ses connaissances préalables, de ses expériences personnelles et du contexte culturel dans lequel elle grandit. Pour l'implémentation de ce concept au collège, il faut plus que de simples cours de langue, clairement délimités dans le temps d'enseignement. La formation plurilingue et la construction de l'identité nécessitent du temps et de l'espace, ainsi que de la valorisation et de la mise en évidence des ressources linguistiques déjà existantes des élèves. Le choix des langues d'enseignement fait l'image de la répartition du pouvoir entre des institutions et des groupes culturel (Akkari & Coste, 2015, p. 50).

Le présent projet de recherche s'intéresse à la question de savoir dans quelle mesure le système de l'école à temps plein en France rend le multilinguisme visible et favorise le développement plurilingue des élèves. Mon projet de recherche vise donc à répondre aux questions suivantes :

(1) Quel est l'espace visuel des langues dans les collèges français ?

(2) Quel est l'espace auditif des langues dans les collèges français ?

(3) Quelles différences les élèves rapportent−ils*elles entre l'espace linguistique de l'école et la famille des élèves ?

(4) Quels sont les facteurs qui influencent le développement de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français à temps plein ?

La recherche a été menée à Nantes, en France, dans deux collèges et elle suit un design exploratoire séquentiel QUAL à quant (Creswell & Plano Clark, 2018). Selon la forme de notation de Morse (1991) cela signifie que les données qualitatives ont été collectionnées d'abord et les données quantitatives ensuite. Les données qualitatives ont plus de poids pour répondre aux questions de recherches et étaient nécessaire pour la création de la partie quantitative. Le processus de recherche est divisé en trois étapes : *Schoolscaping*, entretiens qualitatifs guidés et enquête quantitative par questionnaire. Le *Schoolscaping* (Brown, 2012; Savela, 2018) consiste à examiner comment l'espace public de l'école utilise et présente différentes langues, écrites et parlées, afin d'en tirer des conclusions sur la transmission de la langue. La partie de l'étude consacrée aux interviews a consisté à mener des interviews guidés avec vingt−trois élèves. Le volet quantitatif de l'étude a consisté à concevoir et à administrer à 273 collégiens un questionnaire qui se concentre sur les échelles « Intérêt pour l'apprentissage des langues », « Soutien individuel », « Bien−être à l'école », « Connaissance du répertoire linguistique des élèves ».

Le Schoolscaping permet de répondre aux questions de recherche (1) et (2). Le français est omniprésent et la visibilité d'autres langues est peu encouragée. Cela se voit surtout dans la signalisation officielle. Les salles qui représentent d'autres langues que le français sont surtout des salles d'apprentissage des langues et sont séparées visuellement du reste du bâtiment scolaire. Les graffitis, dessinés illégalement par les élèves comme expression d'identité ou de représentation dans les collèges, constituent une forme particulière et sont

réalisés dans différentes langues. D'autres langues sont auditives dans les couloirs, les salles de repos et la cour de récréation en forme de discussions informelles et de musique. Les entretiens donnent d'abord une réponse à la question de recherche (3). Certain*es élèves plurilingues font état d'une grande différence entre l'espace linguistique de l'école et leur famille et de l'impact de cette différence sur leur comportement et leur vie quotidienne. Cela encourage l'enseignement privé des langues, souvent sous forme d'institutions religieuses, de cours privés ou de cours informels à domicile. Presque aucun*e élève ne se décrit comme exclusivement monolingue et au total (au moins) 52 langues différentes sont parlées par les élèves ou leurs familles. Seule une petite partie de ces langues est représentée à l'école. Ce plurilinguisme présent dans la vie quotidienne (Gogolin, 2010, p. 544) reste donc inexploité. Concernant la question de recherche (4) huit facteurs d'influence sur la formation de la compétence plurilingue individuelle des élèves dans le contexte du collège français à temps plein ont été mis en évidence par les interviews et les questionnaires. Ce sont la visibilité de toutes les langues, la connaissance du répertoire linguistique des élèves, le bien−être au collège, l'intérêt pour l'apprentissage de langues, le soutien personnalisé, les motifs pour apprendre des langues, le temps d'apprentissage et d'utilisation de langues, et les lieux d'apprentissage et d'utilisation de langues.

La formation de facteurs d'influence sur la compétence plurilingue a été l'objectif central de ma recherche. Le présent projet de recherche n'a bien sûr accompli cette tâche que de manière limitée. J'ai identifié certains facteurs à l'aide des entretiens et d'autres à l'aide du questionnaire. Bien sûr, il serait intéressant d'interroger par la suite toutes les catégories avec des entretiens et des questionnaires et d'analyser les données de manière encore plus précise pour créer un modèle encore plus pertinent.

Références :

Akkari, A., & Coste, D. (2015). Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *70*, 41–52. https://doi.org/10.4000/ries.4487

Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces : Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Éds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (p. 281–298). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16

Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* Council of Europe Publishing.

Conseil de l'Europe (Éd.). (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire.* Council of Europe Publishing.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Council of Europe, Reference Study*. https://www.academia.edu/6261507/Plurilingual_and_Pluricultural_Competence_By_Daniel_Coste_Dani%C3%A8le_Moore_and_Genevi%C3%A8ve_Zarate

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research.* (3e éd.). SAGE.

Gogolin, I. (2010). Stichwort : Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*(4), 529-547. https://doi.org/10.1007/s11618–010–0162–3

Lüdi, G. (2020). Lingua franca. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Éds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (p. 47–51). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978–3–658–20285–9

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative–quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, *40*(2), 120–123.

Savela, T. (2018). The advantages and disadvantages of quantitative methods in schoolscape research. *Linguistics and Education*, *44*, 31–44. https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.004

Armutsmehrsprachigkeit oder Mehrwert–generierung? Der bildungssprachliche Aspekt im Erstsprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch in der Sekundar–stufe I

Michaela Gindl
Universität Klagenfurt/Celovec

Einleitung

In Österreich spricht knapp ein Drittel aller Schüler:innen (28,8 % waren es im Schuljahr 2018/19 laut Gouma 2019, aktuellere Zahlen sind nicht verfügbar) mindestens eine andere Erstsprache[13] als Deutsch. Von diesen 227.835 Schüler:innen besuchten jedoch österreichweit nur 13,7 % den als Freigegenstand bzw. unverbindliche Übung im Rahmen des Regelschulwesens geführten Erstsprachenunterricht; in Kärnten waren es nur 6 %. Des Weiteren zeigt sich, dass die Teilnahme am Erstsprachenunterricht mit der Höhe der Schulstufe abnimmt. Österreichweit waren 418 Erstsprachenlehrkräfte im Einsatz, davon 122 für Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch (BKMS). In Kärnten waren insgesamt acht Personen im Erstsprachenunterricht tätig, sechs für BKMS. Gouma (2019) weist zudem darauf hin, dass Teilnehmer:innenzahlen und damit einhergehend das Stundenpensum und die Zahl der Lehrkräfte sanken, bei steigendem Anteil an Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Dieses vermeintlich geringe Interesse an der Erstsprache kann auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden. So liegt es etwa im Ermessen der Schulleitung bzw. im Engagement einzelner Lehrpersonen, ob die Eltern und Schüler:innen auf des Recht, den Erstsprachenunterricht zu besuchen, hingewiesen werden bzw. in welcher Intensität auf ein Zustandekommen des Unterrichts hingearbeitet wird. Darüber hinaus erschweren Eröffnungszahlen (mindestens 12 Schüler:innen müssen sich für den Erstsprachenunterricht anmelden) und Ressourcenverknappungen wie Lehrkräftemangel und

[13] Bezugnehmend auf die mit dem Inkrafttreten der neuen Lehrpläne einhergehende Änderung in der Terminologie wird im Text der Terminus Erstsprache bzw. Erstsprachenunterricht verwendet.

Budgetkürzungen die Einführung von entsprechendem Unterricht nicht nur im ländlichen Raum. Krumm (2014, S. 24) wies zudem schon vor Jahren darauf hin, dass die sogenannten *Armutssprachen*, also Sprachen wie z. B. Arabisch, Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch, die überwiegend im Rahmen von Migrationsbiografien als Erstsprachen auftreten, im Kanon der klassischen Schulsprachen kaum Platz finden. Diese Sprachen werden in Politik und Gesellschaft als prestigearm wahrgenommen (im Gegensatz zu *Elitesprachen* wie z. B. Englisch, Französisch, Spanisch), weshalb ihnen kaum eine Nutzbarkeit über die Verwendung in Familie und privatem Umfeld hinaus zugetraut wird. Erhebungen von Cichon und Cichon (2017) ergeben zudem, dass im beruflichen Umfeld Sprachkenntnisse prestigearmer Sprachen häufig verschwiegen werden, unter anderem aufgrund der Annahme, die Sprache nicht gut genug zu beherrschen. Oftmals weisen die Sprecher:innen hohe Kompetenzen in der (nähesprachlichen) Mündlichkeit auf, schriftsprachliche Fähigkeiten sind jedoch häufig weniger ausgeprägt.

Forschungsvorhaben

Aufgrund dieser komplexen Ausgangslage soll im Rahmen dieses Dissertationsprojekts das Angebot des Erstsprachenunterrichts sowie die Einstellung der Schüler:innen, die diesen besuchen, in den Fokus gerückt und anhand folgender Fragestellungen untersucht werden:

- Welche Voraussetzungen sind mit dem Erstsprachenunterricht BKMS in der Mittelschule verbunden, um die Schüler:innen auf eine Nutzung ihrer Erstsprachen über den privaten und familiären Bereich hinaus vorzubereiten?
- Welchen Nutzen sehen Schüler:innen der Mittelschule, die den Erstsprachenunterricht besuchen, in der Kenntnis der Erstsprache für ihre (berufliche) Zukunft?

Bei der Arbeit mit der vorhandenen Literatur zeigt sich schnell, dass es einführend einer detaillierten Auseinandersetzung mit der Terminologie bedarf, da die in diesem Kontext verwendeten Termini (Erstsprache, Muttersprache, Familiensprache, Migrationssprache…) häufig ambivalente Komponenten aufweisen (u.a. Stegu, 2022; Busch, 2021). In einem weiteren Schritt soll der Erstsprachenunterricht in Österreich und im deutschsprachigen Raum sowie seine Einbettung in das österreichische Bildungssystem umfassend dargestellt werden. Ein Kapitel ist der Verwendung der Erstsprachen über den familiären Kontext hinaus, mit

besonderem Fokus auf das berufliche Umfeld, gewidmet. Aufgrund der Interdisziplinarität des Themas und des Methodenmixes, wie im Folgenden dargestellt, beeinflussen unterschiedliche Teildisziplinen und Forschungsrichtungen, wie etwa aus dem Bereich der Angewandten Sprachwissenschaft und der Sprachlehr−/−lernforschung, das Projekt. Kernstück des Dissertationsprojekts ist das Fallbeispiel einer Mittelschule mit Sprachenschwerpunkt in Kärnten, das mithilfe eines vier Bausteine umfassenden Untersuchungsdesigns aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wird.

Ablauf der Studie

In Baustein 1 wurden die bereits durchgeführten und transkribierten Interviews mit zwölf Schüler:innen der Mittelschule herangezogen, die im Rahmen eines Projektes von Ursula Doleschal und Luca Melchior, durchgeführt von Martina Ljevar, zum Erstsprachenunterricht BKMS erhoben wurden. Diese werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) konkret auf Fragestellung zwei hin, den Nutzen der Erstsprachenkenntnisse über den privaten Bereich hinaus, analysiert.

Baustein 2 beinhaltet Interviews mit der Lehrperson, die den Erstsprachenunterricht BKMS in dieser Mittelschule durchführt. Im Rahmen mehrere qualitativer Leitfrageninterviews soll unter anderem geklärt werden, welche Bedingungen in der Schule und von der Bildungsdirektion für den Erstsprachenunterricht gegeben sind, welche Unterrichtsmaterialien zum Einsatz kommen und wie Bildungssprache vermittelt wird, ebenso aber auch, welche Eigeninitiativen über die Anforderungen der Schule hinaus von der Lehrperson gesetzt werden.

Baustein 3 befasst sich eingehender mit den Unterrichtsmaterialien, die für den Erstsprachenunterricht BKMS in der Mittelschule akkreditiert sind und mit solchen, die zusätzlich erhältlich sind oder von der Lehrperson selbst erstellt wurden. Die Analyse soll in Hinblick auf Sprach(en)sensibilität, der Verwendung und Thematisierung von Bildungssprache sowie auf die Eignung für heterogene Gruppen erfolgen.

In Baustein 4 wird schließlich die Beobachtung zweier Unterrichtseinheiten (je eine Einheit in Kursunterricht und Teamteaching[14]) durchgeführt, wobei der Fokus der durch die

[14] Die Erstsprachenlehrkraft unterstützt hierbei die Fachlehrkraft in der Unterrichtseinheit sprachlich; dies wird häufig in Klassen angewendet, in der ein Großteil der Schüler:innen die gleiche Erstsprache sprechen.

Sprachunterrichtsforschung methodisch fundierte Analyse auf den Ablauf des Unterrichts, den Umgang mit sprachlicher Heterogenität und der Vermittlung von Bildungssprache liegt.

Vorläufige Ergebnisse und Perspektiven

Erste Ergebnisse aus Baustein 1 zeigen, dass Schüler:innen den Erstsprachenunterricht auch unter dem Gesichtspunkt besuchen, ihre Sprachkenntnisse nicht nur im familiären bzw. nahesprachlichen Umfeld zu nutzen, sondern sich dadurch auch Vorteile im Berufsleben erwarten, wie etwa bessere Jobchancen allgemein durch ihre Mehrsprachigkeit, und darüber hinaus teilweise konkrete Berufsziele anstreben, z. B. Dolmetscher:in oder Lehrkraft. Global gesehen hat das Dissertationsprojekt den Anspruch, den Erstsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum mit Fokus auf Österreich und BKMS aus unterschiedlichen Blickwinkeln darzustellen, wobei der empirische Teil mithilfe des Fallbeispiels einen Einblick in den Unterrichtsalltag mit Herausforderungen und Lösungsansätzen bieten soll. Darüber hinaus sollen Handlungsempfehlungen formuliert werden, die dazu dienen, den Erstsprachenunterricht (BKMS, aber auch allgemein) zu verbessern bzw. den Nutzen für die Schüler:innen zu optimieren. Die Ergebnisse können zudem als Anknüpfungspunkt für weitere Projekte, wie etwa die Erstellung sprachensensibler Unterrichtsmaterialien mit Fokus auf bildungs− und metasprachliche Komponenten, gesehen werden.

Literaturnachweise

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). *Bd. 3774*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838556529

Cichon, L. & Cichon, P. (2017). Möglichkeiten beruflicher Wertschöpfung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Eine empirische Studie über ZuwanderInnen aus Mittelost− und Südosteuropa in Österreich. In T. Ambrosch−Baroua et al. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 43−55). Münster Verlag für Wissenschaft.

Gouma, A. (2019). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf

Krumm, H.−J. (2014). Elite− oder Armutsmehrsprachigkeit. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23−40). Budrich UniPress Limited. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk23.4

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz. http://nbn−resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31−epflicht−1136370

Stegu, M. (2022). ›Muttersprache‹? Eher nein … Aber was heißt eigentlich ›Erstsprache‹? Persönliche, grundsätzliche und einleitende Bemerkungen zur vorliegenden Publikation. *Wiener Linguistische Gazette* (92), 1−4. https://wlg.univie.ac.at/aktuelle−ausgabe/

Interkulturelles, *task*-basiertes, computer-basiertes und strategisches Lernen

Defizite des interkulturellen Lernens: Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Status quo des Konstrukts im deutschen und österreichischen Französisch- und Spanisch-unterricht

Sira Weber
Universität Innsbruck

Problemaufriss

Seit geraumer Zeit gilt das sogenannte interkulturelle Lernen[15] als eines der wesentlichen „Leitkonzept[e] fremdsprachlichen Lernens“ (Plikat, 2016, S. 272). Seine Wichtigkeit wurde und wird wiederholt hervorgehoben – insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt, die auf „interkulturell kompetente […] Menschen angewiesen ist“ (Plikat, 2016, S. 272). Den Defiziten dieses Konstrukts wird sich jedoch nur selten gewidmet. Zwar kann seit einiger Zeit Kritik am Rekurrieren auf ein obsoletes Kulturverständnis im Rahmen des interkulturellen Lernens ausgemacht werden. Dennoch wird Kultur in vielen fremdsprachendidaktischen Modellen (z.B. Byram, 2021[16]; Erll & Gymnich, 2010) weiterhin als ein nach innen homogenes und nach außen abgrenzbares Konstrukt verstanden. Dies ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Erstens wird diese Vorstellung von den Kulturwissenschaften vehement abgelehnt, da sie der heute stark globalisierten Welt nicht mehr standhalten kann (Kramsch, 2013; Liddicoat & Scarino, 2013; Plikat, 2017). Zweitens gilt es zu bedenken, dass dieses reduktionistische Kulturverständnis Generalisierungen und Simplifizierungen nach sich zieht, die wiederum Stereotypisierung und Formen von *Othering*

[15] In der vorliegenden Arbeit ist vom Interkulturellen Lernen die Rede, da dieses Konstrukt insbesondere im deutschsprachigen Raum sowohl in bildungspolitischen Dokumenten als auch im fremdsprachendidaktischen Diskurs weiterhin omnipräsent ist. Nichtsdestoweniger ist zu ergänzen, dass sich neben diesem Konstrukt in der Fremdsprachendidaktik inzwischen weitere etabliert haben, wie das ‚Transkulturelle Lernen‘, das ‚Globale Lernen‘ und ‚Global Citizenship Education‘ (Dervin, 2023; Dervin & Simpson, 2021).

[16] Auch wenn Byram (2021) vor Vereinfachungen und Stereotypisierung warnt, so geht er dennoch von eher homogenen, statt heterogenen Gesellschaften aus. Diese Betonung des Homogenen anstelle des Heterogenen wird tendenziell auch durch die bei ihm vorgenommene Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur begünstigt (Plikat, 2017, S. 182–191).

bedingen können. Da es sich hierbei um Prozesse handelt, die im Fremdsprachenunterricht nicht angebahnt, sondern ausdrücklich überwunden werden sollen, kommt der Vermeidung des veralteten Kulturverständnisses eine hohe Bedeutsamkeit zu (Dervin, 2016; Plikat, 2017). Ferner muss hervorgehoben werden, dass im fremdsprachendidaktischen Diskurs nur äußerst selten die Sinnhaftigkeit von einer stets geforderten Toleranz- und Kompromissbereitschaft reflektiert wird. So wird sowohl in fremdsprachendidaktischen Modellen als auch in bildungspolitischen Dokumenten vielfach betont, wie wichtig es sei, Schüler:innen stets zu Toleranz und dem Finden von Kompromissen anzuhalten. Hierbei bleibt jedoch unberücksichtigt, dass sich diese undifferenzierte Aufforderung bei der Konfrontation mit menschenverachtenden oder demokratiefeindlichen Positionen als überaus bedenklich, moralisch heikel und sogar konträr zu übergeordneten Bildungszielen erweist (Plikat, 2017; Volkmann, 2010). Des Weiteren muss beanstandet werden, dass in fremdsprachendidaktischen Modellen zum Interkulturellen Lernen (z.B. Byram, 2021[17]; Caspari & Schinschke, 2009; Erll & Gymnich, 2010; Rössler, 2010) häufig keine Aufdeckung und kritische Reflexion von Machtstrukturen vorgesehen ist. Da „unsere heutige Welt und mit ihr alle gesellschaftlichen Bereiche [jedoch] […] maßgeblich durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt“ sind und diese „ständig und überall auf institutioneller […], zwischenmenschlicher […] und ideologischer Ebene“ wirken (Flores, 2021, S. 111), ist es unbedingt vonnöten, das Offenlegen und kritische Reflektieren von bestehenden Herrschaftsverhältnissen ins Zentrum des Interkulturellen Lernens zu rücken, um soziale Ungerechtigkeiten mit den Fremdsprachenlernenden gemeinsam aufarbeiten und langfristig zu deren Beendigung beitragen zu können (Dervin, 2016; Dervin et al., 2020; Dervin & Simpson, 2021).

Mein Dissertationsvorhaben

Die soeben angeführten Defizite interkulturellen Lernens werden in den Mittelpunkt meiner Forschung gerückt. Ziel ist es zu eruieren, ob und inwiefern sich diese Mängel im deutschen und österreichischen Französisch- und Spanischunterricht niederschlagen. Konkret ist zuerst die Durchführung einer qualitativen und quantitativen Lehrwerksanalyse geplant (siehe

[17] Auch wenn bei Byram die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen durchaus eine Rolle spielt, so werden die hierfür benötigten normativen Setzungen nicht in einem ausreichenden Maße thematisiert, „so dass die Frage im Raum steht, inwiefern das Modell für die Offenlegung von Machtstrukturen geeignet oder eher zu deren Verschleierung beiträgt“ (Plikat, 2017, S. 190).

Peskoller, 2022). Diese soll mithilfe eines selbst erstellten und anhand deduktiv-induktiver Vorgehensweise weiterentwickelten Kriterienkatalogs durchgeführt werden. Grundlage sind somit fremdsprachendidaktische Modelle und eigene Überlegungen zu Defiziten bei der Förderung des interkulturellen Lernens gleichermaßen. Mithilfe der qualitativen Analyse (Mayring, 2022) soll ermittelt werden, wie interkulturelles Lernen in Lehrwerken für den fremdsprachlichen Französisch- und Spanischunterricht implementiert wird. Primär soll hierbei darauf geachtet werden, inwiefern sich die zuvor besprochenen Defizite in den untersuchten Lehrwerken manifestieren. Dementsprechend wird untersucht, welches Kulturverständnis den Lehrwerken zugrunde liegt, wie mit Toleranz- und Kompromissaufforderungen umgegangen wird und inwiefern in den Lehrwerken dargelegte (hegemoniale) Perspektiven kritisch reflektiert werden. Mittels der quantitativen Analyse wiederum soll bestimmt werden, wie häufig die eingangs angeführten Defizite in den Lehrwerken auftauchen. Als Stichprobe sind bei diesen beiden Untersuchungsschritten aktuelle und häufig zum Einsatz kommende Lehr- und Arbeitsbücher aus Österreich und Deutschland für die ersten Lernjahre des Französisch- und Spanischunterrichts sowie dazugehörige Handreichungen für Lehrkräfte angedacht. Das Augenmerk gilt der Analyse von Lehrwerken, welche für den Anfangsunterricht bestimmt sind, da Anfangsunterricht zumeist lehrwerksabhängig ist, wohingegen im fortgeführten Fremdsprachenunterricht oft ohne Lehrwerke gearbeitet wird (Fäcke & Mehlmauer-Larcher, 2017). Demzufolge erweist sich eine Analyse von Lehrwerken für die ersten Lernjahre als besonders fruchtbar und relevant.

Nach Möglichkeit sollen überdies einige Autor:innen der analysierten Lehrwerke befragt werden. Hierbei soll ermittelt werden, mit welchen Herausforderungen die Lehrwerksautor:innen sich beim Erstellen der Aufgaben zum interkulturellen Lernen konfrontiert sahen und welche Impulse ihnen vonseiten der Fremdsprachendidaktik helfen würden, um diesen Schwierigkeiten besser begegnen zu können.

Neben der Lehrwerksanalyse sind zudem Untersuchungen im realen Schulkontext geplant. Mithilfe dieser soll eruiert werden, wie interkulturelles Lernen im realen Französisch- und Spanischunterricht implementiert wird. Von besonderem Interesse ist auch hier, inwiefern sich die zuvor diskutierten Defizite zeigen. Bezüglich der Operationalisierung lässt sich vermerken, dass erstens video-/audiobasierte Beobachtungen angedacht sind. Zweitens sollen die Lehrkräfte, deren Lerngruppen beobachtet wurden, befragt werden, um ein tiefes

Verständnis hinsichtlich der spezifischen Art der Förderung interkulturellen Lernens entwickeln zu können. Ferner sollen die Schüler:innen befragt werden, da dies noch weitere Einblicke in die Anbahnung interkulturellen Lernens erlaubt. Die konkrete Stichprobe für diesen Forschungsabschnitt ist noch zu bestimmen, soll aber jedenfalls eine qualitative Betrachtung erlauben, bei der in die Tiefe gegangen werden kann, um möglichst detaillierte Erkenntnisse über die Förderung interkulturellen Lernens gewinnen zu können.

Ausblick

Nach Auswertung der Ergebnisse der Lehrwerksanalyse, der ggf. durchgeführten Befragungen der Lehrwerksautor:innen sowie der Untersuchung im realen Fremdsprachenunterricht soll bilanziert werden, ob und inwiefern sich die eingangs dargelegten Defizite im deutschen und österreichischen Französisch- und Spanischunterricht niederschlagen. Überdies werden auf der Grundlage der generierten Ergebnisse erste Implikationen für die Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens formuliert.

Literaturnachweise

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Blue Ridge Summit.

Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht: Entwurf einer Typologie. In A. Hu, & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. (S. 273–287). Narr.

Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge University Press.

Dervin, F., & Simpson, A. (Hrsg.) (2021). *Interculturality and the political within education*. Routledge.

Dervin, F., Moloney, R., Simpson, A. (2020). Going forward with Intercultural Competence (IC) in teacher education and training. Beyond the 'walls built by ghosts'? In F. Dervin, R. Moloney, A. Simpson (Hrsg.), *Intercultural competence in the work of teachers: Confronting ideologies and practices* (S. 3−16). Routledge.

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Erll, A., & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Klett.

Fäcke, C., & Mehlmauer-Larcher, B. (2017). Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. In C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien: Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 7−18.). Peter Lang.

Flores, C. (2021). Zur Notwendigkeit einer rassismuskritischen Haltung. In Carpus e.V. (Hrsg.): *Globales Lernen: Inspirationen für den transformativen Unterricht* (S. 107−125). wbv.

Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57−78.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Peskoller, J. (2022). Interkulturelles Lernen als Grundlage nachhaltiger Bildung: Einblicke in eine Lehrwerkanalyse für das Fach Englisch. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Pädagogik für Niederösterreich, 11, S. 411−423). Studienverlag.

Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Peter Lang.

Plikat, J. (2016). Interkulturelle Kompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen: Ein Modell für die heile Welt der Fremdsprachendidaktik? In M. Bär, W. L. Bernecker, M. Lüning (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas* (S. 272−285). Verlag Walter Frey.

Rössler, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz. In F.-J. Meißner, & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 137−149) Klett Kallmeyer.

Volkmann, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Narr Francke Attempto.

Task-basierter Fremdsprachenunterricht Italienisch für Anfänger:innen: Der Einsatz von *input-based tasks* zur Förderung des Grammatikerwerbs

Anna Romano
Universität Innsbruck

Begründung für die Studie

In zahlreichen Forschungskontexten konnte *Task-based Language Teaching* (TBLT) von seiner Wirksamkeit und den Vorteilen gegenüber anderen Unterrichtskonzepten überzeugen. Im Vergleich zu der großen Anzahl an experimentellen Studien sind Forschungsdesigns, die sich an realen Klassenzimmerbedingungen orientieren, jedoch immer noch spärlich vertreten (Bygate, 2020; Erlam & Tolosa, 2022; Révész, 2021; van den Branden, 2016). Dieses Forschungsdefizit hat zu anhaltenden Schwierigkeiten bei der Realisierung von TBLT und dem Desiderat einer stärkeren Kopplung von *task*-basierter Forschung an authentische Unterrichtsrealitäten geführt (Bygate, 2020; East, 2017; van den Branden, 2016). Die Herausforderung solcher Vorhaben liegt in der Vielzahl an Faktoren, die es dabei zu berücksichtigen gilt. Nichtsdestotrotz ist dieser Schritt ins Klassenzimmer notwendig und lohnend, denn nur so kann TBLT der Weg von der Forschung in die Praxis (besser) gelingen (van den Branden, 2016).

Ein weiteres Forschungsdefizit ist in Bezug auf den *task*-basierten Anfangsunterricht festzuhalten. In Zusammenhang damit steht die falsche Annahme, TBLT sei mit einer notwendigen *output*-Produktion gleichzusetzen und daher nicht für Anfänger:innen geeignet. *Input-based Tasks*, die lediglich das rezeptive Verstehen der Lernenden voraussetzen und daher bereits mit Klassen mit wenig bis keinen Vorkenntnissen durchgeführt werden können, werden hier oftmals nicht berücksichtigt (Ellis, 2020; Erlam & Tolosa, 2022). Dabei bescheinigen Studien zum Fremdspracherwerb Englisch (Shintani, 2016; Shintani & Ellis, 2010) und Französisch (Erlam & Ellis, 2019) deren erfolgreichen Einsatz im Anfangsunterricht und deren Potenzial zur Förderung des Erwerbs von einfachen grammatischen Strukturen. Während Erlam und Ellis (2019) ein rezeptives Verständnis der französischen

Pluralmorphologie von Lernenden einer neuseeländischen Schule nachweisen können, belegen Shintani und Ellis (2010) in ihrer Studie mit japanischen Englischlernenden auch deren Vermögen, die Pluralform produktiv anzuwenden. In ihrer Conclusio betonten sie schließlich „the importance of input rather than output for the incidental acquisition of a new morphological feature in learners with very little knowledge of the L2“ (Shintani & Ellis, 2010, S. 629). Die Nützlichkeit von verständnisorientierten Aufgaben im Anfangsunterricht wird schließlich auch in der Metastudie von Shintani et al. (2013) betont, die zu dem Ergebnis kommt, dass *input*-basierte Tasks sowohl den Erwerb von rezeptivem als auch produktivem Grammatikwissen begünstigen. Zum Anfangsunterricht Italienisch liegen in diesem Bereich bislang keine Ergebnisse vor. Durch die hier vorgestellte Studie wird so ein weiteres Forschungsziel der jüngeren *task*-basierten Forschung adressiert, nämlich der Einbezug weiterer Fremdsprachen über das Englische hinaus (Erlam & Tolosa, 2022).

Forschungsfragen

Die zwei zentralen Anliegen des vorliegenden Dissertationsprojekts betreffen zum einen theoretische Aspekte des Fremdspracherwerbs und zum anderen die pädagogische Umsetzung von TBLT im realen Klassenzimmer. Auf folgende zwei Forschungsschwerpunkte und die jeweiligen Forschungsfragen wird dabei eingegangen. Die erste Forschungsfrage soll hierbei zum zweiten Fragenkomplex hinführen und diesen in den aktuellen schulischen Kontext einbetten.

1. Wie werden die Pluralformen im Anfangsunterricht Italienisch im schulischen Kontext in Österreich gelehrt?
    a. Wie werden die Pluralformen in gängigen österreichischen Italienischlehrwerken vermittelt?
    b. Wie werden diese Materialien durch Lehrpersonen eingesetzt und gegebenenfalls ergänzt und adaptiert?

2. Welche Möglichkeiten bietet *task*-basierter Anfangsunterricht in Bezug auf die Förderung des Grammatikerwerbs?

a. Inwiefern fördert der Einsatz von *input-based* tasks den Erwerb von rezeptivem und produktivem Grammatikwissen der italienischen Pluralformen?
b. Inwiefern gibt es Unterschiede zum ‚herkömmlichen' schulischen Grammatikunterricht?

Die Studie

Um die soeben angeführten Forschungsfragen zu untersuchen, sind zwei evidenzbasierte Studien vorgesehen. Die erste Studie analysiert den Status quo der Materialen und Unterrichtspraktiken in der Grammatikvermittlung im schulischen Italienischunterricht mit Fokus auf die Pluralmorphologie. Hierfür ist zunächst eine quantitative und qualitative Analyse von Auszügen aus in Österreich gängigen Italienischlehrwerken geplant. Ins Blickfeld rücken sowohl allgemeinere Aspekte, die die Grammatikimplementierung im gesamten Lehrwerk betreffen, als auch spezifische Analysekriterien, die das Lehren und Lernen der Pluralformen fokussieren. In einem nächsten Schritt wird dann in Form einer Fallstudie beobachtet, wie der Plural mittels des zuvor analysierten Lehrwerks in einer bestehenden Italienischklasse in einer Schule in Tirol eingeführt wird.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ist ein Quasi-Experiment mit zwei weiteren Schulklassen des ersten Lernjahres angedacht. Die im ersten Teil analysierten Unterrichtsmaterialien werden zu *task*-basierten Einheiten umgestaltet, in denen gezielt *input-based* tasks zum Einsatz kommen. Beispielsweise hören oder lesen die Lernenden einen Text und sollen dann den dazu passenden Bildinput auswählen oder geschlossene Fragen (Ja/Nein) beantworten. Während die Experimentalgruppe mit den adaptierten Materialien arbeitet, erfährt der Unterricht der Kontrollgruppe keine Modifikationen und kann daher als ‚herkömmlich' bezeichnet werden. Primäres Ziel ist, die Möglichkeiten von *task*-basiertem Anfangsunterricht in Bezug auf den Erwerb von rezeptivem und produktivem Grammatikwissen von Elementen der Pluralmorphologie zu erheben. Hierfür sind ein *Pre-, Post-* und *Delayed Post-Test* geplant. Der Vergleich der Datensätze der Experimental- und Kontrollgruppe soll schließlich Aufschlüsse über mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen geben.

Die Datenerhebung findet voraussichtlich in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren statt (23/24 und 24/25). Bei der Materialentwicklung wird auf eine enge Anbindung an den

schulischen Kontext geachtet. Dadurch wird ein weiteres praktisches Problem von TBLT aufgegriffen, nämlich wie *task*-basierte Aufgaben aus bestehenden Materialien entwickelt werden können (Bygate, 2020).

Diskussion und Schlussbetrachtung

Im Hinblick auf bisherige Forschungsergebnisse wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden dieses Projekts zumindest rezeptives Wissen der italienischen Pluralformen erlangen. Der Nachweis der produktiven Anwendung der Formen wäre des Weiteren wünschenswert, da dadurch an uneindeutige Ergebnisse der zuvor zitierten Studien zum Erwerb des Französischen bzw. Englisch angeknüpft und gleichzeitig die Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf weitere Fremdsprachen adressiert werden könnten.

Bis zu welchem Komplexitätsgrad das Erlernen des Pluralparadigmas durch *input-based Tasks* möglich sein wird, d.h. ob neben den maskulinen Pluralformen auch die femininen erfolgreich von den Lernenden erworben werden, bleibt an dieser Stelle offen. Die oben genannten Ergebnisse zum Erwerb der französischen und englischen Pluralformen bieten hier keine ausreichende Grundlage zur Hypothesenbildung. In diesen Sprachen wird, zumindest im Englischen, im Plural zudem nicht zwischen maskulinen und femininen Formen unterschieden, was aber im Italienischen sehr wohl der Fall ist.

Literaturnachweise

Bygate, M. (2020). Some directions for the possible survival of TBLT as a real world project. *Language Teaching*, *53*(3), 275–288.

East, M. (2017). "If it is all about task, will they learn anything?": Teachers' perspectives on grammar instruction in the task-oriented classroom. In M. J. Ahmadian & M. P. Del García Mayo (Hrsg.), *Trends in applied linguistics [TAL]: Bd. 27. Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (S. 217–232). Walter de Gruyter & Co.

Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, *2*(1), 4–27. https://doi.org/10.1075/ltyl.19005.ell

Erlam, R. & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018). *Language Teaching*, *52*(4), 490–511. https://doi.org/10.1017/S0261444818000216

Erlam, R. & Tolosa, C. (2022). *Pedagogical realities of implementing task-based language teaching* (Bd. 14). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.14

Révész, A. (2021). Methodological approaches to investigating task-based language teaching: Advances and challenges. In M. H. Long & M. J. Ahmadian (Hrsg.), *Cambridge Handbooks in*

Language and Linguistics. The Cambridge Handbook of Task−Based Language Teaching (S. 605–627). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.034

Shintani, N. (2016). *Input−based tasks in foreign language instruction for young learners*. *Task−based language teaching: Issues, research and practice (TBLT): Bd. 9*. John Benjamins Publishing Company.

Shintani, N. & Ellis, R. (2010). The incidental acquisition of English plural -s by Japanese children in comprehension-based and production-based lessons. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(4), 607–637. https://doi.org/10.1017/S0272263110000288

Shintani, N., Li, S. & Ellis, R. (2013). Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. *Language Learning*, *63*, 296–329. https://doi.org/10.1111/lang.12001

van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 164–181. https://doi.org/10.1017/S0267190515000070

Learning Russian impersonal sentences: computer-mediated collaborative writing in the foreign language classroom

Elisa Moroni
Universitat Autònoma de Barcelona, University of Innsbruck

In my research, I will explore the relationship between the learning of Russian grammar and an intervention based on online collaborative and individual writing. Russian has a complex morphosyntactic system, and its acquisition can be difficult for learners whose L1 does not have cases (Bestsennaia & Fesenko, 2020; Gilabert & Castellví, 2019; Loseva & Bragina, 2020; Medina et al., 2020). I will focus on Russian impersonal sentences since they are a salient part of Russian syntax. These sentences have been discussed and classified by linguists (Babaitseva, 2014; Baylin, 2012; Giusti Fici et al., 1991; Ivanova et al., 2011; Khavronina & Shirochenskaya, 2006; Mets, 2004; Shvedova, 1970; Triberio, 2014; Vagner, 2005; Valgina, 1991; Zolotova, 1973; 1982; 2000). I will focus on those impersonal sentences expressing emotions, physical conditions, necessity, obligation, and possibility (Zolotova, 2000) since they are very common in daily conversation (Keyko, 2015). Moreover, they may represent a challenge for learners, who need to learn them in order to communicate efficiently. Thus, I will investigate the impact of online writing on the acquisition of the target structures, considering accuracy as the object of investigation (Storch, 2015). I will draw from the assumption that form-focused instruction may be a relevant part of the teaching process (Arnett & Lysinger, 2013; Artoni, 2020; Ellis, 1997; Markina, 2019).

I will use Storch's concept of collaborative writing as a co-authored text fostering language acquisition (Storch, 2013). In this approach, based on Vygotsky's (1978) socio-cultural theory of mind, collaborative writing promotes metatalk to reach an agreement on the choice of lexical and morphosyntactic structures in the production of a co-authored text (Swain, 1995). I will draw on Long's interaction hypothesis and form-focused tasks, useful to acquire linguistic accuracy (Ellis, 1997; Long, 1996; 2015). Research on collaborative writing has shown that it usually encourages attention to form (Calzada & García Mayo, 2020), improving accuracy (Storch, 2013). In addition, some researchers have suggested that focused

tasks are more suitable for morphologically complex languages such as Russian (Markina, 2019). However, only few studies to date have examined learners' attention to form in computer-mediated collaborative writing (CMCW) (Li & Zhang, 2023). Hence, it might be worth investigating CMCW as a site for co-constructing attention to form through focused tasks such as a dictogloss (Li & Zhang, 2023). A dictogloss is a text read aloud twice while students jot down notes and then reconstruct the text together (Gallego, 2014; Wajnryb, 1990). Furthermore, as Storch (2015) states, "there is clearly a need for research on grammar in classes that teach languages other than English" (p. 278). To my knowledge, most studies in this field have been carried out in other foreign languages. In other words, there is a paucity of research on Russian as a foreign language (RFL) and CMCW.

My research will be based on a quasi-experimental study with a pre-post-test design. To build my intervention, I will refer to studies reporting on collaborative writing employed in L2/FL learning. In this approach, writing is used to learn a language from a writing-to-learn perspective. I will draw on Ellis's (2003) definition of a task (i.e., an activity in which the language is used to reach a non-linguistic aim) and that of a focused task (i.e., focusing on specific linguistic features). Secondly, I will draw on Pallotti et al.'s (2021) approach to collaborative writing, implying that peer interaction in the L2 class influences interlanguage development.

I will test computer-mediated collaborative writing by comparing the written productions of two groups: the control group, working individually, and the experimental group, working in pairs. I will then analyze the outcomes of the texts written collaboratively and individually by B1 learners of RFL. My sample will consist of approximately 80 students of RFL from one university in Spain and two universities in Italy.

I will try to answer the following research questions:

1. To what extent do computer-mediated collaborative and individual writing activities elicit the production of the target structures?
    a. Which impersonal sentences of those presented in the dictogloss are reproduced by the learners?
    b. Which impersonal structures do learners produce in their texts?

c. Is there an improvement in the use of the target structures in terms of linguistic accuracy?

2. Is there any difference in the use of these structures between learners who work individually (the control group) and study subjects who work in pairs (the experimental group)?

I will employ quantitative measures to analyze the text productions, counting the impersonal structures eventually used by the learners. I will also use qualitative analysis to examine the correct and incorrect structures. Finally, I will compare pre-and post-test data to see whether there has been an increase in accuracy. The treatment will be carried out online, and it should last ten hours, scheduled as follows:

1. A pretest: a vocabulary knowledge scale and a lexical and grammatical task based on multiple-choice and short answers.

2. A pre-task: two listening comprehension tasks containing the target structures.

3. Two dictogloss tasks seeded with Russian impersonal sentences.

4. Two creative writing tasks: a brochure for the university webpage in/with which learners provide fellow Russian-speaking students with advice on how to behave in certain situations and a blog entry on what a healthy lifestyle means for young generations.

The limitations of my research might be the lack of a longitudinal study, which may result in controversial data; the impossibility to randomize the sample (I will have access to intact classes); and the eventuality that participants will focus on structures rather than impersonal sentences. However, my study is expected to have a benefit for practice and research, that is bringing new insight into CMCW. Focusing on RFL and the acquisition of Russian syntax employing such tasks like a dictogloss will shed new light on this field with possible implications for (future) RFL lessons.

References

Arnett, C., & Lysinger, D. (2013). A cognitive grammar approach to teaching the Russian case system. *Russian Language Journal / Русский Rзык*, *63*, 135–168.

Artoni, D. (2020). *Case in Russian as a foreign language: Description, acquisition, teaching*. FF press.

Babaitseva, V. V. (2014). *Russian language, theory, in−depth study / Русский язык, теория, углублённое изучение*. Drofa.

Baylin, J. (2012). *The syntax of Russian [Cambridge syntax guides]*. Cambridge University Press.

Bestsennaia, V., & Fesenko, O. (2020). *Problems of mastering the grammar of Russian as a foreign language when teaching Francophones (from the point of view of a military institute)*, 84–98.

Calzada, A., & García Mayo, M. P. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. In W. Suzuki & N. Storch (Eds.), *Languaging in language learning and teaching: A collection of empirical studies* (pp. 19–39). John Benjamins Publishing Company.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task−based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Gallego, M. (2014). Second language learners' reflections on the effectiveness of dictogloss: A multi-sectional, multi-level analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *4*(1), 33–50.

Gilabert, R., & Castellví, J. (2019). Task and syllabus design for morphologically complex languages. In J. W. Schwieter & A. Benati (Eds.), *The Cambridge handbook of Language Learning* (pp. 527–549). Cambridge University Press.

Giusti Fici, F., Gebert, L., & Signorini, S. (1991). *The Russian language: History, structure, typology / La lingua russa: Storia, struttura, tipologia*. La Nuova Italia Scientifica.

Ivanova, I. S., Karamysheva, L. M., Kupriianova, T. F., & Miroshnikova, M. G. (2011). *Syntax: Practical textbook of Russian as a foreign language / Синтаксис. Практическое пособие по русскому языку как иностранному*. Zlatoust.

Keyko, A. S. (2015). *Teaching impersonal sentences at the lessons of Russian as a foreign language: Polylinguality and transcultural practices / Об изучении безличных предложений на занятиях по русскому языку как иностранному. Полилингвиальность и транскультурные практики*. *1*, 102–108.

Khavronina, S. A., & Shirochenskaya, A. I. (2006). *Russian in exercises (for English−speaking learners) / Русский язык в упражнениях (для говорящих на английском языке)*. Drofa.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Second language acquisition* (Vol. 2, pp. 413–468). Academic Press.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task−based language teaching.* (First Edition.). John Wiley & Sons, Ltd.

Loseva, N. V., & Bragina, T. V. (2020). The category of instrumentality in French interlanguage of multilingual students. *Proceedings of Voronezh State University*, *2*, 106–113.

Markina, E. (2019). *Comparing focus on forms and task−based language teaching in the acquisition of Russian as a foreign language*. Universitat de Barcelona.

Medina, J., Medina, S., & Budnik, E. (2020). Linguistic errors of Brazilian students when learning Russian as a foreign language (basic level). *Proceedings of the International Scientific Conference*, *5*, 505–520. http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.5097

Mets, N. A. (2004). *Russian grammar: Key structures / Грамматика русского языка. Клюпевые структуры*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pallotti, G., Borghetti, C., & Rosi, F. (2021). *Teaching writing in primary school. The Observe Interlanguage project / Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Caissa Italia.

Shvedova, N. Ju. (1970). *Grammar of contemporary literary Russian language / Грамматика современного русского литературного языка*. Nauka.

Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms: New Perspectives on Language & Education* (Vol. 31). Multilingual Matters.

Storch N. (2015). Researching grammar. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource.* 349-368.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Crook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honour of H. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Triberio, T. (2014). *La categoria grammaticale dei 'predicativi' all'interno del Corpus Nazionale della Lingua Russa (НКРR)*. University of Verona.

Vagner, V. N. (2005). *Syntax of Russian as foreign language and its teaching: Textbook / Синтаксис русского языка как иностранного и его ирепобавание: Учебное иособие*. Nauka.

Valgina, N. S. (1991). *Syntax of contemporary Russian language / Синтаксис современного русского языка*. Vysshaia shkola.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.Wajnryb, R. (1990). Grammar dictation. Oxford University Press.

Zolotova, G. A. (1973). *An outline of the functional Syntax of the Russian language / Оперк функуионаланого синтаксиса русского языка*. Nauka.

Zolotova, G. A. (1982). *Communicative aspects of Russian syntax*. Nauka.

Zolotova, G. A. (2000). The notion of 'personal'/"impersonal" and its interpretations / Понятие личности/безличности и его интерпрета ии. *Russian Linguistics*, *24*(2), 103–115.

Story mnemonic in foreign grammar acquisition: An experimental study

Anna Moravskaya
University of Innsbruck

Introduction

Several studies on mnemonics have been conducted over the past 60 years to investigate their effect on L2 learning and teaching (Atkinson, 1975; Desrochers et al., 1991; Wang et al., 1992). Many findings have suggested that these strategies can "significantly enhance the learner's performance, resulting in faster learning and better recall, more information learned, better comprehension and longer−term maintenance" (Manalo, 2002, p. 71). But while the dominating body of research on mnemonics for L2 focuseson vocabulary acquisition, there is little empirical data available on their impact on grammar acquisition. The present study is the first to investigate the effectiveness of story mnemonic applied to teaching Russian grammar.

Story mnemonic, which involves organizing to−be−remembered items from a list in form of a story, is one of the most effective mnemonic strategies (Worthen & Hunt, 2011). An experiment by Bower and Clark (1969) showed later recall of 93% of the words in the mnemonic group and only 13% recall in the control group. Some studies even show improved recall in memory−impaired (Wilson, 2004) or participants with an intellectual disability (Glidden et al., 1983).

As results from previous research have been inconsistent (Putnam, 2015; Worthen & Hunt, 2011), this study aims to test the effectiveness of self−made versus provided stories, on the one hand, and the method's effectiveness for memorising adjectives and abstract nouns, on the other hand. Worthen and Hunt (2011) also note that previous studies on mnemonics rarely exceeded one month and that most were carried out in laboratories. This is why my study is designed as a language course with follow−up tests spread over one year to address these limitations. Similarly, previous studies almost never investigated the participants' perceptions of the applied mnemonic strategies, which can be an important factor in syllabus

design and teachers' decision−making. This study has been supported by a doctoral scholarship from Vice Rectorate for Research at Innsbruck University

Hypotheses

Based on previous research on mnemonic strategies, it is hypothesized that:

1. Participants in the experimental group will retain concrete noun exceptions better than abstract noun exceptions or adjective exceptions (Manning & Bruning, 1975).
2. Participants in the experimental group will retain the exceptions to the rules integrated into self−generated stories longer than the ones integrated into the stories provided (Buonassissi et al., 1972; Slamecka & Graf, 1978).
3. Participants in the experimental group will outperform the participants in the control group in the subsequent follow−up tests (Desrochers et al., 1991).
4. Participants in the experimental group will consider story mnemonic a method worth being implemented in teaching Russian morphology (Rose, 2013).

Experimental Design

In the experimental eight−week−online course of Russian at beginners' level (A1) planned for October−November 2023, participants in the experimental group will be memorising the exceptions with the help of the story method, while participants in the control group will receive no instruction on how to memorise them.

Participants

Approximately 50 adult participants (ideally 50% male and 50% female) below 40 years will be recruited among healthy monolingual German L1 speakers with no prior knowledge of Russian. Tests on their long−term and short−term memory should ensure an even distribution between the experimental and the control group and provide additional data for the analysis.

Material for memorisation

To test the efficacy of the method, three learning problems usually covered at the beginners' level (A1) of Russian proficiency have been chosen due to the high number of exceptions:

- Masculine noun endings in the prepositional case (exceptions take an irregular "−y [u]" ending instead of a regular "−e [e]" and the stress shifts to the ending).

- Plural forms of nouns in the nominative case (exceptions take an irregular “−а [a]” ending instead of regular “−ы [y]" or "−и [i]” and the stress shifts to the ending).
- Masculine adjective endings in the nominative case (exceptions take a stressed “−ой [oj]” ending instead of a regular “−ый [yj]” “−ий [ij]” endings).

For each of the three learning problems, participants will receive lists of six exceptions for memorisation. The position of the lexemes on the lists for the control group will be randomised for each participant to reduce primacy and recency effects affecting the memorisation success (Deeze & Kaufmann, 1957; Ebbinghaus, 1913; Murdock, 1962). In the experimental group, exceptions will be divided evenly between *Task 1: read a short story written by the experimenter (with three exceptions from the list)* − and *Task 2: write your own story with the three remaining words on the list*. By completing these tasks, participants will create cognitive cuing structures (Bellezza, 1981), which should facilitate later recall of the exceptions.

In all the tests, exceptions will be mixed with an equal number of regular forms. The criteria for the selection of exceptions and regular lexemes are both language teaching specific: lexemes listed (or derived from) in the Lexical Standard for the Elementary Level Test of RFL (Andryshina & Kozlova, 2015) and psycholinguistic: lists are homogeneous and consist of similarly long semantically unrelated lexemes, which are non−cognates for an L1 German speaker.

Tests and questionnaires

Pre− and post−tests for each of the three learning problems, a test at the end of the course containing all the learning problems mixed, and four follow−up tests spread over 12 months will show whether the story method helps increase grammatical accuracy for a long period of time. In the tests, participants will be asked to fill gaps in sentences with missing endings choosing between a regular and an irregular inflection. Sentences will be presented one at a time in a randomised order, with limited time for response and reaction time recorded.

The learners’ attitude towards the difficulty of the tasks, the time allocated, and the efficacy of the method will also be analysed with the help of questionnaires (open questions and a 4−point Likert scale).

Implications

The data collected in this study is intended to help L2 teachers, textbook developers, and learners to make an evidence-based decision on whether to implement the story mnemonic for teaching or learning grammar exceptions and shed some light on optimal ways how to do so. Based on this research, further studies may investigate the effectiveness of the method for other learning problems in other languages, age groups (e.g., school children), or controlled variables (e.g., list's length or other word categories).

References

Andryshina, N. & Kozlova, T. (2015). *Lexical minimum of Russian as a foreign language: Level A1. Common language* (electronic publication). Zlatoust.

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second−language learning. *American Psychologist*, *30*(8), 821−828. https://doi.org/10.1037/h0077029

Bellezza, F. S. (1981). Mnemonic devices: Classification, characteristics, and criteria. *Review of Educational Research*, *51*(2), 247−275. https://doi.org/10.3102/00346543051002247

Bower, G. H., & Clark, M. C. (1969). Narrative stories as mediators for serial learning. *Psychonomic Science*, *14*(4), 181−182. https://doi.org/10.3758/bf03332778

Buonassissi, J. V., Blick, K. A., & Kibler, J. L. (1972). Evaluation of experimenter−supplied and Subject−originated descriptive−story mnemonics in a free−recall tasks. *Psychological Reports*, *30*(2), 648. https://doi.org/10.2466/pr0.1972.30.2.648

Deeze, J., & Kaufman, R. A. (1957). Serial effects in recall of unorganized and sequentially organized verbal material. *Journal of Experimental Psychology*, *54*(3), 180−187. https://doi.org/10.1037/h0040536

Desrochers, A., Wieland, L. D., & Coté, M. (1991). Instructional effects in the use of the mnemonic keyword method for learning German nouns and their grammatical gender. *Applied Cognitive Psychology*, *5*(1), 19−36. https://doi.org/10.1002/acp.2350050103

Ebbinghaus, H. (1913). *On memory: A contribution to experimental psychology*. Teachers College.

Glidden, L. M., Bilsky, L. H., Mar, H. H., Judd, T. P., & Warner, D. A. (1983). Semantic processing can facilitate free recall in mildly retarded adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, *36*(3), 510−532. https://doi.org/10.1016/0022−0965(83)90049−8

Manalo, E. (2002). Uses of mnemonics in educational settings: A brief review of selected research. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, *45*(2), 69−79. https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.69

Manning, B. A., & Bruning, R. H. (1975). Interactive effects of mnemonic techniques and word−list characteristics. *Psychological reports*, *36*(3), 727−736E. https://doi.org/10.2466/pr0.1975.36.3.727

Murdock, B. B., Jr. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology, 64*(5), 482–488. https://doi.org/10.1037/h0045106

Putnam, A. L. (2015). Mnemonics in education: Current research and applications. *Translational Issues in Psychological Science*, *1*(2), 130–139. https://doi.org/10.1037/tps000002

Rose, H. (2013). L2 learners' attitudes toward, and use of, mnemonic strategies when learning Japanese kanji. *Modern Language Journal*, *97*(4), 981–992. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12040.x

Slamecka, N. J., & Graf, P. (1978). The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, *4*, 592-604. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.4.6.592

Wang, A. Y., Thomas, M. H., & Ouellette, J. A. (1992). Keyword mnemonic and retention of second-language vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 520–528. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.520

Wilson, B. A. (2004). Management and remediation of memory problems in brain-injured adults. In A. D. Baddeley, M. Kopelman, & B. Wilson (Eds.), *The essential handbook of memory disorders for clinicians* (pp. 199–226). John Wiley & Sons.

Worthen, J. B., & Hunt, R. R. (2011). *Mnemonology: mnemonics for the 21st century*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203834107

Verzeichnis der Autor:innen

Philipp Förster studierte Französisch und Philosophie auf Gymnasiallehramt an der Universität Jena. 2022 schloss er sein Studium mit dem ersten Staatsexamen ab. Im November desselben Jahres begann er schließlich seine Promotion, ebenfalls an der Universität Jena, am Lehrstuhl für die Didaktik der romanischen Schulsprachen, mit Schwerpunkt Französisch, unter Jun.-Prof. Dr. Lukas Eibensteiner. Dort arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verbundprojekt MIL (Mehrsprachiges und Interkulturelles Lernen) der Universitäten Kassel und Jena, mit besonderem Fokus auf der Erstellung von und Begleitforschung zu virtuellen, edukativen *escape games* sowie Planspielen im Bereich der Mehrsprachigkeits- und Interkulturalitätsdidaktik. Seine Forschungsschwerpunkte bilden *gamification und game based(-language) learning*, die pädagogisch-psychologische Motivations- und Interessensforschung sowie mehrsprachiges Lernen.

Michaela Alexandra Gindl hat das Diplomstudium Slawistik mit den Sprachen Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch und Slowenisch an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec abgeschlossen und einen Lehrgang DaF/DaZ an der PH Kärnten absolviert. Praktische Erfahrungen zum Thema Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Unterrichtssetting sammelte sie unter anderem als Lektorin für Deutsch in Klagenfurt und Graz sowie nicht zuletzt in der Sommerschule in Bovec, Slowenien. Zurzeit arbeitet sie am Institut für Slawistik der Alpen-Adria-Universitität Klagenfurt/Celovec als Projektmitarbeiterin und Lehrbeauftragte sowie beim Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) im Bereich Testkonstruktion und Prüfungsdurchführung.

Lena Kowarik hat ein Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Englisch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung 2023 mit dem Bachelor abgeschlossen. Nach Absolvierung des Bachelors steht ihr nun eine Lehrtätigkeit in Kärnten bevor, sowie ein berufsbegleitendes Masterstudium.

Silvia Lasnik hat das Diplomstudium Anglistik und Amerikanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz abgeschlossen und danach das Post Graduate Certificate in Education für lebende Fremdsprachen am University College St. Mark & St. John Plymouth, Großbritannien,

absolviert. Nach mehrjähriger Lehrtätigkeit im angelsächsischen Raum kehrte sie 2019 nach Österreich zurück, wo sie am PPH Augustinum im Lehramtsstudium Primarstufe tätig war. 2021 wechselte sie an die Pädagogische Hochschule Kärnten und lehrt dort am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung im Rahmen der Lehramtsstudien Primarstufe sowie Sekundarstufe. Sie arbeitet derzeit unter der Betreuung von Prof.in Hermine Penz am in diesem Band vorgestellten Dissertationsprojekt.

Yevheniia Lytvyshko hat ihren Master in Anglistik in der Ukraine gemacht. Sie ist derzeit Doktorandin im Fach Angewandter Linguistik und forscht zu Sprachbiographien. Sie ist auch Mitarbeiterin im FWF Forschungsprojekt "Hybridization from two sides: Ukrainian-Russian and Russian-Ukrainian code mixing in the context of the (socio)linguistic situation in southern Ukraine along the Black Sea coast".

Katharina Mitter absolvierte ihr Lehramtsstudium an der Karl-Franzens-Universität Graz mit der Fächerkombination Spanisch und Bewegung & Sport. Nach ihrem Bachelor-Abschluss verbrachte sie ein Jahr als Deutsch-Sprachassistentin in Soria, Spanien. Ein Jahr darauf war sie als Sprachassistentin in der Comunidad Valenciana tätig. Dort entwickelte sie in Zusammenarbeit mit einer spanischen und einer österreichischen Schule ein Leseprojekt, das schließlich Teil ihrer Masterarbeit wurde. Nach Abschluss ihres Masterstudiums und einer Zusatzausbildung für DaF/DaZ am Goethe-Institut, arbeitete sie als Lehrkraft an der Deutschen Schule Valencia.

Anna Moravskaya hat 2012 in Russland ihren MA-Abschluss gemacht und unterrichtete danach Russisch als Fremdsprache in Sprachzentren in Russland und England. 2018 zog sie nach Österreich und arbeitete als externe Lehrbeauftragte für Russischkurse an der Universität Innsbruck. Seit 2019 (mit einer Unterbrechung wegen einer Babypause) schreibt sie ihre Dissertation an der Fakultät für Lehrer:innenbildung der Universität Innsbruck.

Elisa Moroni is a second-year Ph.D. student in Translation and Intercultural Studies at the Universitat Autònoma de Barcelona. She is doing an international Ph.D. with the Universität Innsbruck, where she spent the summer semester in the academic year 2022−2023 within the

Erasmus+ program. Her research project aims at exploring the relationship between computer-mediated collaborative writing and the acquisition of Russian grammar. She is also a Russian teacher at a secondary school in Italy and has been teaching Russian to young adults for about ten years. Before that, she taught Italian in Moscow for several years. She got a Master's degree in Russian and English and then obtained her first Ph.D. in Translation and Russian at the Alma Mater Studiorum, University of Bologna. She received grants such as Erasmus Mundus and Marco Polo to do research on translation and Russian folk epics at the Russian State University for the Humanities (RGGU) in Moscow.

Julia Pittenauer hat Lehramt Englisch und Italienisch an der Universität Wien studiert und Auslandsaufenthalte in Venedig und Bologna absolviert. Nach ihrem Abschluss unterrichtete sie an einem Wiener Gymnasium und veröffentlichte einen Beitrag über ihr Aktionsforschungsprojekt zu Hausübungen im Englischunterricht in CELT Matters, bevor sie 2022 als Praedoc-Universitätsassistentin im Bereich Fachdidaktik Englisch am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien zurückkehrte. Dort forscht sie nun an ihrem Dissertationsprojekt zu Hausaufgaben im Englischunterricht in der Sekundarstufe und ist in der Lehre der Fachdidaktik tätig.

Anna Romano hat Lehramt (Fächerkombination Deutsch und Italienisch) und Linguistik an den Universitäten Wien, Bologna und Turin studiert. Von 2018 bis 2022 hat sie als OeAD-Lektorin an der Universität Turin Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Seit Ende 2022 arbeitet sie als Prae-Doc Universitätsassistentin am Institut für Fachdidaktik (Bereich Sprachen) der Universität Innsbruck. Ihr Dissertationsprojekt liegt an der Schnittstelle von *task-based language teaching* und Spracherwerb.

Paulina Wagner hat im Mai 2023 ihr Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Französisch an der Universität Wien abgeschlossen. Ihre Masterarbeit verfasste sie im Rahmen eines wissenschaftlichen Auslandsstipendiums in Nantes, Frankreich. Seit Oktober 2022 ist sie Mitarbeiterin im Arbeitsbereich der Sprachlehr-und-lernforschung in Wien.

Sira Weber studierte Französisch und Spanisch auf Lehramt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in Deutschland. Nach ihrem Masterabschluss trat sie Ende 2022 eine Stelle als Doktorandin und Universitätsassistentin an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck am Institut für Fachdidaktik im Bereich Sprachen an.