Tagungsberichte
Vol. 10 / 2025

SPRACHENDIDAKTIK IM DIALOG

EXTENDED ABSTRACTS zur

16. Nachwuchstagung der ÖGSD

Barbara Hinger,
Simona Bartoli-Kucher &
Odile Vandermeersch (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Patrick Fischl
und Laura Stix

ÖSTERREICHISCHE
GESELLSCHAFT FÜR
SPRACHENDIDAKTIK

Barbara Hinger, Simona Bartoli-Kucher & Odile Vandermeersch (Hrsg.) (2025) unter Mitarbeit von Patrick Fischl und Laura Stix: Sprachendidaktik im Dialog. Extended Abstracts zur 16. ÖGSD-Nachwuchstagung. ÖGSD-Tagungsberichte. Bd. 10. Graz: ÖGSD.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Interkulturalität

Caroline Hofer: Una rete intertestuale per potenziare la competenza interculturale nella classe d'italiano come lingua straniera – Ein intertextuelles Netzwerk, um die interkulturelle Kompetenz im Unterricht von Italienisch als Fremdsprache zu fördern *13*

Tizian Ruckenbauer: Lachen ja, aber kompetent! Ein Vorschlag zur Humorkompetenz im Spanischunterricht *18*

Viola Schlögl: Die Vermittlung der emblematischen Kompetenz im österreichischen Spanischunterricht: Bildungspolitische Voraussetzungen und Erfahrungen praktizierender Spanischlehrkräfte *22*

Kompetenzen

Elisa Koch: English and Italian FL student teachers' and teacher educators' beliefs about pronunciation teaching and learning *29*

Maria Witt: Grammatiklernen mit Bewegung im Englischunterricht *33*

Linda Wöhrer: (Non-)Verbales sprachbildendes Lehrer:innenhandeln in dialogischen (Vor-)Lesesituationen ergründen *37*

Mehrsprachigkeit

Nika Barišić Ičanović: When Methods Matter: Comparing Methods for Teaching Challenging Vocabulary Items *43*

Michaela Gindl: Bildungssprache im Erstsprachenunterricht BKS in Kärnten *49*

Katharina Haslacher: Emotional Dimensions of Multilingual Identity in the Austrian Classroom *53*

Viola Monaci: Apprendimento linguistico-culturale in ambito penitenziario *57*

Mehrsprachigkeit / Globales Lernen

Giogia Fattori: Service Learning pedagogy in Language Education. A research introduction *62*

Gianni Franco: L'italiano come L2 al CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Padova *66*

Eva-Maria Reffle: Auswirkungen des Lateinunterrichts auf den Russischunterricht im Spiegel sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und lernenderzentrierter Perspektiven *70*

Digitalität

Luca Bottone: Chatbot, apprendenti L2 svantaggiati, detenuti stranieri: prime impressioni e riflessioni di potenziali tutor *76*

Agnieszka Pakula: Potenziare l'interazione in un MOOC di Italiano accademico *80*

Verzeichnis der Autor:innen

Vorwort

Vorwort

Der vorliegende Band geht aus der 16. ÖGSD-Nachwuchstagung hervor, die am 9. und 10. Mai 2025 das Institut für Romanistik in Zusammenarbeit mit dem Institut für Slawistik der Universität Graz in den Räumlichkeiten des Europäischen Fremdsprachenzentrums (ECML) in Graz ausgerichtet hat. Ziel der Tagung war es, dem wissenschaftlichen Nachwuchs der Sprachendidaktik ein Präsentationsforum zu bieten und Forschende verschiedener Philologien und Fachdidaktiken sowie der Lehrer:innenbildung, die den Gegenstand Sprache unter didaktisch-methodischer Schwerpunktsetzung untersuchen, miteinander in Kontakt zu bringen und zu vernetzen. Umrahmt wurde die Tagung von zwei Keynotes: Im Eröffnungsvortrag „**Was ist Sprachbewertungskompetenz und warum sollten wir diese als Sprachenlehrpersonen und Sprachlernforscher:innen besitzen?**“ diskutierte Benjamin Kremmel (Universität Innsbruck) die Bedeutung der Sprachbewertungskompetenz aus schulischer und wissenschaftlicher Perspektive. Stefanie Faustmann (Masaryk University) gab im Abschlussvortrag „**«Demokratische Werte bilden»: theoretische Ansätze, Modelle und methodisch-didaktische Impulse für die universitäre Fremdsprachenlehre**“ Einblicke in ihre erst kürzlich an der Universität Graz abgeschlossene Doktorarbeit. In Vorträgen oder Posterpräsentationen haben insgesamt 62 Nachwuchswissenschaftler:innen aus Österreich, Deutschland und Italien ihre Forschungsarbeiten vorgestellt. Im vorliegenden Tagungsband präsentieren 15 von ihnen ihre geplanten, laufenden oder bereits abgeschlossenen Forschungsprojekte in Form von Extended Abstracts. Angelehnt an die thematischen Sektionen der Tagung, gliedert sich der vorliegende Band in fünf Abschnitte.

Der erste Abschnitt nimmt das Thema *Interkulturalität* in den Fokus und beinhaltet Arbeiten, die den Italienisch- und Spanischunterricht aus den Perspektiven intertextueller authentischer Netzwerke, des Humors in der Zielsprache und der Bedeutung von Emblemen für die interkulturelle Kommunikation beleuchten.

So untersucht **Caroline Hofer** in ihrem Beitrag **„Ein intertextuelles Netzwerk, um die interkulturelle Kompetenz im Unterricht von Italienisch als Fremdsprache zu fördern“** interkulturelle Kompetenzaspekte im Italienischunterricht und deren Ausbau durch die Nutzung intertextueller Netzwerke in authentischen Texten. Auf der Basis von adäquater Fachliteratur konzipiert sie dafür eine Unterrichtseinheit für das Sprachniveau B1 nach GeR, in deren Mittelpunkt die Graphic Novel *Sotto il velo* von Takoua Ben Mohamed (2016/2022) steht. Die Unterrichtseinheit ist als Ergänzung zu in Verwendung befindlichen Italienischlehrwerken gedacht, um deren Lücken gerade hinsichtlich authentischer, kreativer Texte in der Zielsprache Italienisch schließen zu helfen und interkulturelle Kompetenzen der Schüler:innen durch gezielte, textbasierte Aktivitäten aufzubauen und zu fördern.

Tizian Ruckenbauer schlägt in seinem Beitrag „**Lachen ja, aber kompetent! Ein Vorschlag zur Humorkompetenz im Spanischunterricht**“ ein Humorcurriculum für den Spanischunterricht vor. Er bettet dieses zum einen in theoretische Einsichten der Humorforschung ein und bezieht zum anderen deren Annahmen auf den kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Postuliert wird im Beitrag die Integration der Humorkompetenz in die umfassende kommunikative Kompetenz der jeweiligen Zielsprache, was wiederum eine entsprechende Operationalisierung der Humorkompetenz analog zu den GeR-Deskriptoren bedingt. Als Ziel eines Humorcurriculums wird definiert, Humorkompetenz im Fremdsprachenunterricht rezeptiv und produktiv aufzubauen und für die Lernenden durch adäquate Vermittlung und Lerngelegenheiten erreichbar zu machen. Verwiesen wird abschließend auf noch umzusetzende empirische Überprüfungen der vorgestellten Konzepte.

Viola Schlögl untersucht in ihrem Beitrag „**Die Vermittlung der emblematischen Kompetenz im österreichischen Spanischunterricht: Bildungspolitische Voraussetzungen und Erfahrungen praktizierender Spanischlehrkräfte**“ die Bedeutung emblematischer Kompetenz als Teil nonverbaler Kommunikation und ihrer Vermittlung im Spanischunterricht an österreichischen Schulen. Dabei stellt sie Ergebnisse von Interviews mit aktiv im Dienst stehenden Spanischlehrpersonen vor und zeigt, dass die international beobachtete marginale Bedeutung, die der Vermittlung von Emblemen zukommt, auch den Spanischunterricht hierzulande kennzeichnet. Sie schlägt deshalb eine entsprechende Einbeziehung von Emblemen in aktuelle Kompetenzmodelle und damit auch in Lehrpläne vor und regt weiterführende Studien an, die vermehrt soziodemographische und individuelle Faktoren, wie etwa Auslandserfahrungen und Aufenthalte in den Zielländern, von Lehrpersonen in den Fokus nehmen. Die von Viola Schlögl durchgeführte Untersuchung verweist auf neue Forschungsperspektiven im österreichischen Kontext und erste empirische Befunde dazu.

Die Beiträge des zweiten Abschnitts widmen sich dem Themenkomplex *Kompetenzen* und nehmen die Aussprachekompetenz von Englisch- und Italienischlehrpersonen in Ausbildung, das durch Bewegung unterstützte Grammatiklernen im Englischunterricht in der Sekundarstufe und lehrseitige Sprachbildungshandlungen nach Vorlesesituationen in der Primarstufe in den Fokus.

So beschäftigt sich die Studie von **Elisa Koch** „**English and Italian FL student teachers‘ and teacher educators‘ beliefs about pronunciation teaching and learning**“ mit Glaubenssätzen bzgl. der Aussprache respektive Aussprachekompetenz von Englisch- und Italienischlehrpersonen in Ausbildung und von jenen, von denen sie ausgebildet werden. In teilstrukturierten Interviews werden sieben Sprachlehrpersonen in Ausbildung und vier Ausbildner:innen befragt. Dabei zeigen sich gemischte Ergebnisse, die aus Sicht der Ausbildner:innen darauf hindeuten, dass nicht die Fremdsprachendidaktik, sondern vielmehr die Sprachausbildungs- und Sprachwissenschaftskurse den Bereich der zielsprachlichen Aussprache im Studium aufgreifen und vermitteln sollten, während die Lehrpersonen in Ausbildung dafür plädieren, diesen Bereich in die Fremdsprachendidaktikausbildung

aufzunehmen. Beide Gruppen stimmen darin überein, dass Aussprache und Ausspracheschulung in der aktuellen Ausbildung für Englisch- und Italienischlehrpersonen deutlich zu kurz kommen.

Maria Witt geht in ihrem Beitrag „**Grammatiklernen mit Bewegung im Englischunterricht**“ der Frage nach, ob und wie Bewegung das Erlernen grammatischer Bereiche im Englischunterricht unterstützen kann. Der Beitrag präsentiert das Promotionsprojekt der Autorin und verweist zunächst auf einschlägige Studien, die sich der Thematik widmen. Anschließend wird das Forschungsdesign präsentiert, das als *mixed-methods* Ansatz quantitative und qualitative Daten umfasst und dabei teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen mit Fragebogenerhebungen und Leistungstests in einer longitudinalen Studie mit zwei Experimental- (in denen Lernen mit Bewegung erprobt wird) und einer Kontrollgruppe (in der der Unterricht ohne Bewegung durchgeführt wird) kombiniert. Die komplexen Datenauswertungen sind noch im Gange, erste Einblicke aus den teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen verweisen jedoch auf eine positive Aufnahme des Bewegungslernens in den beiden Experimentalgruppen.

Linda Wöhrer beschäftigt sich im Beitrag „**(Non-)Verbales sprachbildendes Lehrer:innenhandeln in dialogischen (Vor-)Lesesituationen ergründen**“ mit der Lesekompetenz als Voraussetzung für fachliches Lernen in der Primarstufe und fokussiert dabei Lesesituationen mit an diesen anschließenden, von Lehrpersonen initiierten mündlichen Interaktionen. In ihrem Promotionsprojekt werden Videoaufnahmen (non-)verbaler Handlungen von Lehrpersonen analysiert. Gleichzeitig dienen diese als Grundlage für *Stimulated Recall* Interviews mit den jeweiligen Lehrpersonen zur Erhebung ihrer Annahmen, aber auch ihrer Wissensstände. Die beiden Datensätze werden qualitativ inhaltsanalytisch untersucht. Erfasst werden sollen die Funktionen der jeweiligen sprachbildenden Aktivitäten und ihre Systematisierung auf verbaler wie nonverbaler Ebene sowie die Annahmen und Überlegungen der Lehrpersonen in Bezug auf ihre Sprachaktivitäten. Damit sollen auch Rückschlüsse auf die lehrseitigen Handlungsgründe ermöglicht werden.

Die Beiträge des dritten Abschnittes betrachten diverse Aspekte der *Mehrsprachigkeit* und beschreiben Bereiche der Wortschatzaneignung mittels unterschiedlicher unterrichtsmethodischer Herangehensweisen für das Erlernen des Englischen im universitären Kontext, erheben die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts in BKS als Bildungssprache im Bundesland Kärnten, beleuchten die mehrsprachige Identität von Englischlernenden an österreichischen Schulen und untersuchen sog. *Linguistic Jailscapes* und ihre Lern- und Kommunikationspotentiale im Strafvollzug in Italien.

Nika Barišić Ičanović untersucht im Beitrag „**When Methods Matter: Comparing Methods for Teaching Challenging Vocabulary Items**“ die Bedeutung von falschen Freunden in der Ausgangssprache Deutsch und der Zielsprache Englisch bei 31 Englischstudierenden an der Universität Graz. Gegenübergestellt werden traditionelle und moderne methodische Ansätze

der Wortschatzvermittlung, wobei Übersetzungen und schriftliche Wortdefinitionen als traditionelle und die Arbeit mit Synonymen und *mind maps* als moderne Ansätze definiert werden. Das Untersuchungsdesign der Studie umfasste einen pre-, einen immediaten und einen verzögerten post-Test, der drei Wochen nach der Untersuchung durchgeführt wurde. Dabei wurden zwei Testarten genutzt: eine Übersetzungsaufgabe und eine multiple-choice Synonymaufgabe. Mittels *generalised linear mixed effects model* (GLME) wurden Antworten zu falschen Freunden, guten Freunden (Wortentsprechungen) und Wörtern ohne jegliche Beziehung zueinander berechnet. Zu allen drei Testzeiten zeigt sich, dass die Ergebnisse zu falschen Freunden am geringsten und jene der Wortentsprechungen am besten waren. Hinsichtlich der vier methodischen Ansätze weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die traditionellen Konzepte im immediaten und verzögerten post-Test höhere Resultate zeigen als die modernen Methodenkonzepte. Generell lässt sich sagen, dass die falschen Freunde zwischen den Sprachen Deutsch und Englisch eine Herausforderung für die Lernenden darstellen.

Michaela Gindl widmet sich in ihrem Beitrag „**Bildungssprache im Erstsprachenunterricht BKS in Kärnten**“ zunächst dem Entstehungskontext des Erstsprachenunterrichts im österreichischen Bildungssystem und verweist dabei u.a. auf dessen Verankerung in den Lehrplänen. In Folge wird die *work-in-progress* Untersuchung zum Erstsprachenunterricht BKS in der Sekundarstufe I in Kärnten vorgestellt, die ein umfassendes Bild dieses Unterrichts bieten soll. Dafür werden Interviewdaten von Schüler:innen und Lehrpersonen aus einem umfassenderen Projekt analysiert, deren Ergebnisse der Erstellung eines Leitfadens für weitere Interviews mit Lehrpersonen und Fachbereichsreferent:innen dienen. Darüber hinaus werden teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen in einer Sekundarstufe I Schule durchgeführt und audiographiert. Zusätzlich werden Lehrmaterialien exemplarisch analysiert. Als grundlegendes Analysekriterium dienen v.a. bildungssprachliche Aspekte. Die Studie verfolgt eine multiperspektivische Beschreibung des Erstsprachenunterrichts BKS in der Sekundarstufe I im Bundesland Kärnten und soll Einblicke in den Erwerb der Bildungssprache im Kontext dieses Erstsprachenunterrichts bieten sowie die durchgehende sprachliche Bildung in der Erstsprache beleuchten.

Katharina Haslacher verweist im Beitrag „**Emotional Dimensions of Multilingual Identity in the Austrian Classroom**“ auf die Bedeutung einer mehrsprachigen Identität und ihrer emotionalen Aspekte für 14- bis 16-jährige Englischlernende an österreichischen Schulen. Das work-in-progress Dissertationsprojekt will 100 Schüler:innen befragen und dafür eine adaptierte Version des *Multilingual Identity Questionnaire* von Fischer et al. (2020, 2024) heranziehen. Dieses auch als 3 Es Modell bezeichnete Konzept erhebt Erfahrungen, Einschätzungen und Emotionen der Lernenden in Bezug auf Sprachen und das Erlernen von Sprachen. Im Beitrag werden die drei genannten Bereiche des Fragebogens beschrieben. Am Ende wird ein kurzer Ausblick geboten und mögliche Implikationen der Studie diskutiert, deren Ergebnisse für den Englischunterricht deshalb von Relevanz sein können, weil eine

Identifikation als mehrsprachige Person höheres Engagement, eine höhere Motivation für das und positivere Einstellungen zum Sprachenlernen erwarten lassen.

Viola Monaci beschäftigt sich in ihrem Beitrag „**Apprendimento linguistico-culturale in ambito penitenziario**“, ausgehend von ihrer bereits abgeschlossenen Doktorarbeit, mit der Sprachenkomplexität von inhaftierten Mitgrant:innen, die Italienisch als L2 nutzen. Ziel ist es, durch die Analyse von Interviews mit 160 Teilnehmer:innen, die sich aus drei Gruppen (Häftlinge, Bedienstete, Lehrende inkl. freiwillige Unterstützer:innen) zusammensetzen, und die Analyse von 135 Sprachzeugnissen (Bildliche Darstellungen, Texte, Bild-Text-Darstellungen) in sieben Strafanstalten in Italien eine *Linguistic Jailscape* zu eruieren. Präsentiert werden im Beitrag erste Analyseergebnisse der Sprachzeugnisse. Dabei wird zunächst nach deren Funktionen, die sich als überwiegend symbolisch erweisen, ihren Kategorien, die überwiegend als dekorativ interpretiert werden können, und ihren Themen, die überwiegend religiös sind, unterschieden. Im Anschluss werden die sprachlichen Darstellungen, die gemischten Darstellungen (Bild-Text) und die Bilddarstellungen exemplarisch und knapp beschrieben. Gesamt wird geschlossen, dass Strafanstalten Orte von sprachlicher und kultureller Superdiversität sind und die festgestellten sprachlichen wie bildlichen Ausdrucksformen den Insassen sowohl als Lern- als auch als Kommunikationsgelegenheiten dienen können.

Abschnitt vier umfasst Forschungsarbeiten, die sich mit der *Mehrsprachigkeit* unter dem Aspekt des *globalen Lernens* auseinandersetzen. Es geht darin um den Ansatz des *Service Learnings* im Primarstufenbereich Norditaliens, um den beruflichen Hintergrund von Lehrpersonen, die Italienisch als L2 in der Erwachsenenbildung vermitteln, und um den Nutzen von Latein für den Russischunterricht bei Schüler:innen in Österreich.

Giogia Fattori stellt im Beitrag „**Service Learning pedagogy in Language Education. A research introduction**“ ihr Doktoratsprojekt vor und betrachtet theoretische Aspekte sowie zu unternehmende Forschungsschritte, um *Service Learning* als Schnittmenge aus formalem Lernen und *Community Service* Projekten zu betrachten. Dabei beleuchtet Fattori das Sprachenlernen unter sozialen und zivilen Aspekten, diskutiert Rahmenmodelle wie etwa Byrams *Intercultural Citizenship Education* und verweist auf CLIL als möglichen sprachlernrelevanten Umsetzungsort. Auch bisher vorliegende empirische Einblicke werden präsentiert. Daran anschließend werden die umzusetzenden Forschungsschritte skizziert, mit Hilfe derer *Service Learning* im Bereich der Primarstufe in Norditalien unter Einbezug von Mehrsprachigkeitsaspekten in einer longitudinalen, fünfmonatigen Studie konkret untersucht werden soll.

Gianni Franco präsentiert im Beitrag „**L’italiano come L2 al CPIA (Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti) di Padova**“ Lernzentren für Erwachsene (CPIA), die Italienisch als L2 erwerben. Der lokale Fokus liegt dabei auf Padua. Der Beitrag stellt in knapper Form die Entwicklung der CPIA dar und beleuchtet auf der Basis einer Fragebogenerhebung mit

64 Lehrpersonen, die an den Lernzentren in Padua tätig sind, deren beruflichen Hintergrund. Dabei zeigt sich, dass die Mehrheit Autodidakter:innen sind und nur etwas über 34% von ihnen eine Ausbildung für Italienisch als Zweitsprache absolviert haben. Dies wird im Beitrag auch unter Bezugnahme auf relevante Fachliteratur kritisch hinterfragt. Verwiesen wird in einer knappen Konklusion auf die Forderung nach einer berufsadäquaten Definition für Lehrkräfte an den CPIA in Padua.

Eva-Maria Reffle untersucht in ihrem Beitrag **„Auswirkungen des Lateinunterrichts auf den Russischunterricht im Spiegel sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und lernenderzentrierter Perspektiven“** mögliche Verbindungen zwischen dem Latein- und dem Russischunterricht im österreichischen Schulkontext, nimmt dabei linguistische und fachdidaktische Blickwinkel ein und bezieht auch die Perspektiven der Sprachenlernenden mit ein. Ausgangspunkt der Studie ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren unterschiedliche Aspekte im ersten Teil des Beitrags diskutiert werden. Die Studie selbst ist quantitativ ausgerichtet. Um den Russischunterricht hinsichtlich der genannten Bereiche zu beschreiben, wird eine Fragebogenerhebung mit 50 Schüler:innen durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse zeigen, dass Mehrsprachigkeitsaspekte öfter im Zusammenhang mit Wortschatz als bei Grammatikbereichen im Unterricht angesprochen werden. Hinsichtlich konkreter Sprachen, auf die im Russischunterricht verwiesen wird, zeigen die Ergebnisse, dass Latein eine nur marginale Rolle spielt und Deutsch und Englisch im Russischunterricht deutlich öfter als Vergleichssprachen genutzt werden.

Die Beiträge des letzten Abschnitts des Tagungsbandes fokussieren die *Digitalität* und beleuchten den Nutzen von Künstlicher Intelligenz beim Sprachenlernen sowie die Interaktionsaktivitäten in LMOOCs.

Der Beitrag von **Luca Bottone** „**Chatbot, apprendenti L2 svantaggiati, detenuti stranieri: prime impressioni e riflessioni di potenziali tutor**“ widmet sich den Möglichkeiten, die Künstliche Intelligenz für das Erlernen von Sprachen im spezifischen Kontext des Strafvollzugs bieten kann. Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung bei 22 Lehrkräften verweisen darauf, dass die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien unter Zuhilfenahme von Chatbots innovative Potentiale für inklusives und individualisiertes Sprachenlernen und die kollektive Materialerstellung eröffnen kann, wenn eine entsprechende Vertrautheit mit KI gegeben ist und insbesondere adäquate Kompetenzen im *prompt engineering* aufgebaut werden.

Agnieszka Pakula beschäftigt sich im Beitrag „**Potenziare l’interazione in un MOOC di Italiano accademico**“ mit Interaktionsmöglichkeiten in einem LMOOC (*Language Massive Open Online Courses*) als virtuellem Lernraum für *Italiano accademico per studenti slavofoni*, wie er an der *Università per Stranieri di Perugia* angeboten wird. Die Untersuchung wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts *Romance languages for Slavic-speaking university students* durchgeführt und analysiert insgesamt 87 Lernende in zwei mehrwöchigen LMOOCs. Analysiert wurden u.a. die Häufigkeiten und die Charakteristika von Interaktionen der

Teilnehmer:innen im Forum der Plattform EduOpen, die Sprachkompetenz und das *peer*-Feedback, aber auch die Bewertungen des Feedbacks, das die Lernenden von den jeweiligen Tutor:innen erhalten haben. In der Konklusion wird insbesondere auf Verbesserungsmöglichkeiten bzgl. der Interaktionen zwischen Teilnehmer:innen und Tutor:innen im LMOOC verwiesen.

Bevor es nun an die Lektüre der jeweiligen Beiträge geht, ist es uns ein Anliegen, unseren Dank jenen auszusprechen, die uns während der Planungs- und Organisationsprozesse der Tagung selbst sowie bei der Aufbereitung des vorliegenden Tagungsbands unterstützt haben: Michaela Rückl, Obfrau der ÖGSD und Vizerektorin für Lehre an der Universität Salzburg, und Margit Schramm mit ihrem Team von der Universität Wien. Unser Tagungsteam wurde vor Ort ergänzt durch Elke Höfler, Roger Dale Jones, Alice Martignoni, Markus Oppolzer, Michaela Rückl, Denis Weger und Michaela Winkler, die die Leitung der einzelnen Sektionsblöcke übernahmen. Bei ihnen allen bedanken wir uns sehr herzlich.

Die Realisierung des vorliegenden Nachwuchstagungsbandes wäre ohne die Unterstützung zahlreicher weiterer Personen nicht möglich gewesen: Unser Dank gilt hier in erster Linie den Peer-Reviewer:innen und Mitgliedern des ÖGSD-Vorstandes, die uns mit konstruktivem Feedback und wertschätzenden Kommentaren bei der Begutachtung der Extended Abstracts tatkräftig unterstützt haben. Diese waren (in alphabetischer Reihenfolge): Simona Bartoli-Kucher, Christiane Dalton-Puffer, Elizabeth Erling, Benjamin Fliri, Julia Hargaßner, Barbara Hinger, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Julia Hüttner, Roger Dale Jones, Markus Oppolzer, Elisabeth Pölzleitner, Matthias Prikoszovits, Silvia Rieder-Marschallinger, Manuela Schlick und Denis Weger. Mit großem Einsatz und bewundernswerter Ausdauer und Geduld haben uns Odile Vandermeersch, Patrick Fischl und Laura Stix bei der Erstellung des Tagungsbands unterstützt. Ohne ihre Genauigkeit, ihren außerordentlichen Einsatz und ohne ihre kreativen und proaktiven Lösungsvorschläge hätte dieser Tagungsband wohl nicht entstehen können. Odile, Patrick und Laura: ein großes Danke Schön an euch!

Unser besonderer Dank gilt allen Nachwuchswissenschaftler:innen, die sich dazu entschlossen haben, ihre Forschungsprojekte im Tagungsband zu veröffentlichen. Wir wünschen ihnen für ihre weitere Forschung alles Gute.

Barbara Hinger & Simona Bartoli-Kucher
Herausgeberinnen, Graz im Dezember 2025

Interkulturalität

Una rete intertestuale per potenziare la competenza interculturale nella classe d'italiano come lingua straniera – Ein intertextuelles Netzwerk, um die interkulturelle Kompetenz im Unterricht von Italienisch als Fremdsprache zu fördern

Caroline Hofer
Universität Graz

1. Begründung für die Studie

Das Thema Interkulturalität gewinnt in der aktuellen globalisierten Welt zunehmend an Bedeutung, da die Gesellschaft immer heterogener und vernetzter wird und es zu einer Verflechtung von Kulturen und Sprachen kommt (Surian et al., 2018, S. 6; Wintersteiner et al., 2014, S. 5). Interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen sind die Grundlage, um Diskriminierung und Rassismus zu bekämpfen und Toleranz und die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt zu fördern (Fäcke, 2019, S. 183; UNESCO, 2013, S. 7-8). Die Schule und insbesondere der Fremdsprachenunterricht können einen bedeutenden Beitrag zur Förderung interkultureller und transkultureller Kompetenzen leisten. Diese Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wird besonders im Begleitband des G*emeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) (Consiglio d'Europa, 2020) und in den österreichischen Lehrplänen (BMBWF, 2024) hervorgehoben. Zudem stellen interkulturelle Kompetenzen einen zentralen Bestandteil des bedeutenden Konzepts *Global Citizenship Education* dar (Wintersteiner et al., 2014, S. 5-9).

Neben der Förderung interkultureller Kompetenzen ist auch der Einsatz von authentischen kreativen Texten wie literarischen Texten, Filmen, Liedern oder Graphic Novels ein bedeutendes Thema für die Fremdsprachendidaktik. In der aktuellen Forschungsliteratur wird das große Potenzial der Nutzung kreativer Texte für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben (Bartoli-Kucher & Iurlano, 2022, S. 9-10; Bredella, 2007, S. 49; Rossi, 2020, S. 9). Dennoch werden kreative Texte nicht in allen Klassen und für alle Sprachniveaus eingesetzt, da oftmals eine pragmatische Orientierung vorherrscht und Sprache nur als Instrument zum Austausch von Informationen gesehen wird (Hallet & Nünning, 2007, S. 1-2).

Zudem fehlen kreative Texte oft in den vorhandenen Unterrichtsmaterialien und die Erstellung von Unterrichtseinheiten, die auf dem Einsatz kreativer Texte basieren, ist meist sehr zeitaufwändig (Bartoli-Kucher, 2019, S. 129-130).

2. Forschungsfragen

Ziel dieser Masterarbeit war es deshalb, das didaktische Potenzial eines intertextuellen Netzwerkes von authentischen Materialien, die das Thema Interkulturalität in den Mittelpunkt stellen, für den Italienischunterricht zu untersuchen und eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie die Förderung interkultureller Kompetenzen mit dem Einsatz kreativer Texte in der Praxis umgesetzt werden kann. Dabei ist die Beantwortung folgender Forschungsfragen zentral:

Forschungsfrage 1

> Welches didaktische Potenzial für den Italienischunterricht und die Förderung interkultureller Kompetenzen besitzt ein intertextuelles Netzwerk authentischer Materialien, die das Thema Interkulturalität behandeln?

Forschungsfrage 2

> Wie kann ein intertextuelles Netzwerk zum Thema Interkulturalität eingesetzt werden, um verschiedene wichtige Kompetenzen und insbesondere interkulturelle Kompetenzen im Italienischunterricht zu fördern?

3. Die Studie

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in dieser Masterarbeit zunächst wichtige theoretische Konzepte wie Interkulturalität und Transkulturalität sowie interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz genauer betrachtet. Weiters wurden zentrale Informationen aus unterschiedlicher Forschungsliteratur zu diesem Thema und zum Potenzial des Einsatzes von kreativen Texten und insbesondere von Graphic Novels, Filmen und Liedern im Fremdsprachenunterricht zusammengefasst und analysiert. Auf Grundlage dieser theoretischen Informationen wurde anschließend eine Unterrichtseinheit entwickelt, die das Thema Interkulturalität in den Mittelpunkt stellt und ein praktisches Beispiel darstellt, wie ein intertextuelles Netzwerk im Italienischunterricht genutzt werden kann, um bedeutende Kompetenzen und besonders interkulturelle Kompetenzen zu fördern.

4. Ergebnisse

Die Analyse der aktuellen Forschungsliteratur zeigt, dass der Einsatz kreativer Texte und insbesondere eines intertextuellen Netzwerkes ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht bietet und die Förderung einer Vielzahl bedeutender Kompetenzen ermöglicht. Viele kreative Texte wie Filme oder Graphic Novels sind zugleich multimodale

Texte und ermöglichen nicht nur die Förderung kommunikativer Kompetenzen, sondern auch von Sehkompetenzen und der symbolischen Kompetenz, die verschiedene Formen berücksichtigt, wie Informationen übertragen werden (Cope & Kalantzis, 2009, S. 166, 178-179; Kramsch, 2006, S. 251). Darüber hinaus können kreative Texte die Basis für produktive, kommunikative und kreative Aktivitäten sein und ermöglichen daher eine Handlungsorientierung, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellt (Diadori, 2020, S. 203, 246; Hallet, 2020, S. 55-56; Marrucci, 2019, S. 354). Ferner besitzen kreative Texte das Potenzial, die Lernenden zu motivieren und zum aktiven Handeln anzuregen (Diadori, 2020, S. 200-206; Martari, 2019, S. 29-34; Pruniaux, 2022, S. 224). Durch den Einsatz verschiedener Arten kreativer Texte können auch Seh-Lese-Kompetenzen, Hörkompetenzen, Hör-Seh-Kompetenzen und Medienkompetenzen geübt werden (Martari, 2019, S. 33-34; Mayer & Tesch, 2022, S. 283; Michler & Reimann, 2019, S. 162, 228). Darüber hinaus stellen besonders Filme und Graphic Novels gute Modelle für sprachlich-kulturelle, nicht-sprachliche und pragmatische Aspekte dar, da sie die reale Kommunikation abbilden (Diadori, 2020, S. 200; Spinosa, 2019, S. 378). Außerdem ermöglichen sie es, neue Perspektiven zu entdecken, die Lernenden für die kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren und somit interkulturelle Kompetenzen zu fördern (Bartoli-Kucher, 2019, S. 14; Henseler et al., 2011, S. 8-10; Mayer & Tesch, 2022, S. 284).

Die im praktischen Teil dieser Masterarbeit vorgestellte Unterrichtseinheit zeigt zudem eine Möglichkeit, wie ein intertextuelles Netzwerk zum Thema Interkulturalität genutzt werden kann, um insbesondere interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Die Unterrichtseinheit richtet sich an Lernende mit dem Sprachniveau B1 und setzt sich aus verschiedenen Aktivitäten in vier aufeinanderfolgenden Phasen zusammen: In der *Fase della motivazione* werden die Lernenden an das Thema Interkulturalität herangeführt und dafür motiviert. In der *Fase della globalità* steht das Verstehen der Inputtexte im Mittelpunkt. Anschließend werden in der *Fase dell'analisi* relevante sprachliche und soziokulturelle Themen untersucht. Abschließend werden in der *Fase della sintesi* von den Schüler:innen kreative Aktivitäten ausgeführt, um die Themen zu vertiefen (Caruso, 2019, S. 347-348). Im Zentrum dieser Unterrichtseinheit stehen die Graphic Novel *Sotto il velo* von Takoua Ben Mohamed (2022) und eine Sequenz aus dem Film *Io rom romantica* von Laura Halilovic (2014). Neben dem Erwerb sprachlich-kommunikativer, sozialer und personaler Kompetenzen ist das Hauptziel der Unterrichtseinheit, die Lernenden für Diversität und Interkulturalität zu sensibilisieren, um Vorurteile und Rassismus zu bekämpfen und Toleranz zu fördern.

5. Ausblick

Zusammenfassend wurde in dieser Masterarbeit gezeigt, dass der Einsatz kreativer Texte ein großes Potenzial für den Italienischunterricht bietet und die Förderung verschiedener wichtiger Kompetenzen und insbesondere interkultureller Kompetenzen ermöglicht. In der Schulpraxis fehlen für diesen Ansatz allerdings oft geeignete Unterrichtsmaterialien und die

Erstellung ist sehr zeitaufwändig. Die in dieser Masterarbeit beschriebene Unterrichtseinheit stellt einen Beitrag dazu dar, in Zukunft wäre aber die Entwicklung weiterer Unterrichtseinheiten als Teil der vorhandenen Unterrichtsmaterialien erforderlich, um diesen Ansatz für alle Lernenden zugänglich zu machen.

Literaturangaben

Bartoli-Kucher, S. (2019). *Scritture in viaggio nel mediterraneo. Proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film.* Pacino Editore Srl.

Bartoli-Kucher, S., & Iurlano, F. (Hrsg.) (2022). *Quo vadis italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti: scenari multimodali e transdisciplinari = Literatur, Film, Didaktik und Comics: multimodale und transdisziplinäre Konstellationen.* Peter Lang.

Ben Mohamed, T. (2022). *Sotto il velo.* BeccoGiallo.

Bredella, L. (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In W. Hallet, & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 49–68). WVT.

BMBWF (2024). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 29.08.2024.* https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568

Caruso, G. (2019). Criteri di progettazione didattica per l'italiano L2. In P. Diadori (Hrsg.), *Insegnare italiano L2* (S. 338–353). Mondadori Education S.p.A.

Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

Diadori, P. (2020). Il cinema per l'insegnamento dell'italiano L2. In P. Diadori, S. Carpiceci, & G. Caruso (Eds.), *Insegnare italiano L2 con il cinema* (S. 199-284). Carocci.

Fäcke, C. (2019). Interkulturalität und interkulturelles Lernen. In C. Fäcke, & F. J. Meissner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 179–184). Narr Francke.

Halilovic, L. (2014). *Io rom romantica*.

Hallet, W. (2020). Handlungsorientierung. In W. Hallet, F. G. Königs, & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 321–323). Kallmeyer-Klett.

Hallet, W., & Nünning, A. (2007). Einleitung: Neue fachwissenschaftliche Konzepte – neue fachdidaktische Perspektiven: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes. In W. Hallet, & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 1-10). WVT.

Henseler, R., Möller, S., & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres.* Kallemeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The modern language journal, 90*(2), 249-252.

Marrucci, M. (2019). Il testo letterario per l'italiano L2. In P. Diadori (Eds.), *Insegnare italiano L2* (S. 354–360). Mondadori Education S.p.A.

Martari, Y. (2019). *Insegnare italiano L2 con i mass media.* Carocci.

Mayer, N., & Tesch, B. (2022). ‚Momente der Befremdung': Kulturelles Lernen mit Graphic Novels. In L. König, B. Schädlich, & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 283–297). Springer.

Michler, C., & Reimann, D. (2019). *Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung.* Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Pruniaux, F. (2022). Un gaffeur en cours de culture. In S. Bartoli-Kucher, & F. Iurlano (Eds.), *Quo vadis italiano 2020? Letteratura, cinema, didattica e fumetti: scenari multimodali e transdisciplinari = Literatur, Film, Didaktik und Comics: multimodale und transdisziplinäre Konstellationen* (pp. 223-236). Peter Lang.

Rossi, F. (2020). Introduzione: Cinema italiano e glottodidattica. In P. Diadori, S. Carpiceci, & G. Caruso (Eds.), *Insegnare italiano L2 con il cinema* (pp. 9–15). Carocci.

Spinosa, E. (2019). Il fumetto per l'italiano L2. In P. Diadori, Pierangela (Ed.), *Insegnare italiano L2* (pp. 374–388). Mondadori Education S.p.A.

Surian, A., Berbeglia, P., Delrio, P., & Vanoni, F. (2018). *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale.* https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf

UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceputal and operational framework.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft.* Österreichische UNESCO-Kommission.

Lachen ja, aber kompetent! Ein Vorschlag zur Humorkompetenz im Spanischunterricht

Tizian Joseph Ruckenbauer
Universität Graz

1. Begründung für die Studie

Humor ist ein universelles Charakteristikum menschlichen Zusammenlebens, wenngleich sich die Verwendung und Präferenz verschiedener Humorgenres zwischen einzelnen Kulturen unterscheiden können (Attardo, 2020, S. 300). Diesem gesellschaftsübergreifenden Phänomen muss auch im Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen werden, stellt doch, wie Shively (2013, S. 930) ausführt, der Umgang mit Humor in der Zielsprache einen wichtigen Teil der kommunikativen Kompetenz dar.

Trotz der Präsenz von humoristischen Mitteln in der alltäglichen Kommunikation ist das Thema für den Fremdsprachenunterricht aus fachdidaktischer Perspektive bis dato marginal behandelt worden. Die wenigen vorhandenen Untersuchungen folgen in der Regel einem *Good Practice*-Ansatz und zeigen wenig theoretisches oder gar empirisches Fundament (Wagner & Urios-Aparisi, 2011, S. 399-400).

Aus diesen Gründen ist es notwendig, eine theoretisch fundierte Basis für die fremdsprachendidaktische Auseinandersetzung mit Humor zu schaffen. Dabei sollen sowohl Ergebnisse aus der Humorforschung als auch zentrale Konzepte der Fremdsprachendidaktik Anwendung finden. Die Konzeption einer Humorkompetenz muss stets im Lichte der Kommunikativen Kompetenz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmes für Sprachen (Europarat, 2001) erfolgen, um eine Anbindung zum Fremdsprachenlernen zu garantieren.

2. Forschungsfrage

Forschungsfrage

> Wie kann Humorkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht integriert werden?

3. Theoretisches Fundament

Es werden vor allem zwei theoretische Perspektiven zugrunde gelegt: jene der Humorforschung und jene der Fremdsprachendidaktik.

Aus der Humorforschung dient die breit akzeptierte *General Theory of Verbal Humor* (Attardo & Raskin, 1991; Attardo 2020) dazu, das Phänomen *Humor* in seiner Komplexität analysierbar zu machen. Basis dieser Theorie sind sechs hierarchisch angeordnete Ebenen, wobei jede Stufe die Möglichkeiten eingrenzt, wie auf der folgenden gehandelt wird. Ausgangspunkt (und breiteste Stufe) ist die *Skriptopposition*, also die Gegenüberstellung von zwei Skripten, die als Informationseinheiten über die außersprachliche Wirklichkeit verstanden werden (Bell, 2011, S. 138). Ein klassisches Beispiel ist die Polysemie eines Wortes, das in zwei Kontexten, also unter der Lesart zweier Skripte, verstanden werden kann. Ebendiese Polysemie ist es in diesem Fall, die als zugrundeliegender *logischer Mechanismus* (Ebene zwei) die (teilweise) Auflösung der Skriptopposition ermöglicht (Ruiz Gurillo, 2012, S. 27). Auf Ebene drei befindet sich die situative Einbettung in der humoristischen Aussage, beispielsweise die Personen oder die Orte, die in einem Witz Verwendung finden (Ritchie, 2004, S. 71). Die folgende Stufe wird oft als *Ziel/Opfer* bezeichnet, in einer neueren Überarbeitung der Theorie jedoch als *Orientierung*. Eine humoristische Aussage kann sich beispielsweise gezielt auf eine Gruppe beziehen, wie Lehrer:innen-Witze, Männer-Witze oder ähnliche (Attardo, 2020, S. 144–147). Es folgen die zwei letzten Ebenen, jene der *narrativen Strategie* (Textgenre, Register) sowie jene der *Sprache* (Ruiz Gurillo, 2012, S. 24–25, 38–39).

Auf der anderen Seite steht die Blickrichtung der Fremdsprachendidaktik. Hier wird *Humorkompetenz* mit Hargaßner (2020, S. 138) verstanden als die Fähigkeit, „humoristische Texte sowohl verstehen als auch produzieren [zu] können“. Humorkompetenz wird nicht wie in den 1990er-Jahren als zusätzliche Teilkompetenz der Kommunikativen Kompetenz verstanden, sondern mit Linares Bernabéu (2018, S. 27–28) als integrative Kompetenz, die sowohl linguistische als auch soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen beinhaltet. So ist ein direkter Bezug zu den Teilbereichen der Kommunikativen Kompetenz laut GERS gegeben. Gleichzeitig soll betont werden, dass auch (inter-)kulturelle Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind (Shively, 2013, S. 931).

Wie aus obiger Definition ersichtlich, kann Humorkompetenz in eine rezeptive und eine produktive Teilkompetenz untergliedert werden. Auf Ebene der Rezeption liegt ein dreistufiger Prozess vor: In einem ersten Schritt muss eine sprachliche Äußerung als humorvoll identifiziert werden. Danach wird der humorvolle Inhalt verstanden, sodass in einem letzten Schritt entschieden werden kann, ob die Aussage persönlich als lustig empfunden wird (Linares Bernabéu, 2018, S. 24). Gerade im Kontext des Fremdsprachenlernens ist hierbei ein partielles Verstehen üblich (Bell 2007, S. 376).

Hinsichtlich der produktiven Teilkompetenz werden gerade bei Anfänger:innen nonverbale, prosodische und pragmatische Ressourcen genutzt. Der kreative Umgang mit der Zielsprache wird mit zunehmenden Kenntnissen häufiger möglich (Shively, 2013, S. 932). Mitbedacht muss auch der soziokulturelle Hintergrund werden, zumal gesellschaftliche Normen auf die Humorproduktion einwirken, beispielsweise durch Tabuthemen oder den Umgang mit stereotypen Zuschreibungen (Schubert, 2014, S. 19).

4. Ein Vorschlag zum Humorcurriculum

Auf Basis der in Abschnitt 3 ausgeführten theoretischen Überlegungen konnte in Tabelle 1 ein Fertigkeitenkatalog erstellt werden, der die Humorkompetenz im Fremdsprachenunterricht in ihren verschiedenen Teilbereichen abbildet. Es wurde dabei eine Einteilung in rezeptive und produktive Kompetenzen gewählt. Die einzelnen Teilkompetenzen wurden in Anlehnung an die Erkenntnisse der Humorforschung, insbesondere der *General Theory of Verbal Humor* konzipiert.

Tabelle 1: Humorcurriculum

	rezeptive Teilkompetenz	**produktive Teilkompetenz**
Situation	kulturspezifische Situationen kennen, in denen Humor notwendig/erwartbar/akzeptiert ist	Humor in der Zielsprache situationsadäquat einsetzen
Humormarker	humoristische Absicht (para-)verbal erkennen	situationsadäquat zum Ausdruck bringen, dass Aussage humoristisch gemeint ist
Tabuthemen	Humor zur Thematisierung von Tabus erkennen	Tabuthemen kennen und Humor im Zusammenhang mit diesen kultursensibel einsetzen
Skripte	zugrundeliegende Skripte einer Humoraussage identifizieren	kulturspezifische Verfügbarkeit von Skripten mitbedenken
logische Mechanismen	häufige logische Mechanismen kennen und zum Verstehen verwenden	logische Mechanismen beim Formulieren humoristischer Aussagen verwenden
Situation	humorvolle Aussage mit der erzeugten Situation verknüpfen	passendes Setting für Humoraussage schaffen
Orientierung	kulturspezifischen Einsatz von Stereotypen reflektieren	Stereotype kultursensibel einsetzen
narrative Strategie	typische Humorgenres erkennen	narrative Strategie den Absichten entsprechend einsetzen
Sprache/Zeichen	Bedeutung phonetischer, lexikalischer, morphosyntaktischer und pragmatischer sowie visueller Phänomene erkennen	die Phänomene gemäß der Sprechabsicht nutzen
Humorgehalt	entscheiden, ob eine Aussage als lustig empfunden wird	wissen, dass nicht alle den Humorgehalt gleich beurteilen
Reaktion	zu verstehen geben, dass humoristische Äußerungsabsicht verstanden wurde und situationsadäquat reagieren	erwartbare Reaktionen kennen und mit gescheitertem Humor umgehen
interkulturelle Kompetenz	die oben genannten Aspekte kulturübergreifend vergleichen und miteinander in Bezug setzen; Werte, Stereotype und Haltungen reflektieren	

5. Diskussion und Ausblick

Das präsentierte Humorcurriculum ist ein erster Ausgangspunkt für Studien und in seiner Konzeption weder abgeschlossen noch absolut. Künftige Desiderate umfassen eine Anbindung an die Niveaustufen des GERS, die empirische Untersuchung, inwieweit die genannten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erreicht werden können sowie die Erprobung des Kompetenzrasters in der Unterrichtsplanung und -evaluation. Wünschenswert ist ebenfalls, zu prüfen, ob durch gezielte Interventionen ein Kompetenzzuwachs auf Seiten der Lernenden feststellbar ist. Ein erster praktischer Einsatz ist für Oktober 2025 in mehreren Workshops zu Internetmemes für Schüler:innen der Sekundarstufe an der Universität Graz geplant.

Literaturangaben

Attardo, S., & Raskin, V. (1991). Script Theory Revisited: Joke Similarity and Joke Representation Model. *Humor – International Journal of Humor Research*, *4*, 293–347.

Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor. An Introduction*. Oxford University Press.

Bell, N. D. (2007). Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication. *Humor – International Journal of Humor Research*, *20*(4), 367–387.

Bell, N. D. (2011). Humor Scholarship and TESOL: Applying Findings and Establishing a Research Agenda. *TESOL Quarterly*, *45*(1), 134–159.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Langenscheidt.

Hargaßner, J. (2020). Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und demokratischer Normen und Werte: Humor im demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht. In H. Ammerer, M. Geelhaar, & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 131–145). Waxmann.

Linares Bernabéu, E. (2018). El humor como recurso para el aprendizaje de E/L2. *Boletín de ASELE*, 59, 23–38.

Ritchie, G. (2004). *The Linguistic Analysis of Jokes*. Routledge.

Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco/Libros.

Schubert, C. (2014). Was gibt's denn da zu lachen? – Witze und Humor aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In C. Schubert (Hrsg.), *Kommunikation und Humor. Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 17–35). LIT.

Shively, R. L. (2013). Learning to be Funny in Spanish During Study Abroad: L2 Humor Development. *The Modern Language Journal, 97*(4), 930–946.

Wagner, M., & Urios-Aparisi, E. (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humor – International Journal of Humor Research*, *24*(4), 399–434.

Die Vermittlung der emblematischen Kompetenz im österreichischen Spanischunterricht: Bildungspolitische Voraussetzungen und Erfahrungen praktizierender Spanischlehrkräfte

Viola Schlögl
Universität Graz

1. Begründung für die Studie

Kommunikative Kompetenz umfasst neben der korrekten Verwendung des verbalen Kommunikationssystems auch Wissen über pragmatische, soziolinguistische und interkulturelle Aspekte der nonverbalen Kommunikation (Cestero Mancera, 2018). Der Begriff der nonverbalen Kommunikation bezeichnet dabei sowohl alle Formen von kommunizierenden nonverbalen Zeichen und Systemen als auch die wissenschaftliche Disziplin, die diese untersucht (Cestero Mancera, 2021).

Embleme oder emblematische Gesten charakterisieren sich innerhalb der nonverbalen Kommunikationssysteme als Bewegungen mit einer konventionalisierten Form und semantischen Bedeutung sowie direkten verbalen Übersetzung (Belío Apaolaza, 2019b). Ein Beispiel ist das durch das Herabziehen des Augenlids mit dem Zeigefinger ausgeführte Emblem /Vorsicht/ bzw. /Sarkasmus/[1] (Abb. 1). Im Spanischen wird es mit dem Ausruf *¡ojo!* (dt. „Seien Sie achtsam!“) begleitet, während es im Deutschen auch Sarkasmus signalisieren kann (Cestero Mancera et al., 2020; Dillon, 2018; Marcantonio, 2016). Bereits anhand dieses Beispiels zeigt sich die kulturspezifische Prägung und interkulturelle Relevanz von Emblemen.

Die emblematische Kompetenz umfasst schließlich die Fähigkeit, Embleme hinsichtlich ihrer Form, semantischen Bedeutung, sprachlichen Verbalisierung sowie ihrer soziolinguistischen, pragmalinguistischen und interkulturellen Merkmale erkennen und interpretieren sowie kontextangemessen anwenden zu können (Belío Apaolaza, 2022b).

[1] Die gewählte Notation für die Bezeichnung der emblematischen Gesten zwischen zwei Schrägstrichen orientiert sich an den Darstellungen in Publikationen von Poyatos (2002) und Belío Apaolaza (2018, 2019a, 2019b, 2022a).

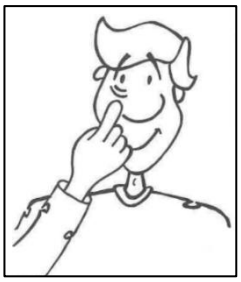

Abbildung 1: *ojo*, Vorsicht, Sarkasmus
(Gelabert & Martinell Gifre, 2004, S. 90)

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Masterarbeit konzentriert sich innerhalb der nonverbalen Kommunikation auf Embleme, da ihre lexikalischen, multimodalen und interkulturellen Eigenschaften den Erwerb plurilinguistischer und plurikultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht fördern (Aguaded Pérez et al., 2014; Belío Apaolaza, 2019b; 2022b). Die Analyse von Kompetenzmodellen, Lehrplänen und Ausbildungsinstrumenten für Lehrkräfte zeigt jedoch, dass der nonverbalen Kommunikation bislang lediglich eine deutliche Randposition zukommt und Embleme als spezifischer Teilbereich nahezu unberücksichtigt bleiben. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Europarat, 2001), seinem Begleitband (Europarat, 2020), dem Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA) (Candelier et al., 2009) sowie dem *European Profiling Grid* (EPG) (European Commission, 2011) werden Embleme allenfalls implizit in Bezug auf die interkulturelle Prägung des nonverbalen Verhaltens erwähnt. Vor diesem Hintergrund erfolgte im Sinne einer Querschnittsuntersuchung eine zweiteilige Befragung praktizierender österreichischer Spanischlehrkräfte zu ihrer Haltung und Praxis im Umgang mit der emblematischen Kompetenz. Im aktuellen Forschungsdiskurs finden sich nur wenige wissenschaftliche Befunde, in denen die Bedeutung der emblematischen Kompetenz im Unterricht, insbesondere aus der Perspektive von Fremdsprachenlehrenden, empirisch untersucht wurde – für den österreichischen Kontext liegen, abgesehen von der hier präsentierten Studie, bisher keine entsprechenden Ergebnisse vor.

2. Forschungsfragen

Angesichts dieser Forschungslücke widmet sich die Masterarbeit der folgenden Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1

> Welche Bedeutung wird der Vermittlung der nonverbalen Kommunikation und speziell der emblematischen Kompetenz im österreichischen Spanischunterricht aus der Sicht von Lehrkräften beigemessen?

Forschungsfrage 2

Wie lässt sich eine (verstärkte) Integration zukünftig gestalten?

Unter Berücksichtigung der folgenden drei Unterfragen sollen die soeben genannten Forschungsfragen erörtert werden:

1. Welchen Wissensstand über Embleme besitzen österreichische Spanischlehrkräfte?
2. Wie hat sich der Erwerb von Emblemen österreichischer Spanischlehrer:innen allgemein und insbesondere während ihrer schulischen und universitären Ausbildung gestaltet?
3. Wie setzen Lehrpersonen die Vermittlung der emblematischen Kompetenz in ihrem Spanischunterricht um?

3. Die Studie

Aufbauend auf die theoretische Analyse bildungspolitischer Rahmenbedingungen erfolgte die Datenerhebung in einem offenen qualitativen Forschungsdesign mittels leitfadengestützter Interviews, wodurch ein erster Einblick in den unergründeten Themenbereich geboten werden sollte (Kuckartz, 2018). Eine standardisierte schriftliche Vorbefragung über *LimeSurvey* diente der Erhebung soziodemografischer und personenbezogener Daten sowie der Überprüfung der Auswahlkriterien für die gewählte Stichprobe. Insgesamt wurden durch persönliche Kontakte sowie mittels des Schneeballprinzips acht österreichische Spanischlehrpersonen mit einem im Schuljahr 2022/23 bestehenden aktiven Dienstverhältnis an einer Mittelschule (MS), einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) sowie Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) rekrutiert. Alle acht interviewten Lehrpersonen waren weiblich, wiesen jedoch hinsichtlich des Alters, des Schultyps und der Erfahrungen im Dienst deutliche Differenzen auf (Tabelle 1).

Nach Erstellung und Anonymisierung der Transkripte nach Kruse (2015) erfolgte die computergestützte Datenauswertung mittels MAXQDA2022 (MAXQDA, 1989-2024), orientiert am Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Tabelle 1: Probandinnen

Kategorie	Merkmal	Anzahl Probandinnen
Alter (in Jahren)	20 – 29	3
	30 – 39	2
	40 – 49	1
	50 – 59	1
	60 oder älter	1
Schultyp	MS	1
	AHS	3
	BHS	4
Erfahrungen im Lehrdienst (in Jahren)	0 – 4	3
	5 – 9	1
	10 – 14	1
	15 – 19	1
	20 oder mehr	2

4. Ergebnisse

Die marginale Berücksichtigung der emblematischen Kompetenz auf bildungspolitischer Ebene spiegelt sich in der mangelnden Auseinandersetzung der interviewten Lehrkräfte mit dem Thema wider.

Bedingt durch die äußerst seltene Thematisierung von Emblemen in ihrem schulischen und universitären Ausbildungsprozess schätzen die interviewten Lehrkräfte ihre eigene emblematische Kompetenz auf einem niedrigen bis höchstens mittleren Niveau ein und besitzen nur einen auf ein paar wenige Embleme beschränkten, allenfalls ausbaufähigen Wissensstand. Positiv beeinflusst wurden die Interviewpartnerinnen in ihrem Erwerb von Emblemen durch Auslandsaufenthalte und Kontaktsituationen mit Native Speaker:innen im Inland. In ihrer Unterrichtspraxis fehlt es jedoch – etwa in Bezug auf die Auswahl und die Reihenfolge der zu vermittelnden Inhalte, das angestrebte Kompetenzniveau, die Einteilung nach Sprachniveaus sowie die Evaluierung von Emblemen – an einer einheitlichen Umgangsweise. Außerdem erschwert es die vorgegebene Priorisierung anderwärtiger Kompetenzbereiche dem Thema die aus ihrer Sicht angemessene Aufmerksamkeit zu schenken. Allerdings gehen aus der aufgeschlossenen Haltung der Interviewpartnerinnen sowie den – wenn auch wenigen – positiven Erfahrungen mit Emblemen die Möglichkeit und der Wunsch zur verstärkten zukünftigen Berücksichtigung der emblematischen Kompetenz im Schul- und Universitätskontext hervor.

5. Diskussion und Ausblick

Die größtenteils offenen, jedoch in vielen Punkten stark voneinander abweichenden Auffassungen der Interviewpartnerinnen verweisen auf die Notwendigkeit klarer und einheitlich formulierter bildungspolitischer Vorgaben. Wie auch von Belío Apaolaza (2021)

sowie Cestero Mancera (1998, 2018) gefordert, könnte dies durch die Überarbeitung bestehender Kompetenzmodelle und Lehrpläne erreicht werden.

Auch die bedeutende Einflussnahme von Auslandsaufenthalten und Kontaktsituationen mit Native Speaker:innen auf den Erwerb von Emblemen legt eine Veränderung in Form einer stärkeren Vernetzung – beispielsweise durch (virtuelle) Sprachaustausche oder den vermehrten Einsatz von Sprachassistent:innen – nahe.

Zur Validierung der dargestellten Ergebnisse sind weiterführende Studien mit größeren Stichproben erforderlich, wobei beispielsweise die Durchführung von Zusammenhangsanalysen zur Einflussnahme von soziodemografischen und personenbezogenen Daten auf den Wissensstand bzw. den Umgang mit Emblemen im Unterrichtsalltag erstrebenswert wären.

Literaturangaben

Aguaded Pérez, A., Cuenca I Ripoll, B., & Lorente Fernández, P. (2014). Esto me viene al pelo. La importancia del lenguaje no verbal en el aula de ELE. *La enseñanza del español como L2/LE en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, 743–754.

Belío Apaolaza, H. S. (2018). *Aprendizaje y evaluación de la comunicación no verbal en ELE. Propuesta teórica y estudio empírico sobre los gestos emblemáticos*. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/handle/10366/140308

Belío Apaolaza, H. S. (2019a). La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 12, 1–25. https://www.raco.cat/index.php/rile/article/view/366926

Belío Apaolaza, H. S. (2019b). La naturaleza lingüístico-comunicativa de los gestos emblemáticos: una propuesta de representación. *CLAC: Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 80, 115–134. https://doi.org/10.5209/clac.66603

Belío Apaolaza, H. S. (2021). La comunicación no verbal en ELE: progresión didáctica para los gestos emblemáticos. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1–21. https://www.redalyc.org/journal/921/92165031002/92165031002.pdf

Belío Apaolaza, H. S. (2022a). Propuesta taxonómica para el análisis contrastivo de los gestos emblemáticos. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 37, 235–252. https://doi.org/10.14198/ELUA.20022

Belío Apaolaza, H. S. (2022b). Tipos de evaluación para la competencia no verbal en ELE : el caso de los gestos emblemáticos. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 34, 1–16. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/223647

Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J.-F. de, Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2009). *RePA–Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007*. https://scholar.google.com/citations?user=klb3vd0aaaaj&hl=de&oi=sra

Cestero Mancera, A. M. (1998). El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Estudios de comunicación no verbal*, 7–16.

Cestero Mancera, A. M. (2018). Nonverbal Communication in L2 Spanish Teaching. *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*, 90–107.

Cestero Mancera, A. M. (2021). La comunicación no verbal. *Manual de lingüística del hablar*, 345–369.

Cestero Mancera, A. M., Forment Fernández, M., Gelabert Navarro, M. J., & Martinell Gifre, E. (2020). *Diccionario audiovisual de gestos españoles. Hablar en español sin palabras.* Alcalá de Henares. https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/#

Dillon, C. (2018). Sieben deutsche Gesten, die man kennen sollte | Meet the Germans | DW | Deutsche Welle (DW). https://www.dw.com/de/sieben-deutsche-gesten-die-man-kennen-sollte/a-36502090

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Langenscheidt. http://www.goethe.de/referenzrahmen

Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.

European Commission (2011). *The European Profiling Grid (EPG)*. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf

Gelabert, M. J., & Martinell Gifre, E. (2004). *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Edelsa (Coleccion Investigacion Didactica).

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Marcantonio, D. (2016). *Gesten im interkulturellen Vergleich. Deutsche in Italien und Italiener in Deutschland*. Frank & Timme (Kulturen – Kommunikation – Kontakte, 22).

MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse (1989-2024). Berlin: VERBI Software. https://www.maxqda.com

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication Across Disciplines. Bd. 1: Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation*. Amsterdam: Benjamins.

Kompetenzen

English and Italian FL student teachers' and teacher educators' beliefs about pronunciation teaching and learning

Elisa Koch
Universität Wien

1. Rationale

The development of learners' communicative competence has become a key goal in contemporary foreign language (FL) classrooms. While pronunciation is crucial for attaining this objective, many instructors feel reluctant to teach this aspect of foreign language teaching (FLT) due to insufficient training in FL pronunciation instruction (e.g., Couper, 2017; Huensch, 2019; Nagle et al., 2018).

In light of the common neglect of FL pronunciation teaching, a growing body of language teacher cognition (LTC) research[1] has examined the beliefs regarding phonological instruction of English as a foreign language (EFL) instructor (e.g., Bai & Yuan, 2019; Buss, 2016; Couper, 2016) and, more recently, EFL student teachers (e.g., Richter & Schölzky, 2023; Tsunemoto et al., 2023; Uzun, 2023). However, the perceptions of (student) teachers of FLs other than English have received comparatively little attention (Huensch, 2019; Nagle et al., 2018; Scheitza & Visser, 2019).

One recurring finding in LTC research is that many (prospective) FL instructors feel inadequately prepared to teach pronunciation, citing limited or absent training in pronunciation instruction, insufficient phonological knowledge and a lack of pronunciation teaching skills (e.g., Henderson et al., 2012; Huensch, 2019; Uzun, 2022). This highlights the need for improved teacher education programmes and the examination of student teachers' beliefs to inform the development of teacher education curricula (Tsunemoto et al., 2023, p. 132). In Austria, only two mixed-methods studies have investigated EFL student teachers' views of pronunciation teaching (Borbely, 2024; Richter & Schölzky, 2023), while no research to date has explored the perceptions of student teachers of diverse FLs, such as Italian, or those training to teach two FLs. This paucity of research is noteworthy given the neglect of

[1] Defined as "what teachers at any stage of their careers think, know, and believe" (Borg, 2015, p. 54), the term *language teacher cognition (LTC)* is used in its broadest sense in this study to refer to the cognition of all FL teachers, including student teachers, in-service teachers and teacher educators.

pronunciation pedagogy within both EFL and Italian as a foreign language (IFL) teacher education programmes at the University of Vienna (cf. Universität Wien, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d).

To address these gaps, this study, conducted as part of a master's thesis, explores how EFL and IFL student teachers and teacher educators perceive FL pronunciation teaching and learning. English and Italian were chosen as they differ significantly in terms of global status, their role in Austrian secondary school curricula and their linguistic properties.

2. Research Questions

Building upon previous research in LTC and FL pronunciation teaching, the study seeks to answer the following research questions:

Research Question 1

> How do student teachers and teacher educators view the importance of pronunciation teaching in the EFL and IFL classroom?

Research Question 2

> How do previous experiences with FL pronunciation teaching and learning shape the beliefs of student teachers?

Research Question 3

> How do student teachers and teacher educators perceive prospective teachers' preparation for FL pronunciation instruction within the EFL and IFL teacher education programme?

3. Empirical Study

Adopting a qualitative research approach, data was collected through semi-structured interviews with seven student teachers and four teacher educators. Two interview guides, tailored to each group, were designed following the guidelines provided by Cohen et al. (2011), Dörnyei (2007) and Heigham (2009). Semi-structured interviews allowed participants to express their beliefs and describe their experiences in detail (Dörnyei, 2007, p. 136). By examining both student teachers and teacher educators, this investigation employs data triangulation, which enhances the validity of the research (Dörnyei, 2007, p. 61).

All student teachers were enrolled in the MEd programme for English and Italian at the University of Vienna and had completed or were undertaking their mandatory school pratica. All except for one had two to three years of teaching experiences in secondary schools. The teacher educators comprised two university professors from the Department of English and American Studies and two from the Department of Romance Studies. They had experience in

teaching different courses for student teachers, ranging from EFL and IFL didactics to linguistics and language competence classes.

Interview data were transcribed and analysed with the coding software *MAXQDA* (VERBI Software, 2021), using an iterative approach to qualitative content analysis. Manual coding was employed to detect key features and recurring themes (Dörnyei, 2007, pp. 250-251), following the six steps suggested by Lichtman (2013, pp. 252-255).

4. Results

Overall, the results demonstrated that both student teachers and teacher educators considered FL pronunciation instruction important, yet they differed in their views regarding its relevance in EFL compared to IFL classrooms. Some regarded pronunciation teaching more significant in one FLT context, others viewed it as equally valuable in both.

Student teachers' beliefs regarding FL pronunciation teaching and learning were shaped primarily by their lack of experiences with pronunciation learning as FL learners in school, at university and abroad. Their practicum and teaching experiences played a secondary role.

The findings also revealed that student teachers felt inadequately prepared for pronunciation instruction by their respective teacher education programmes. Many participants attributed their insufficient preparation to the neglect of FL pronunciation didactics in both teacher education curricula and recommended introducing a specific pronunciation pedagogy course.

By contrast, teacher educators expressed divided views regarding the adequacy of student teachers' preparation for FL pronunciation instruction. While they did not advocate for a separate pronunciation didactics class, they suggested integrating pronunciation pedagogy into general FL didactics, language competence, or phonology and phonetics courses.

5. Implications

This study offers unique insights into LTC research in pronunciation teaching, particularly in underexplored FLT contexts beyond the EFL classroom, and carries important implications for curriculum designers. It confirms the need for improved teacher education in pronunciation pedagogy reported in previous studies (e.g., Bai & Yuan, 2019, p. 141; Huensch, 2019, p. 760; Richter & Schölzky, p. 7). Integrating FL pronunciation didactics into EFL and IFL teacher education curricula at the University of Vienna could enhance prospective teachers' preparation. The investigation further underscores the necessity for explicit references to pronunciation teaching in Austrian secondary FL curricula. Notably, this study is the first to integrate the perspectives of teacher educators, shedding new light on the persistent neglect of FL pronunciation didactics in teacher education.

References

Bai, B., & Yuan, R. (2019). EFL teachers' beliefs and practices about pronunciation teaching. *ELT Journal*, *73*(2), 134–143. https://doi.org/10.1093/elt/ccy040

Borbely, T. (2024). *Exploring EFL student teachers' beliefs about pronunciation teaching and learning at the University of Vienna* [Master's thesis, University of Vienna].

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education : Research and practice*. Bloomsbury Academic.

Buss, L. (2016). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research*, *20*(5), 619–637. https://doi.org/10.1177/1362168815574145

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

Couper, G. (2016). Teacher cognition of pronunciation teaching amongst English language teachers in Uruguay. *Journal of Second Language Pronunciation*, *2*(1), 29–55. https://doi.org/10.1075/jslp.2.1.02cou

Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly*, *51*(4), 820–843. https://doi.org/10.1002/tesq.354

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford Univ. Press.

Heigham, J. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.

Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunnigham, U., & Curnick, L. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. Research in Language, 10(1), 5–27. https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4

Huensch, A. (2019). Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors' training, classroom practices, and beliefs. *Language Teaching Research*, *23*(6), 745–764. https://doi.org/10.1177/1362168818767182

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in education*. SAGE Publications.

Nagle, C., Sachs, R., & Zárate-Sández, G. (2018). Exploring the intersection between teachers' beliefs and research findings in pronunciation instruction. *The Modern Language Journal*, *102*(3), 512–532. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12493

Richter, K., & Schölzky, L. (2023). Ready to teach English pronunciation? Student teachers' views and experiences. *CELT Matters*, *9*, 1-8. https://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/CELT_Matters_contributions/Richter_Schoelzky_2023_04.pdf

Scheitza, J., & Visser, J. (2019). «dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]»: riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana. *EL.LE*, *8*(3), 567–586. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/004

Tsunemoto, A., Trofimovich, P., & Kennedy, S. (2023). Pre-service teachers' beliefs about second language pronunciation teaching, their experience, and speech assessments. *Language Teaching Research*, *27*(1), 115–136. https://doi.org/10.1177/1362168820937273

Universität Wien (2022a). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/MEd_507-046/_aktuell__Teilcurriculum_Englisch_MA_Lehramt__Stand_Juli_2022_.pdf

Universität Wien (2022b). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Englisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. https://spl-anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_spl_anglistik/Our_Programmes/BEd_407-046/_aktuell__Teilcurriculum_Englisch_BA_Lehramt__Stand_Juli_2022_.pdf

Universität Wien (2022c). *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_BA_Lehramt_Version2017.pdf

Universität Wien (2022d). *Teilcurriculum für die Unterrichtsfächer Französisch, Italienisch, Spanisch im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Franzoesisch_Italienisch_Spanisch_MA_Lehramt.pdf

Uzun, T. (2022). Preservice English teachers' attitudes and beliefs about learning and teaching pronunciation. *Dil Dergisi*, *173*(2), 22–42. https://doi.org/10.33690/dilder.1040120

VERBI Software (2021). *MAXQDA 2024*. https://www.maxqda.com/

Grammatiklernen mit Bewegung im Englischunterricht

Maria Witt
Freie Universität Berlin

1. Begründung für die Studie

Auf die Frage nach der Bedeutung von Grammatik für die Schüler:innen war „trockener Stoff“ die Antwort, die am häufigsten in einer Studie, die Zimmermann (1984) durchführte, gegeben wurde.

Auch wenn die o. g. Studie bereits mehr als 40 Jahre zurückliegt, decken sich meine Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis als Lehrerin mit dem Ergebnis der Studie. Die Schüler:innen begegnen Grammatik oft mit wenig Begeisterung, teilweise eher ablehnend.

Neben der Wahrnehmung der eher negativen Einstellungen gegenüber Grammatik habe ich als Lehrerin die Erfahrung gemacht, dass es den Lernenden häufig auch Schwierigkeiten bereitet, sprachliche Regelmäßigkeiten zu identifizieren und diese so zu verinnerlichen, dass sie auch nach mehreren Monaten noch abrufbar sind und in entsprechenden kommunikativen Situationen situationsgerecht angewendet werden können.

Folglich habe ich nach Wegen gesucht, die eine intensivere Aktivierung der Schüler:innen im Grammatikunterricht ermöglichen, sodass die Lernenden sich stärker angesprochen fühlen und somit mit größerer Motivation am Lernprozess teilnehmen. Durch die Kopplung von Grammatiklernen mit Bewegungslernen sollen die grammatischen Strukturen außerdem nachhaltiger verinnerlicht und später leichter wieder abgerufen werden können.

Es wurden Studien im Bereich Unterricht und Fremdsprachenlernen veröffentlicht, die darauf hinweisen, dass körperliche Bewegung unter anderem positive Effekte auf die Konzentrationsfähigkeit (Hanssen-Doose et al., 2019; Wamser & Leyk, 2003) sowie auf die Behaltensleistung (Macedonia et al., 2011; Schmidt et al., 2019) hat.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts belegen Forschungsergebnisse, dass bewegungsbasierte Methoden die Behaltensleistung von Vokabeln im Französisch- und Lateinunterricht (Sambanis & Speck, 2010; Hille et al., 2010) sowie im Englischunterricht (Schilitz, 2021) verbessern können. Außerdem konnten positive Effekte hinsichtlich der Aussprachefähigkeit im Französischunterricht (Hille et al., 2010) sowie beim Einsatz von Gesten im fremdsprachlichen Unterricht nachgewiesen werden (Bitmann, 2021; Janzen-Ulbricht, 2024). Bei diesen Studien handelt es sich um den Einsatz von Bewegungen, die an Lerninhalte geknüpft sind. Das vorliegende Promotionsprojekt nimmt das auf und erforscht außerdem, welchen Einfluss Bewegung auf die Lernleistung hat, wenn diese *vor* dem

Lernen in Form von unterschiedlichen Bewegungsübungen, insbesondere vor kognitiven Phasen des Unterrichts, eingesetzt wird.

2. Forschungsfragen

In Bezug auf das Erlernen und Behalten von grammatischen Strukturen im Englischunterricht untersucht das Promotionsprojekt die Wirksamkeit des Einsatzes zweier Bewegungsarten. Zum einen geht es um Bewegung beim Lernen (BbL), bei dem die Lerninhalte an die Bewegung gekoppelt sind, und zum anderen um Bewegung vor dem Lernen (BvL), eine Art Bewegungspause, d. h. verschiedene Bewegungsübungen, die als Ausgleich und zur Abwechslung eingesetzt werden.
Die Studie fokussiert demnach folgende Fragestellungen:

Forschungsfrage 1

a) Welche Unterschiede zeigen in der Lernleistung von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Grammatiklernen *mit* Bewegung und Grammatiklernen *ohne* Bewegung?

b) Welche Effekte zeigen sich in der Lernleistung von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Grammatiklernen mit Bewegungen *beim* Lernen im Vergleich zu Bewegungen *vor* dem Lernen?

Forschungsfrage 2

a) Welchen Einfluss hat die Verbindung von Bewegung und Grammatiklernen auf die Einstellung der Schüler:innen zu Grammatik im Englischunterricht?

b) Werden Bewegungen *beim* Lernen oder Bewegungen *vor* dem Lernen von den Schüler:innen als hilfreicher empfunden?

Forschungsfrage 3

Welche Bewegungsart schätzen die Lernenden als wirksamer ein und wieso?

3. Die Studie

Das vorliegende Forschungsdesign basiert auf einem Mixed-Methods-Ansatz (Schramm, 2016, S. 54), d.h. es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Zusätzlich handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design (Marx, 2012, S. 62), da das Experiment mit bereits bestehenden Gruppen, in diesem Fall Schulklassen, durchgeführt wurde.

Das Experiment wurde in der 8. Klasse an drei Gymnasien eines Schulamtsbereiches im Land Brandenburg durchgeführt. Jede Schule umfasste drei Gruppen, d.h. zwei Experimentalgruppen mit Bewegung (BvL und BbL) und eine Kontrollgruppe ohne Bewegung (oB). Die unabhängige Variable ist die Lehr- und Lernmethode (BbL, BvL und oB). Die

abhängige Variable ist das Ergebnis im Leistungstest zu ausgewählten grammatischen Strukturen. Zur Erhebung der leistungsbezogenen Daten wurden nichtstandardisierte Leistungstests eingesetzt. Es gab drei Messzeitpunkte, d. h. während des Experiments, nach sechs Wochen und nach zwölf Wochen.

Zusätzlich wurden durch den Einsatz von Fragebögen sowohl qualitative also auch quantitative Daten erhoben. Dabei wurden vor allem die Einstellungen gegenüber und die Erfahrungen der Lernenden mit Grammatik, dem Grammatiklernen sowie dem Bewegungslernen erfasst.

Neben den Leistungstests und Fragebögen erfolgte eine teilnehmende Beobachtung durch die Forschende, um ergänzende qualitative Daten zu gewinnen. Hierfür wurde ein Forschungstagebuch geführt, in dem systematische Beobachtungen sowie verbale Äußerungen der Lernenden dokumentiert wurden. Diese qualitativen Daten dienen der vertieften Analyse und Interpretation der leistungsbezogenen Ergebnisse für ein besseres und umfassenderes Verständnis des Lernprozesses.

Es ist geplant, die quantitativen Daten, insbesondere die der Leistungstests, mittels deskriptiver Statistik, aber auch inferenzstatistisch (z. B. Durchführung einer Varianzanalyse) auszuwerten. Die Analyse der qualitativen Daten, die zum Teil durch die Fragebögen und auch durch die teilnehmende Beobachtung gewonnen wurden, erfolgt unter Verwendung von strukturierten Verfahren mit dem Ziel, Muster und Zusammenhänge aus den nicht-numerischen Daten abzuleiten (z. B. durch Bildung eines Kategoriensystems).

4. Schlussfolgerung

Bewegungsorientiertes Lernen bietet Lehrkräften vielfältige methodische Zugänge zur Unterrichtsgestaltung und vergrößert somit die Anzahl der verfügbaren Methoden, um den Lernprozess der Schüler:innen aktiv zu gestalten.

Die vorliegende Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, wie Bewegung das Lernen von Grammatik beeinflusst und ob die beiden Ansätze — Bewegung vor dem Lernen im Vergleich zu Bewegung beim Lernen — unterschiedliche Effekte zeigen.

Bereits während der Durchführung der Studie ließ sich anhand der teilnehmenden Beobachtung sowie der verbalen Äußerungen der Lernenden eine deutliche Zustimmung für beide Formen des bewegten Unterrichts erkennen. Zudem beschrieben die Lernenden die Bewegung beim Lernen als eine Art Merkhilfe, was auf eine potenziell lernunterstützende Wirkung hindeutet.

Literaturangaben

Bitmann, A. (2021). *Fremdsprachlich sachfachliches Begriffswissen und embodiment. Eine mixed methods-Untersuchung im CLIL-Unterricht der Grundschule*. Logos.

Hanssen-Doose, A., Ittensohn, J., Kloock, A., Oriwol, D., & Worth, A. (2019). Kurze Bewegungspausen zur Steigerung der Konzentration. *Sportunterricht*, *68*(10), 441–446.

Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5*(3), 337–350.

Janzen-Ulbricht, N. (2024). *Gesture-based language learning – Can more learners learn more?* Freie Universität Berlin.

Macedonia, M., Müller, K., & Friederici, A. D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning und Its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, *32*(6), 982–998.

Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 51–70). Narr.

Sambanis, M., & Speck, A. (2010). Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. *Französisch heute*, *41*(3), 111–115.

Schilitz, J. K. (2021). *Lernen mit Bewegung und Lernen in Entspannung: Effekte auf die Wortschatzaneignung im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe.* Narr Francke Attempto.

Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R., & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise, 43,* 45–54.

Schramm, K. (2016). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 49–58). Narr Francke Attempto.

Wamser, P., & Leyk, D. (2003). Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines "Bewegten Unterrichts" im Schulalltag. *Sportunterricht*, *52*(4), 108–113.

Zimmermann, G. (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Diesterweg.

(Non-)Verbales sprachbildendes Lehrer:innen-handeln in dialogischen (Vor-)Lesesituationen ergründen

Linda Wöhrer
Universität Graz/Pädagogische Hochschule Wien

1. Begründung für die Studie

Wie aus dem Lehrplan der Volksschule (BGBl. Nr. 134/1963 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024, S. 14) hervorgeht, spielt „Sprachliche Bildung und Lesen“ als übergreifendes Thema eine zentrale Rolle in der gesamten Volksschulzeit „[…], da sie wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches fachliches Lernen in allen Unterrichtsgegenständen“ darstellt. Genau diese Verbindung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen vermögen dialogische (Vor-)Lesesituationen im Primarstufenunterricht zu vereinbaren, denn durch die gemeinsame literarische Erfahrung im Zusammenhang mit dem (Vor-)Lesen eines Bilderbuches und den daraus resultierenden Interaktionen können auch Sprachbildungsprozesse angeregt werden (Whitehurst et al., 1988). Laut Bus et al. (1995) profitieren insbesondere jüngere Kinder von solchen speziellen Lese- und Gesprächssituationen. Zugleich belegen Interventionsstudien, dass dialogische (Vor-)Lesesituationen nicht nur signifikante Effekte auf den rezeptiven und produktiven Wortschatz zeigen (z. B. Wasik & Bond, 2001), sondern auch für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache sprachlich förderlich sind (Ennemoser et al., 2013).

Gerade Bilderbücher eignen sich besonders gut für sprachbildende Interaktionen, weil sie „kontextualisiertes Sprachlernen [ermöglichen], denn das sprachliche Lernen ist in den Umgang mit dem Buch eingebunden. Neue Wörter und Wendungen treten dabei in ihrem Verwendungskontext auf, ebenso wie die zu thematisierende Struktur“ (Sauerborn, 2017, S. 1). Darüber hinaus können die Bilder als Scaffolds zum besseren Verständnis der Geschichte dienen und zahlreiche Anlässe für Gespräche liefern (Wöhrer & Obermayr, im Druck). Neben dem Bilderbuch sind aber vor allem die Vorbereitung (Baldaeus et al., 2021) und die Qualität des (non-)verbalen sprachbildenden Lehrer:innenhandelns während der Interaktionen (z. B. Mol et al., 2008) entscheidend für gewinnbringende Effekte in Bezug auf die Sprachbildung der Schüler:innen. In den Interaktionen selbst übernimmt die Lehrperson eine zentrale Funktion (Walsh, 2011, S. 169): Sie animiert die Schüler:innen nicht nur zu Gesprächsbeiträgen, sondern unterstützt diese z. B. durch Paraphrasierungen, Modellierungen in Form von Expansionen oder korrektivem Feedback, was Walsh (2011, S. 168-169) als *shaping* bezeichnet.

2. Forschungsfragen

Ziel der Dissertation ist es, die Interaktionen von Lehrpersonen mit ihren Schüler:innen hinsichtlich der (non-)verbalen Handlungen der Lehrpersonen zu beleuchten, um herauszufinden, wie Sprachbildungsprozesse in dialogischen (Vor-)Lesesituationen angeregt werden können. Daher werden zum einen die (non-)verbalen Handlungen der Lehrpersonen aus Videoaufnahmen dieser besonderen Lektüresituation analysiert. Zum anderen stellt sich die Frage nach dem zugrundeliegenden Wissen und den Annahmen der jeweiligen Lehrperson zu ihrem (non-)verbalen sprachbildenden Lehrer:innenhandeln. Diese Frage soll durch ein Auskunftsblatt der Lehrperson über ihre geplanten Lehr- und Lernziele in der dialogischen (Vor-)Lesesituation sowie durch *Stimulated Recalls* von ausgewählten Unterrichtssequenzen der Unterrichtsvideografien beantwortet werden.

Forschungsfrage 1

> Welche (non-)verbalen Lehrer:innenhandlungen umfassen sprachbildende Interaktionen während dialogischer (Vor-)Lesesituationen mit Bilderbüchern?

Forschungsfrage 2

> Welches Wissen und welche persönlichen Annahmen liegen dem sprachbildenden Lehrer:innenhandeln zugrunde, wenn Lehrpersonen mit ihren Schüler:innen in dialogischen (Vor-)Lesesituationen in Interaktion treten?

3. Die Studie

Dieser in der Analyse- und Auswertungsphase befindlichen Dissertation liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, das das (non-)verbale sprachbildende Lehrer:innenhandeln in dialogischen (Vor-)Lesesituationen mittels inhaltsanalytischer Auswertung (Kuckartz & Rädiker, 2022) zu ergründen versucht.

Die Datenerhebung gliederte sich in mehrere Phasen und umfasste pro Lehrperson neben dem vorab eingeholten (1) Auskunftsblatt zu den geplanten Lehr- und Lehrzielen während der dialogischen (Vor-)Lesesituation die Phase der (2) Unterrichtsvideografie und schließlich (3) die Audioaufnahme des *Stimulated Recalls*. Der letztgenannte Begriff wird auch als *Lautes Erinnern* bezeichnet und zählt zu den retrospektiven Datenerhebungsverfahren, die mithilfe des Abspielens von Video- oder Tonimpulsen die zugrunde liegenden Denkprozesse (der Lehrperson) erfassen sollen (Gass & Mackey, 2016; Knorr & Schramm, 2012, S. 192) (siehe Abb. 1).

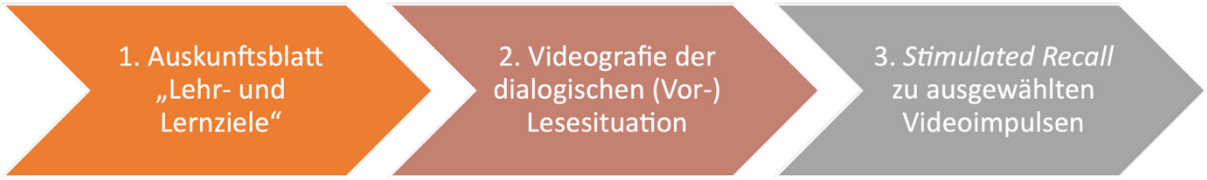

Abbildung 1: Forschungsdesign

Um sowohl das interaktionale Handeln der Lehrpersonen als auch die unterschiedlichen Wissensbestände und Annahmen der Lehrpersonen ergründen zu können, war ein nach größtmöglicher Diversität strebendes Sampling der Forschungspartner:innen Voraussetzung der qualitativen Studie (Merkens, 2022, S. 290-295). Insgesamt nahmen sieben Volksschullehrpersonen an der Untersuchung teil, die in unterschiedlichen Schulstufen der Volksschule sowie Schulorganisationsformen arbeiteten und mit unterschiedlichen institutionsbedingten Rahmenbedingungen konfrontiert waren. Nicht nur die äußeren Parameter erwiesen sich als ungleichartig, sondern auch ihre individuellen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Berufserfahrungen, Zusatzausbildungen und der Häufigkeit, mit der sie dialogische (Vor-)Lesesituationen im Unterricht durchführten, waren verschieden. Die Anzahl der Schüler:innen reichte von Kleinstgruppen (drei Kinder) bis zu einer regulären Gruppengröße von 23 Kindern, wobei die Sprachkenntnisse der Kinder von ausschließlich L1-Sprechenden bis zu ausschließlich Kindern mit Deutsch als Zweitsprache reichten.

Die gesamte Datenerhebung fand im Sommersemester 2022 statt und wurde von der Forscherin alleine durchgeführt. Abbildung 2 zeigt die erhobenen Daten aus den Unterrichtsvideografien sowie den *Stimulated Recalls*, wobei die Angaben als „Stunden:Minuten:Sekunden“ zu lesen sind. Die dialogischen (Vor-)Lesesituationen fanden an einem bis max. drei Unterrichtstagen statt und dauerten zwischen 80 Minuten und mehr als zweieinhalb Stunden. Die *Stimulated Recalls* mit den Lehrpersonen wiesen eine Länge von etwas mehr als einer dreiviertel Stunde bis knapp eineinhalb Stunden auf.

Pseudo-nym	Gesamtdauer der Videografien	Dauer des *Stimulated Recalls*
LP1	01:52:14	01:07:58
LP2	02:28:36	00:48:59
LP3	02:04:43	00:46:12
LP4	01:20:38	01:24:18
LP5	01:25:05	01:03:24
LP6	02:01:10	00:51:35
LP7	02:40:50	01:06:16

Abbildung 2: Übersicht zu den erhobenen Daten

Im Anschluss an die Datengenerierung wurden die Unterrichtsvideografien sowie die Audioaufnahmen der *Stimulated Recalls* in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) (Selting et al., 2009) verschriftlicht, wobei die Transkription der nonverbalen Lehrer:innenhandlungen (Mimik und Gestik) der Unterrichtsvideografien Adaptionen notwendig machte. Um sie für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) vorzubereiten, wurden die Transkripte in MAXQDA (VERBI Software, 2024, S. 132-156) eingespielt. Insgesamt wurden zwei Hauptkategorien, die das verbale und nonverbale Lehrer:innenhandeln umfassen, deduktiv gebildet. Die Erstellung der dritten Hauptkategorie zu den persönlichen Annahmen und dem Wissen der Lehrperson zu ihrem (non-)verbalen Lehrer:innenhandeln fand induktiv statt. Die Bildung der Subkategorien durchlief einen aus deduktiven und induktiven Vorgängen zyklischen Prozess, was als gängiges methodisches Vorgehen in der Fachliteratur beschrieben wird (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 142). Schließlich wurde eine genaue Ausdifferenzierung sämtlicher Haupt- und Subkategorien in einem Codebuch festgehalten.

4. Diskussion und Ausblick

Dialogische (Vor-)Lesesituationen in der Volksschule bieten neben dem Genuss an der gemeinsamen Lektüre auch Sprachbildungsmöglichkeiten, die von der Lehrperson initiiert werden müssen. Dafür bedarf es einer guten Vorbereitung, zu der neben der Wahl des Bilderbuches die Herstellung einer Passung der Bilderbuchinhalte mit den angestrebten Lehr- und Lernzielen zählt (Baldaeus et al., 2021, S. 33).

Das Ziel der Dissertation ist demnach, die Funktionen der eingesetzten Sprachbildungsaktivitäten zu systematisieren, indem das interaktive Handeln der Lehrperson auf verbaler und nonverbaler Ebene ergründet wird. Darüber hinaus soll durch die Analyse der *Stimulated Recalls* eine Rückanbindung an die Annahmen und das Wissen der Lehrpersonen zu ihrem sprachbildenden Lehrer:innenhandeln hergestellt werden, um so Rückschlüsse auf die Gründe ihres Handelns ziehen zu können.

Literaturangaben

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen.* Waxmann.

BGBl. Nr. 134/1963 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=

Bus, A., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research 65*(1), 1-21.

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27*(4), 229–239. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109

Gass, S. M., & Mackey, A. (2016). Stimulated Recall Methodology in applied Linguistics and L2 Research. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315813349

Knorr, P., & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 184–201). Narr Francke Attempto.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Merkens, H. (2022). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (14. Aufl., S. 286–299). Rowohlt.

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. In *Early Education and Development 19*(1), S. 7-26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

Sauerborn, H. (2017). *Einsatz von Bilderbüchern zur Sprachförderung*. https://dgls.de/wp-content/uploads/2023/11/MLM_Bilderbuecher-zur-Sprachfoerderung-Harvard.pdf

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Barden, B., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, 353–402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf

VERBI Software (2024). MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989-2024, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland. (Version: MAXQDA 24, Release 24.2.0). https://www.maxqda.com/de/

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Routledge.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. In *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243–250. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243

Whitehurst, G. J., Falco F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. In *Developmental Psychology 24* (4), 552–559.

Wöhrer, L., & Obermayr, M. (im Druck). Lehrendenkompetenzen im Kontext von sprachbildenden dialogischen (Vor-)Lesesituationen. In M. Obermayr, L. Wöhrer, C. Aspalter, & A. von Spinn (Hrsg.), *Kinderliteraturvermittlung.* Reihe Erziehungswissenschaft. Lit Verlag.

Mehrsprachigkeit

When Methods Matter: Comparing Methods for Teaching Challenging Vocabulary Items

Nika Barišić Ičanović
University of Graz

1. Introduction

False friends are words that look similar across languages but differ in meaning, often confusing learners in second-language acquisition (Gochitashvili & Shabashvili, 2018). Although similarity-based strategies usually aid vocabulary learning, they can mislead in the case of false friends. Research shows these items remain challenging because they contradict interlingual associations (Laufer, 1990; Chacón Beltrán, 2004; Ringbom, 2007). Vocabulary instruction is commonly divided between form-focused (e.g., translation, definition writing) and communicative or meaning-oriented approaches (e.g., semantic networks, contextualised practice) (Nation, 2001; Schmitt, 2010). This study examines the impact of various teaching methods on learners' ability to comprehend and utilise false friends accurately, and whether traditional approaches remain effective in addressing this pedagogical challenge. It also examines whether modern methods, often favoured in communicative classrooms, are sufficient for addressing the lexical confusion caused by false friends.

2. Research Questions

This study addresses three research questions:

Research Question 1

> Do modern teaching methods show a larger learning effect for false friends as opposed to traditional methods?

Research Question 2

> Which teaching method is more efficient for learning false friends?

Research Question 3

> How do different assessment task types influence measured learning outcomes?

3. Methodology

Participants were 31 German-speaking university students enrolled in English Studies at the University of Graz. All had advanced English proficiency (B2–C1, self-rated via the Bilingual Language Profile, Birdsong et al., 2012). The BLP also ensured comparability of language history and ruled out atypical learning backgrounds. All vocabulary sessions in both classrooms were taught by the author, using a combination of traditional and modern methods.

The study involved two classes. Each class received two traditional (translation and definition writing) and two modern methods (synonym and mind maps). Tasks were rotated to reduce order effects, but random assignment of methods within sessions was not feasible due to class constraints.

Learning outcomes were assessed by using a pre-test, an immediate post-test, and a delayed post-test three weeks later. For these tests, two task types were used: a translation task and a synonym multiple-choice task.

Accuracy was measured for false friends, true friends, and unrelated words. Statistical analysis used generalised linear mixed effects models (GLME) in R, with random intercepts for participants and items, and fixed effects for method, task type, and lexical category. This design aimed to assess effectiveness immediately after instruction and the retention of knowledge over time, a factor crucial for pedagogical decisions.

4. Results

Data were analysed using the statistical software R, employing a generalised linear mixed effects model (GLME). The analysis focused on the accuracy of participants' responses across the three experimental phases. It included comparisons of teaching methods (traditional and modern) and the two task types.

The results section presents findings from the analysis described above, beginning with performance on the pre-test. This phase provides a baseline for learners' vocabulary knowledge.

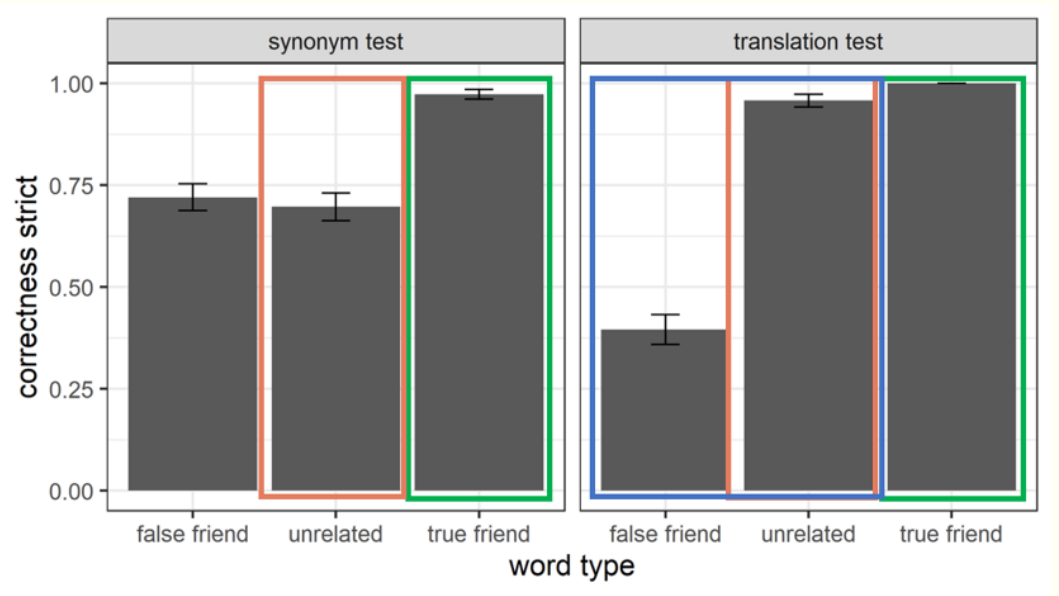

Figure 1: Pre-test assessment types comparison results

Figure 1 shows that learners performed worse on false friends than on true friends or unrelated words, especially in translation, confirming their difficulty. The error rate for false friends in translation exceeded 60%, in contrast to less than 30% for true friends.

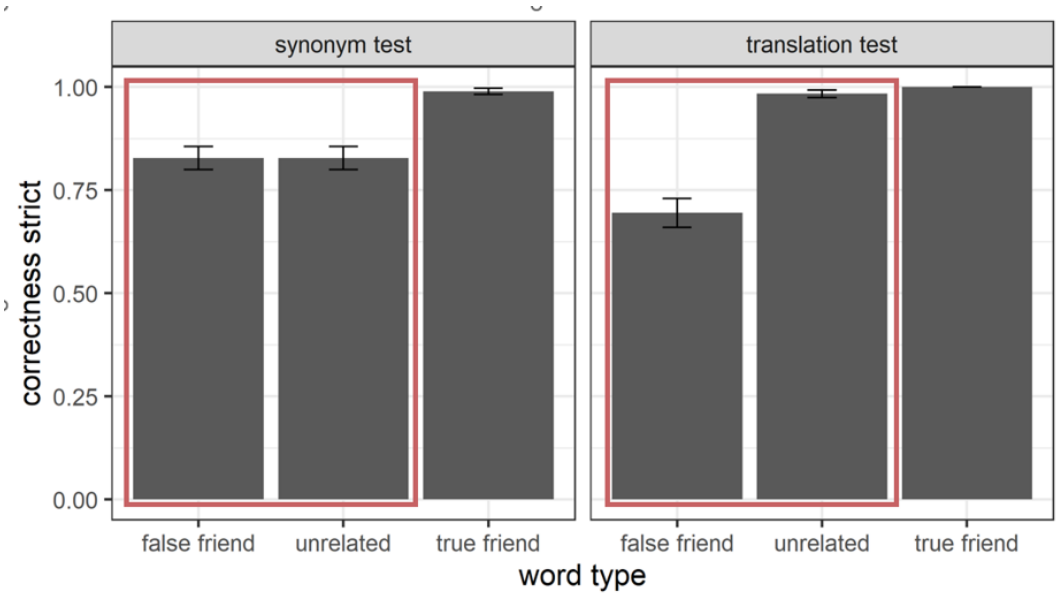

Figure 2: Immediate post-test assessment types comparison results

Figure 2 shows that performance improved across all word types after instructions, but false friends remained the most error-prone. True friends showed the highest accuracy across both test types, indicating that semantic alignment between L1 and L2 supports faster acquisition. Students showed the most substantial gains in synonym tasks, which suggests surface-level semantic recognition to be easier to train than productive translation.

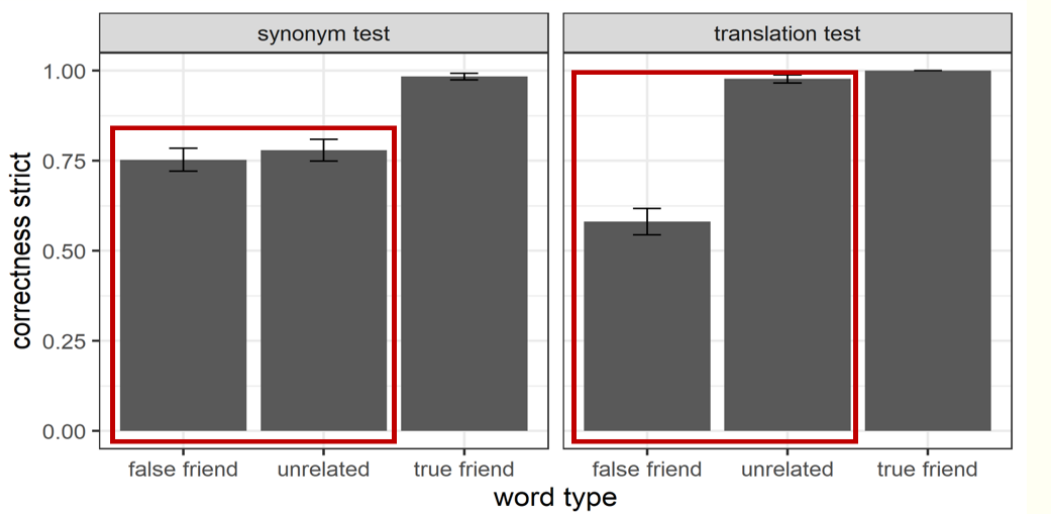

Figure 3: Delayed post-test assessment types comparison results

Figure 3 shows the delayed post-test outcomes. The trends from the immediate post-test persisted: performance on false friends remained significantly lower than on unrelated or true friends. However, knowledge retention was generally stable, especially for unrelated words and true friends, though false friends continued to pose difficulties. Notably, false friends showed a drop of around 10 percentage points in accuracy over the three weeks, while other word types remained relatively unchanged.

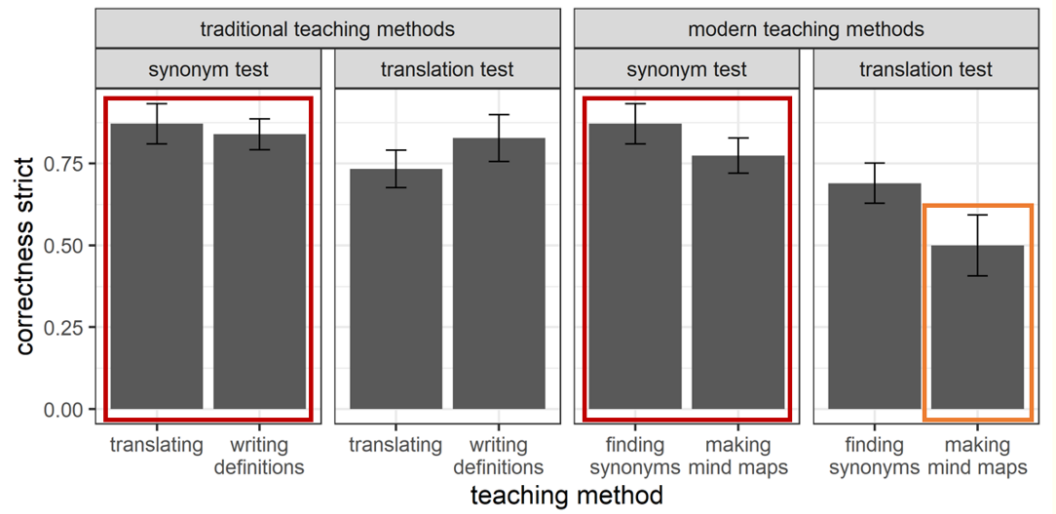

Figure 4: Immediate post-test results for false friends only, teaching method type

Figure 4 focuses on the immediate post-test results for false friends, broken down by teaching method. The results show that traditional methods, such as translation and definition writing, performed slightly better in both tasks compared to modern methods. The modern teaching method of creating mind maps had the lowest scores in the translation task, indicating that form-focused repetition may be more beneficial for this specific lexical category.

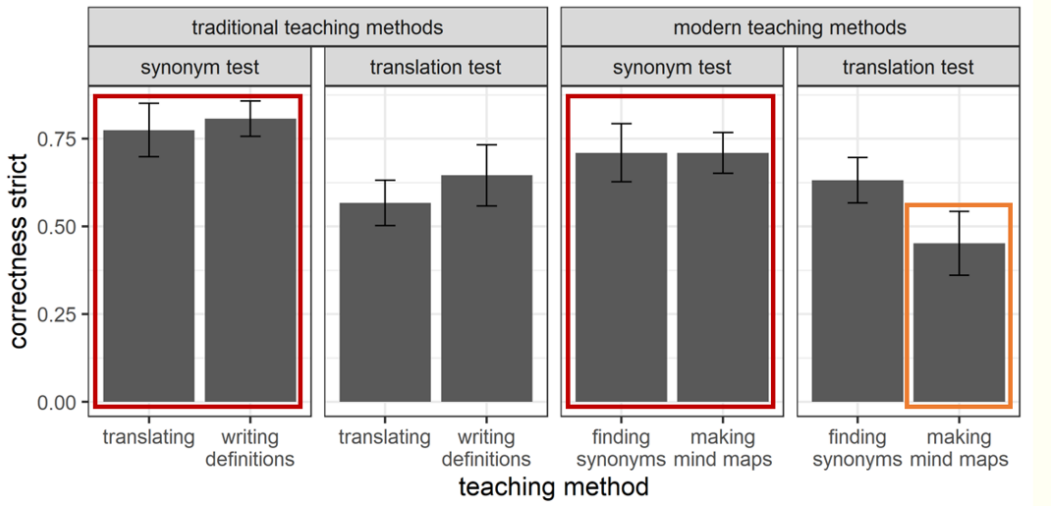

Figure 5: Delayed post-test results for false friends only, teaching method type

Figure 5 illustrates the differences in delayed post-test results for false friends by teaching method. The data confirm that traditional instruction was more effective. The mind map method again showed the weakest retention among the modern methods.

5. Discussion

These findings confirm that false friends are challenging for second- or foreign-language learners, echoing earlier studies (Abou-Khalil et al., 2018; Laufer, 1990). Importantly, form-focused methods such as translation and definition writing led to more accurate and durable learning outcomes than meaning-oriented methods. This suggests that explicit, repetitive practice may be particularly beneficial for false friends, which contradict learners' first language associations (Ellis, 2006; Webb & Nation, 2017).

These results should be viewed cautiously due to the small sample, single L1-L2 pairing, and short-term instruction, which limit generalisation. Although less effective for false friends, modern methods remain valuable for vocabulary learning and communicative competence. A balanced approach, combining explicit focus on form with communicative practice, may best support teachers' professional decision-making (Long, 1991; Nation, 2001).

False friends remain resistant to instruction and benefit most from explicit, traditional techniques. Retention data highlight the importance of delayed testing when evaluating instructional effectiveness. While modern, communicative methods have many merits, their effectiveness for false friends appears limited without supplementation by explicit form-focused instruction. Future research should replicate these findings with larger and more diverse learner groups and explore blended approaches that integrate both traditional and modern strategies.

References

Abou-Khalil, V., Flanagan, B., & Ogata, H. (2018). *Learning false friends across contexts. Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK'18)*, Association for Computing Machinery (ACM). Retrieved from https://hdl.handle.net/2433/233070

Birdsong, D., Gertken, L. M., & Amengual, M. (2012). *Bilingual Language Profile: An easy-to-use instrument to assess bilingualism*. COERLL.

Chacón Beltrán, M. R. (2004). The effects of focus on form in the teaching of Spanish-English false friends. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA),* 17–18, 65–79.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107.

Gochitashvili, K., & Shabashvili, G. (2018). The issue of "false friends" in terms of learning a foreign language: Using the example of Georgian and English languages. *International Journal of Multilingual Education, 6*(11), 33–41. https://doi.org/10.22333/ijme.2018.11006

Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? Some intralexical factors that affect the learning of words. *IRAL, 28*(4), 293–307.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic influence in language learning*. Multilingual Matters.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.

Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Bildungssprache im Erstsprachenunterricht BKS in Kärnten

Michaela Gindl
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

1. Begründung für die Studie

Der Erstsprachenunterricht[1] (ESU) wurde in den 1970er Jahren als Schulversuch *Muttersprachlicher Zusatzunterricht* für Kinder von Arbeitsmigrant:innen eingeführt, die aufgrund des Anwerbeabkommens aus der Türkei bzw. Jugoslawien nach Österreich gezogen waren (Fleck, 2011, S. 1). Ihr Aufenthalt war auf Kurzfristigkeit und spätere Rückkehr ins Herkunftsland ausgelegt; in der Realität entwickelte sich jedoch eine gesellschaftliche Gruppe mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Kinder es galt dauerhaft ins österreichische Schulsystem zu integrieren (Hahn & Stöger, 2014, S. 42). Die Übernahme des Schulversuchs in das Regelschulwesen im Jahr 1992 machte die Erstellung von Lehrplänen notwendig, die im Schuljahr 2004/05 für alle Schulstufen inkl. AHS-Oberstufe vorhanden waren (Fleck, 2011, S. 2). Sukzessive wurde das Angebot um zusätzliche Sprachen erweitert. Österreichweit wird der Unterricht entweder integrativ (unterstützend während des regulären Sach-/Fachunterrichts) oder additiv (als Kursunterricht, teilweise jahrgangs- und niveauübergreifend, häufig in Randstunden) durchgeführt; zumeist haben die Schüler:innen 1–2 Stunden Erstsprachenunterricht pro Woche.

Im Jahr 2020/21 betrug der Anteil an Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch 32,9 %, von diesen besuchten jedoch nur 12,8 % den Erstsprachenunterricht. In Kärnten liegt der Prozentsatz bei 19,2 % Schüler:innen mit anderen Erstsprachen, 7,8 % von ihnen besuchen den Erstsprachenunterricht (Gouma, 2022). Die Gründe für die relativ geringe Nutzung des Erstsprachenunterrichts sind vielfältig, häufig genannte Hürden sind die nicht erreichten Eröffnungszahlen (meist zwischen 12 und 15 Schüler:innen), fehlendes Lehrpersonal, Ressourcenknappheit, fehlende Kenntnis über das Angebot und organisatorische Herausforderungen (Randstunden, Unterricht findet nicht an der Stammschule statt) (Schrammel-Leber, 2019).

Forschung zum Erstsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum gibt es wenig (Mehlhorn, 2022). Eine aktuell laufende Studie von Doleschal und Melchior beleuchtet den Erstsprachenunterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und die Frage, ob diese Varianten

[1] Der Terminus Erstsprache wird aufgrund seiner Verwendung in den neuen Lehrplänen herangezogen. Zur Problematik des Terminus siehe z. B. Stegu (2022) oder Busch (2021).

gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollen, mittels qualitativer Interviews aus der Sicht der Akteur:innen (Lehrpersonen, Eltern, Schüler:innen). Unterköfler-Klatzer, Ressmann und Wutti (2020) gehen in ihrer Studie „Lehrer/innen des Muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten/Koroška“ auf die Rolle und Ausbildung der Erstsprachenlehrkräfte ein. Darüber hinaus sind zwei studentische Abschlussarbeiten zum Thema Erstsprachenunterricht verfügbar (siehe Schlemmer, 2013 und Woplatek, 2010).

2. Forschungsfrage

Im Zuge der Arbeit soll folgender Frage nachgegangen werden:

Forschungsfrage

> Welche Voraussetzungen werden im Erstsprachenunterricht B/K/M/S in der Sekundarstufe I geboten, damit die Schüler*innen ein ausreichend hohes Sprachniveau und eine umfassende bildungssprachliche Kompetenz entwickeln können, um ihre Erstsprache über den familiären und privaten Alltag hinaus nutzen zu können, etwa im späteren Berufsleben?

3. Die (geplante) Studie

Um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, werden in einem ersten Schritt die Termini Erstsprache und Bildungssprache diskutiert, um in weiterer Folge den Stellenwert von Mehrsprachigkeit und Erstsprachenunterricht im deutschsprachigen Bildungssystem, insbesondere in Österreich, darzustellen.

Im empirischen Teil soll mittels vierteiligem Forschungsdesign und unterschiedlichen Methoden ein umfassendes Bild des Erstsprachenunterrichts BKS in Kärnten und hier mit Fokus auf die Sekundarstufe I gezeichnet werden.

Teil eins des Forschungsdesigns stellt eine Inhaltsanalyse von bereits durchgeführten qualitativen Interviews aus dem Projekt „Erstsprachenunterricht BKS in Kärnten“[2] dar. Aus dem Pool von insgesamt 80 Interviews wurden jene der zehn Schüler:innen der Mittelschule St. Peter sowie jene der beiden Lehrkräfte ausgewählt und, dem Fokus der Arbeit entsprechend, hinsichtlich festgelegter Kategorien (z. B. Vorkenntnisse; Wichtigkeit, Akzeptanz und Nutzen von Erstsprache und Erstsprachenunterricht; Mehrsprachigkeit, sprachliches Repertoire, Vorteile beim Sprachenlernen; Unterrichtsorganisation und -inhalte; Herausforderungen) analysiert.

[2] Projekt (2020 – laufend) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Projektleitung Ursula Doleschal und Luca Melchior; aufgrund wiederholter Initiativen zur Trennung des Erstsprachenunterrichts BKS in die einzelnen Nationalsprachen wurde die Einstellung der Betroffenen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen) zu dieser Frage mittels qualitativer Leitfragen-Interviews erhoben.

Ausgehend von den Ergebnissen wurde für Teil zwei ein Interviewleitfaden entwickelt, der auf die erwähnten und weitere Kategorien (u. a. Stellenwert und Nutzung von Bildungssprache im Unterricht; Lehrmethode; Binnendifferenzierung; Angebot und Einsatz von Unterrichtsmaterialien) eingeht. Vier der fünf aktuell in Kärnten unterrichtenden Lehrkräfte für den Erstsprachenunterricht BKS wurden bereits interviewt, ebenso wurde ein Interview mit der Referentin für den Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der Bildungsdirektion Kärnten geführt, die über die Gegebenheiten, Möglichkeiten und Herausforderungen im Erstsprachenunterricht berichtete.

Teil drei sieht teilnehmende Beobachtungen im Erstsprachenunterricht BKS in einer Kärntner Mittelschule vor. Dabei wurde die erste Beobachtung des additiven Unterrichts der 3. Klasse bereits durchgeführt, weitere sollen im Herbst 2025 folgen. Beobachtungsgegenstand ist die Vermittlung bildungssprachlicher Strukturen durch die Lehrperson sowie deren Anwendung durch die Schüler:innen. Bei den Beobachtungen werden Audioaufnahmen gemacht, um im Anschluss eine detaillierte Analyse durchführen zu können. Die für die Beobachtung und die Analyse des Audiomaterials herangezogenen Kriterien ergeben sich aus einer Annäherung an die bildungssprachlichen Merkmale nach Gogolin (2021), den Deskriptoren der neuen Lehrpläne sowie den Deskriptoren des GER bzw. dessen Begleitbandes mit bildungssprachlicher Auslegung. Ebenso werden Erkenntnisse aus USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache) bzw. weiteren einschlägigen Sprachstandserhebungsverfahren herangezogen.

In Teil vier wird eine exemplarische Analyse von Lehrmaterialien durchgeführt. Dabei werden die während der Beobachtung verwendeten bzw. von der Lehrperson zur Verfügung gestellten Materialien auf bildungssprachliche Inhalte hin analysiert, wie auch exemplarisch ein Auszug aus einem der akkreditierten Lehrwerke für den Erstsprachenunterricht BKS in Sekundarstufe I. Die Analysekriterien referieren auf Teil drei und ergeben sich ebenfalls anhand von Gogolin, den neuen Lehrplänen bzw. dem GER (Begleitband).

5. Diskussion und Schluss

Ziel des Projekts ist es vorrangig, eine umfassende Darstellung des Erstsprachenunterrichts BKS in der Sekundarstufe I in Kärnten aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu geben. Dabei sollen sowohl die Möglichkeiten als auch die Hindernisse aufgezeigt werden, die sich bei der Vermittlung bzw. bei dem Erwerb von Bildungssprache im Erstsprachenunterricht ergeben. Zudem soll festgehalten werden, wie eine durchgängige sprachliche Bildung in der Erstsprache aussieht bzw. aussehen kann, auch in Hinblick auf gesellschaftlich relevante Fragen wie fehlende mehrsprachige Lehrkräfte, Studierendenschwund an den (slawischen) Philologien in Österreich oder den Mangel an bildungssprachlich-mehrsprachigen Arbeitskräften. Weiters soll dargestellt werden, mit welchen Mitteln Bildungssprache im BKS-Unterricht beobachtbar gemacht werden kann bzw. welche Grenzen sich dabei manifestieren.

Literaturangaben

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). *utb-studi-e-book: Bd. 3774*. facultas; utb GmbH. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838556529 https://doi.org/10.36198/9783838556529

Fleck, E. (2011). Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In E. Mühlgaszner (Hrsg.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit: Ein Projekt des Kroatischen Kultur- und Dokumentationszentrums in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Burgenland = Put k većjezičnosti.* Kroat. Kultur- und Dokumentationszentrum.

Gogolin, I. (2021). *Bildungssprache.* Universität Hamburg. https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/bildungssprache.html

Gouma, A. (2022). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2020/21*. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule.

Hahn, S., & Stöger, G. (2014). *50 Jahre österreichisch-türkisches Anwerbeabkommen.* Universität Salzburg. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:e61b32db-f2e9-4524-8834-0386ba97160c/studie_anwerbeabkommen_-_uni_salzburg.pdf

Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *27*(2), 1–16. https://doi.org/10.48694/zif.3529

Schlemmer, K. (2013). *Muttersprachenförderung von Kindern mit Migrationshintergrund an Volksschulen: Gründe, Durchführungsmöglichkeiten und qualitative Praxisforschung in Kärnten* [Masterarbeit, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt]. RIS. https://permalink.obvsg.at/UKL/AC11315453

Schrammel-Leber, B. (2019). *Antrittsvorlesung von Hochschulprofessorin Frau HS-Prof.in Mag.^{a} Dr.^{in} Barbara Schrammel-Leber*. https://www.youtube.com/watch?v=4MOkN3n_CPo&t=1067s

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/

Unterköfler-Klatzer, D., Ressmann, M., & Wutti, D. (2022). Lehrer/innen des muttersprachlichen Unterrichts in Karnten/Koroška: Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen. In E. Stadnik-Holzer (Hrsg.), *Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems: Band 24. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht: Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung* (S. 273-284). LIT.

BMB. *USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache.* (o. J.). https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html

Woplatek, E. (2010). *Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe: Eine Analyse mit Schwerpunkt auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* [Diplomarbeit]. Universität Wien.

Emotional Dimensions of Multilingual Identity in the Austrian Classroom

Katharina Haslacher
University of Graz

1. Theoretical Background

Austria has a unique linguistic landscape and multilingualism is widespread. Multilingualism is referred to as the ability to speak and understand more than one language (Forbes et al., 2021). As early as 2016, 90% of Austrians aged 25 to 35 reported the ability to speak at least one foreign language (Eurostat, 2018). Especially in schools, this linguistic diversity has become common in recent years with nearly 27% of students reporting to speak another language than German at home in 2024 (Statistik Austria, 2025). This marks an increase of over 6% compared to 2012/2013 (Statistik Austria, 2014).

Language diversity and multilingualism are also explicitly promoted in Austria's school curricula which emphasize that "[s]tudents should learn, among other things, that *learning and mastering several languages is of crucial importance for the formation of individual identity*, participation in society and culture, as well as coexistence in a multilingual world" (BMBWF, 2024, p. 9; emphasis added; own translation). Despite the recognition of the importance of multilingualism in the formation school students' identity, educational research has largely focused on examining (pre-service) teachers' rather than secondary school students' beliefs and practices regarding multilingualism. This study will fill this gap by adopting the multi-theoretical framework of multilingual identity proposed by Fisher et al. (2020, 2024) for its use with students. This framework construes identity as an ongoing process with the potential for transformation that is both individually and socially situated. Moreover, it considers learners engaged in the act of learning additional languages in classroom contexts as multilinguals, regardless of the number of additional languages or dialects in their repertoires.

2. Research Questions

This dissertation project will explore Austrian secondary school students' perspectives on multilingualism, language learning and languages by addressing the following research questions:

Research Question 1

How do Austrian secondary school students define multilingualism and to what extent do they identify as multilingual?

Research Question 2

What are their experiences of languages and language learning?

Research Question 3

What are their evaluations of languages and of themselves as language learners?

Research Question 4

What are their emotions in relation to language learning?

3. Study Design

A total of 100 secondary school students aged 14-16 from both urban and rural schools in Styria will be recruited for this study. The study will employ an adapted German version of the Multilingual Identity Questionnaire by Fisher et al. (2020, 2024). The theoretical framework conceptualizes multilingual identity through the learners' *experiences, evaluations and emotions* in relation to languages and language learning, also referred to as the "3Es model".

The questionnaire will consist of three sections, each addressing one of the 3E model components. The first section will explore language experiences through four parts. First, *multilingual international experience* refers to the total of non-German-speaking countries lived in or visited. Second, *multilingual social ties* investigates the number of languages spoken by family and friends. Third, *languages learned at school* refers to the number of languages studied, and fourth and lastly, *language use in other contexts* refers to the use of languages in media, books, and music.

The second section will focus on evaluations and will examine language beliefs, self-beliefs, and others' beliefs on 5-point Likert-Scales (with 1 – *strongly disagree* up to 5 – *strongly agree*). *Language beliefs* will measure students' general attitudes toward learning additional languages with a total of five items (e.g., "I think that learning other languages is important"). *Self-beliefs* will assess perceived competence and confidence in language use with a total of four items (e.g., "I think that I have a talent for learning other languages."). *Others' beliefs* will capture perceived attitudes of significant people such as parents, friends, and teachers toward language learning with a total of nine items (e.g., "My friends think that learning other languages is important.").

The third section will examine emotions related to language learning. The first subsection will assess general language learning enjoyment using the item "I like learning other languages", rated on a 5-point Likert-Scale (with 1 – *strongly disagree* up to 5 – *strongly agree*).

It will also explore multilingual pride by asking students to list each language they speak and indicate if they are or are not proud to speak this language, followed by a short explanation of their answer. The second subsection will focus on emotions related to specific languages such as German, English, and foreign languages (excl. English) by utilizing three metaphorical sentence completion tasks for each language (e.g., “Learning German is like… because…”). The third subsection will address multilingual identity. Students will complete metaphor and sentence completion tasks (e.g., “Being multilingual means to me… because…”) to express their views on multilingualism. They will then mark on a slide regulator from 'monolingual' to 'multilingual' to which extent they identify as multilingual and briefly explain their choice. Responses will be coded as positive, negative, or neutral. Additionally, socioeconomic variables such as age, gender, and school type will be collected. Quantitative data will be analysed using RStudio (2024) and qualitative data will be examined through inductive thematic analysis with MAXQDA (2024).

4. Outlook and Implications

The aim of this study is to investigate students’ perspectives on multilingualism, language learning and languages by applying the multi-theoretical framework of multilingual identity proposed by Fisher et al. (2020, 2024). The study seeks to capture the unique linguistic realities of students in Austria and to understand how they define multilingualism, to what extent they self-identify as multilingual, and which emotions they associate with learning different languages. Gaining insight into these perceptions is particularly relevant for language education, as self-identifying as multilingual has been linked to greater engagement, motivation, and more positive attitudes toward language learning (Fisher et al., 2020; Henry, 2017).

References

BMBWF (2024). *Bundesrecht konsolidiert: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen Anl. 1, tagesaktuelle Fassung.* Rechtsinformationssystem des Bundes. https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=

Eurostat (2018). *65% know at least one foreign language in the EU.* European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180926-?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fde%2Fhome

Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*, *17*(4), 448–466. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896

Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., Liu, Y., & Rutgers, D. (2024). Language experiences, evaluations and emotions (3es): Analysis of structural models of multilingual identity for language learners in schools in England. *International Journal of Multilingualism*, *21*(1), 418–438. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2060235

Forbes, K., Evans, M., Fisher, L., Gayton, A., Liu, Y., & Rutgers, D. (2021). Developing a multilingual identity in the languages classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal*, *49*(4), 433–451. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1906733

Henry, A. (2017). L2 Motivation and Multilingual Identities. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 548–565. https://doi.org/10.1111/modl.12412

Statistik Austria. (2014). *Bildung in Zahlen 2012/13: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/1865/BiZ_2012_13.pdf

Statistik Austria. (2025). *Bildung in Zahlen 2023/24: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Statistik Austria. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf

Apprendimento linguistico-culturale in ambito penitenziario

Viola Monaci
Università per Stranieri di Siena

1. Motivazione dello studio

L'analisi della comunicazione in carcere evidenzia le dinamiche di negoziazione dei significati e di costruzione di nuove identità, modellate anche dagli usi linguistici (Monaci, 2024). Il contesto penitenziario, segnato da una marcata *superdiversità* linguistica e culturale (Vertovec, 2007; Benucci & Grosso, 2015), presenta una comunicazione complessa, in cui convivono plurilinguismo, livelli di competenza diversi ed elementi verbali e non verbali. Le esigenze formative dei parlanti "svantaggiati" richiedono dunque una concezione del locutore più flessibile (Beacco et al., 2016), attenta alle dimensioni individuali, sociali e culturali.

Alla luce della presenza di segni verbali (L1, L2, gergo penitenziario) e non verbali (graffiti, gestualità) prodotti da detenuti di diverse provenienze, e considerando il carcere come luogo di trasmissione di conoscenze e plurilinguismo, si presentano i dati raccolti in sette istituti penitenziari italiani, attraverso le testimonianze di 160 informanti e 135 immagini. L'obiettivo è stato mappare il *Linguistic Jailscape* — il panorama linguistico, culturale e visivo penitenziario — per verificarne il potenziale come strumento teorico-pratico di primo approccio all'italiano L2 per detenuti stranieri.

2. Domande di ricerca

Domanda di ricerca 1

> Quali sono le specificità della comunicazione penitenziaria derivanti dall'integrazione di codici espressivi diversi, in particolare il rapporto tra linguaggio verbale, immagini, graffiti e murales, e quale funzione svolgono?

Domanda di ricerca 2

> Nei vari codici verbali e non verbali emersi dalle testimonianze e dalle rappresentazioni raccolte, è possibile individuare fenomeni di *code-mixing*?

Domanda di ricerca 3

> Queste modalità comunicative proprie del carcere possono costituire un primo approccio alla lingua italiana per i detenuti stranieri?

Domanda di ricerca 4

> I codici linguistici e non linguistici individuati possono essere utilizzati in una didattica dell'italiano L2 inclusiva e rivolta a pubblici svantaggiati?

3. Lo studio

La ricerca ha analizzato i linguaggi attraverso cui si sviluppano gli scambi comunicativi nel sistema penitenziario, coinvolgendo le figure che vi operano: persone, operatori, polizia penitenziaria, docenti e volontari. Si tratta di una mappatura linguistica, culturale e visiva del contesto carcerario, basata su parole e immagini. L'obiettivo principale è stato individuare l'esistenza di un *we-code* carcerario (Ferrero, 1972), costituito da codici linguistici e non linguistici, e verificarne la possibile applicazione in una didattica inclusiva dell'italiano L2 per pubblici svantaggiati.

L'impianto metodologico ha seguito cinque fasi principali:

1. studio della letteratura scientifica e analisi dei corpora gergali esistenti;
2. contatti con i Provveditorati Regionali dell'Amministrazione Penitenziaria (PRAP) di Toscana, Umbria e Triveneto per le autorizzazioni necessarie;
3. definizione della metodologia di raccolta e analisi dei dati: *Mixed Methods* (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene et al., 1989), modello *Explanatory Design* (Heigham & Croker, 2009);
4. analisi dei dati tramite Excel;
5. analisi, interpretazione dei dati (Tab. 1) e riflessioni conclusive.

Tabella 1: Panoramica Istituti e informanti coinvolti

Istituti	Informanti		Rappresentazioni	
C.R. San Gimignano	*Persone detenute*	95	*Pittoriche*	67
C.R. Gorgona	*Operatori/trici*	23	*Testuali*	16
C.R. Massa Carrara	*Docenti e volontati/e*	42	*Miste*	52
C.C. Siena		160		135
C.C. Perugia				
C.R. Porto Azzurro				
C.R. Giudecca				

4. Risultati preliminari

L'analisi prende in esame illustrazioni, scritte, graffiti e murales sulla base del modello del *Linguistic Landscape* e dell'approccio geosemiotico, considerando la distribuzione dei segni (aule, corridoi, stanze colloqui, spazi esterni) e la loro funzione informativa, simbolica o mista (Tab. 2). La concentrazione maggiore si registra nelle aule didattiche e negli spazi comuni,

confermandone il ruolo decorativo e simbolico nel rendere l'ambiente più accogliente e motivante.

Tabella 2: Panoramica rappresentazioni analizzate

Rappresentazioni					
Funzione		*Categoria*		*Tematica*	
Informativa	18	Decorativa	106	Arte	18
Mista	52	Educativa	37	Lingua	52
Simbolica	69	Trasgressiva	1	Cultura	69
				Religione	106
				Altro	37

Molti interventi hanno valore artistico, culturale o religioso e riflettono identità, emozioni e appartenenze. In carcere, ciò che altrove sarebbe percepito come atto vandalico assume funzione comunicativa e simbolica, contribuendo alla costruzione del *Jailscape*, che rispecchia il carattere plurilingue e pluriculturale della comunità detenuta.

Rappresentazioni linguistiche

Nei testi emerge un ricco plurilinguismo: italiano, lingue straniere e dialetti convivono, spesso con tracce di contatto linguistico (riflessioni sulla libertà, dediche affettive, messaggi religiosi o provocatori). Alcuni mostrano competenze limitate, segno di un apprendimento prevalentemente orale. La lingua scelta varia in base al destinatario — compagni, familiari o comunità di riferimento.

Esempio: nella sezione didattica compare la parola «LIBERTÀ», tradotta in inglese «FREEDOM», cinese «自由万岁», arabo «العربية» e singalese «ලිබර්ටාාා».

Rappresentazioni miste

Testi e immagini si fondono con funzione simbolica, informativa o decorativa. Citazioni istituzionali, cartelli, murales multilingue e poster valorizzano il legame tra lingue e culture, promuovendo integrazione e pluralità.

Esempio: in biblioteca, un poster riporta «Liberi di leggere. In biblioteca sono arrivati libri in lingua cinese», tradotto in cinese «书中自有黄金屋. 图书馆里新到的中文图书可借阅» e in russo «Свободное чтение. В библиотеку поступили книги на китайском языке».

Rappresentazioni iconiche

Murales e opere pittoriche trasmettono messaggi di speranza, cambiamento e identità: colombe, arcobaleni e motivi religiosi si affiancano a paesaggi o riproduzioni celebri. Anche i lavori semplici dei detenuti contribuiscono a caratterizzare lo spazio carcerario.

Esempio: in una sezione di pernottamento, un detenuto ha realizzato con penna a inchiostro una riproduzione della *Scuola di Atene* di Raffaello (1509–1511).

5. Conclusioni

L'interazione tra spazio, funzione e tema dei segni è strettamente legata al contesto penitenziario, luogo di superdiversità linguistica e culturale. L'analisi ha evidenziato usi diversificati: segni con valore comunicativo in spazi didattici e murales decorativi in aree di passaggio.

Queste forme espressive rappresentano un canale di apprendimento e di comunicazione per i detenuti, in particolare stranieri, favorendo la motivazione e l'acquisizione dell'italiano L2 attraverso la creatività. Esse testimoniano nuove modalità simboliche e una maggiore consapevolezza delle peculiarità linguistiche del carcere.

È essenziale che i docenti conoscano la variabilità linguistica e gergale interna e promuovano strategie motivazionali per sostenere i percorsi formativi. Le espressioni simboliche, infine, creano spazi di dialogo tra lingue e culture, riflettendo il vissuto e la dimensione collettiva della comunicazione plurilingue.

Bibliografia

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Strasbourg, Council of Europe.

Benucci, A., & Grosso, G. I. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pacini Editore.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, SAGE, Thousand Oaks.

Ferrero, E. (1972). *I gerghi della malavita: dal Cinquecento ad oggi*, Mondadori.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274.

Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). *Qualitative Research in Applied Linguistics*, Palgrave Macmillan.

Monaci, V. (2024). *Linguaggi in carcere panorami linguistici e culturali in ambito penitenziario*, Pacini Editore.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024–1054.

Mehrsprachigkeit / Globales Lernen

Service Learning pedagogy in Language Education.
A research introduction

Giorgia Fattori
University Ca' Foscari of Venice

This extended abstract presents the rationale for a PhD research project exploring the implementation of Service Learning (SL), with a plurilingual focus, in Language Education (LE). The following paragraphs will highlight the project's theoretical and innovative features and outline future research steps.

1. The principles of Service Learning

SL is a pedagogical and methodological approach that merges formal learning with community service projects designed and implemented by students to address local community needs (Fiorin, 2016; Tapia, 2006, 2016, 2019). Reflection, documentation, and evaluation are essential processes throughout a SL project. They foster students' reflective attitude towards community service and its link to formal learning (Fiorin, 2016; Tapia, 2022).

2. Service Learning in Language Education

SL frames learning within a social and civic perspective, making it highly effective for promoting 21st-century competences (Council of Europe, 2018) and addressing current educational challenges (Fiorin, 2016). A similar critical perspective on meaningful learning has emerged in LE, with scholars arguing that LE is crucial for addressing global issues, such as developing plurilingual communities and preserving linguistic repertoires (Byram, 2008; Menegale, 2024; Mercer et al., 2018; Porto, 2018, 2023a).

Such challenges call for a necessary shift in the discipline, integrating Global Citizenship Education and social justice objectives into the LE curriculum. This re-envisioning of LE through a social and civic lens establishes a clear common ground with SL.

3. Frameworks of reference for SL in LE

The social and civic perspective on LE has been operationalized as Intercultural Citizenship Education (ICE) (Byram, 2008) and Intercultural Service Learning (ISL) (Rauschert & Byram, 2017; Rauschert, 2022). ISL, though not originally designed for LE, applies Service Learning principles emphasizing intercultural communication with local and global communities, which

makes it suitable for Foreign Language (FL) learning. Conversely, ICE was specifically developed for the FL classroom and features a stronger political focus on social justice issues using the FL. Despite these different origins, both frameworks are comparable, prioritizing intercultural competence and critical thinking through civic action and community engagement (Rauschert & Byram, 2017).

The research stream connecting CLIL and Global Education is also highly significant in this argument, proposing a methodological reference to address socially relevant topics in FL teaching (Díaz-Pérez et al., 2013; Mercer et al., 2018; Porto, 2023b; Viebrock, 2015). CLIL has also been incorporated into both ISL and ICE projects as a methodology (Porto, 2015, 2016; Rauschert, 2022), sharing with these approaches an emphasis on reflection and higher-order thinking skills development for quality learning (Ali, 2022; Baker, 2019; Bringle & Clayton, 2022; Rauschert, 2022).

4. Empirical insights on SL in LE

Empirical evidence on SL in LE is primarily in higher education. Baker's review of studies (2019)—qualitative or mixed-methods investigations in FL courses in North American universities—reports that most focus on teaching Spanish as FL through SL projects involving Spanish-speaking communities. These studies reveal that SL had a positive impact on cultural understanding, civic engagement, and students' motivation toward the FL, including those students who had Spanish as heritage language. The author highlights the need for more empirical research involving younger learners (p. 17).

Indeed, empirical evidence on SL in LE at school level is limited and refers specifically to ICE and ISL in FL teaching. Nevertheless, these studies serve as relevant empirical references in this argument, given that ISL and ICE share core Service Learning principles (Rauschert, 2022; Rauschert & Byram, 2017). With reference to primary school students, a particular under-researched group, Porto (2015) conducted a study grounded in ICE with action research elements and CLIL methodology, involving students in Argentina and Denmark. In a subsequent study with children in an informal learning setting in Argentina, Porto (2023a) employed an action research design with qualitative data collection, drawing upon ISL, ICE and Social Justice frameworks. Notably, in both studies, research questions regarded mostly the intercultural citizenship dimension rather than the linguistic one, although FL teaching was a main subject in both projects.

These investigations adopt a monolingual perspective on LE, focusing on teaching a single FL through SL or comparable frameworks. However, Baker (2019) identifies another empirical gap by reporting a significant impact of SL on students' attitudes towards their heritage languages as well. Implementing SL in LE with specific attention to heritage languages necessitates a conceptual shift from a monolingual to a plurilingual perspective, as delineated in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001,

2020). In this key document students are described as "social agents" (CoE, 2001, p. 1) who use their entire diverse linguistic repertoire as a single communicative competence. This viewpoint introduces the concept of Plurilingual Competence, defined as a set of skills, knowledge, and attitudes drawing on both formally learned languages and the individual's full repertoire (Candelier et al., 2012; Coste et al., 2009). Accordingly, language proficiency is just one element, alongside developing a specific plurilingual mindset and proactive attitude toward linguistic plurality (Piccardo, 2017).

5. Future research direction

In the light of current educational issues and following this plurilingual and civic perspective on LE, the present research seeks to provide an innovative contribution to both research and practice in LE by addressing the outlined empirical gaps. On one side, it intends to explore how SL with a linguistic focus can be implemented within Plurilingual Education. On the other side, it will investigate how Plurilingual Competence (Candelier et al., 2012; Picardo, 2017) develops across primary school students, teachers, and community partners engaged in a SL project with linguistic focus.

To achieve these goals this research will employ action research methodology, drawing on SL pedagogical and methodological approach (Fiorin, 2016; Tapia, 2022) within Plurilingual Education. Considering this linguistic focus, other methodologies related to LE will be adopted (e.g. CLIL). Forty-four primary school students and two teachers settled in Northern Italy will be involved. During a five-month project, they will identify and respond to specific linguistic needs detected *in* and *with* the local plurilingual community. The research design, methodology and questions are currently being finalized.

References

Ali, F. (2022). "It's Not Just About Improving my Spanish." Student Perceptions of Service Learning. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, *39*, 1–23. https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.13874

Baker, L. (2019). Community-Based Service-Learning in Language Education: A Review of the Literature. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, *7*(1). https://doi.org/10.37333/001c.11480

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2022). Enriching Global Civic Education in Foreign Language Education through Service Learning. In C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global Citizenship in Foreign Language Education* (pp. 79–106). Routledge.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847690807

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A., & Molinié, M. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Council of Europe Publishing. https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching.* Council of Europe.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe Publishing.

Díaz-Pérez, F. J., Díez-Bedmar, M. B., García-Ramírez, P., & Rascón Moreno, D. (Eds.) (2013). *Global Issues in the Teaching of Language, Literature and Linguistics*. Peter Lang CH.

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Mondadori Università.

Menegale, M. (2024). Global Challenges in Language Education: Rethinking Curricula for Foreign Language Classrooms in the Digital Era. *EL.LE*, *13*(3), 235–260. https://doi.org/DOI%252010.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/001

Mercer, S., Macintyre, P., Gregersen, T., & Talbot, K. (2018). *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*.

Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

Porto, M. (2015). Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: An online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, *46*(4), 395–415. https://doi.org/10.1080/%25200305764X.2015.1064094

Porto, M. (2016). «Yo antes no reciclaba y esto me cambio por completo la consiencia»: Intercultural citizenship education in the English classroom. *Education 3–13*, *46*(3), 317–334.

Porto, M. (2018). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum, 32*(1)*, 16–33*. https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642

Porto, M. (2023a). A community service learning experience with student teachers of English: Enacting social justice in language education in a community centre. *The Language Learning Journal*, *51*(2), 178–194. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1971741

Porto, M. (2023b). Intercultural citizenship as CLIL in foreign language education. In D. L. Banegas, & S. Zappa-Hollman. *The Routledge Handbook of Content and Language Integrated Learning* (pp. 141–159). Routledge.

Rauschert, P. (2022). Intercultural Service Learning Reframed: A Comprehensive Model and Its Practical Implementation in the Foreign Language Classroom. In C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections* (pp. 109–127). Routledge.

Rauschert, P., & Byram, M. (2017). Service learning and intercultural citizenship in foreign-language education. *Cambridge Journal of Education*, *48*(3), S. 353-369. https://doi.org/10.1080/0305764x.2017.1337722

Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova.

Tapia, M. N. (2016). Uno sguardo internazionale. In I. Fiorin (Ed.), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning* (pp. 3–10). Mondadori Università.

Tapia, M. N. (2019). *La pedagogía del aprendizaje-servicio y la formación ciudadana para el Siglo XXI*. XXII Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario», Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=1tTGzZZf7Z0

Tapia, M. N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: Edición 20° aniversario CLAYSS*. CLAYSS.

Viebrock, B. (2015). How global education could be inspired by the CLIL discourse and vice versa. In C. Lütge (Ed.), *Global Education Perspectives for English Language Teaching* (pp. 39–56). LIT Verlag.

L’italiano come L2 al CPIA (Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti) di Padova

Gianni Franco
CPIA di Padova

1. L’insegnamento dell’italiano L2 a adulti

Dopo la riforma del 2012, che ha istituito i CPIA, per la prima volta l’insegnamento dell’italiano L2 è entrato a far parte della regolare offerta formativa della scuola italiana. I docenti specializzati nell’insegnamento dell’italiano L2 hanno visto, però, la nascita della loro classe di concorso (A023) solo nell’anno 2016 e sono entrati in servizio dal 2017/2018; l’insegnamento dell’italiano L2 continua ad essere affidato prioritariamente a docenti della scuola primaria (nel 2024/2025 al CPIA di Padova gli insegnanti di italiano L2 sono 27: 2 della classe A023 e 25 della scuola primaria).

Nonostante gli sforzi di affidare a personale specializzato l’insegnamento dell’italiano L2 a apprendenti adulti, l’impressione di molti studiosi è che, in realtà, all’interno dei CPIA vengano trasferiti tout court materiali e pratiche non adatti ad un pubblico adulto e questo approccio è una delle cause del forte abbandono dei corsi.

L’abbandono dei corsi è un fenomeno comune ai CPIA d’Italia. A Padova nell’anno scolastico 2022/2023 in totale gli studenti iscritti erano 1774; di questi ne sono stati scrutinati 961, mentre 813 hanno abbandonato gli studi in corso d’anno (45,8%).

Nel 2023/2024 sono stati attivati 111 corsi AALI (Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana) e gli studenti iscritti erano in totale 2334: sono arrivati allo scrutinio finale in 969, il 41% degli iscritti.

Malcolm Knowles già dagli anni ’70 sospettava che molti adulti lasciassero il loro percorso di studi perché trattati dagli insegnanti come persone non autonome nelle scelte anche scolastiche. Il problema con gli adulti sorge infatti quando i docenti si rivolgono loro con gli stessi metodi e atteggiamenti che usano nell’educazione dei giovani.

Deiana (2022, p. 59) rileva che “l’impiego di attività e materiali per bambini sembra essere una prassi diffusa tra molte docenti della scuola primaria che lavorano nei percorsi AALI”.

Anche Cacchione (2024) è della stessa idea:

> la maggior parte degli insegnanti di italiano L2 non ha una formazione specifica e la didattica che applicano è mutuata, con adattamenti “spontanei”, dai modelli di insegnamento ai bambini della scuola primaria. (p. 102)

Tucciarone (2020) scrive che:

> A più di vent'anni dall'istituzione dei Centri Territoriali Permanenti, il termine andragogia dovrebbe essere di uso corrente nell'educazione degli adulti e l'approccio andragogico avere sostituito il pedagogico nella pratica quotidiana. Ciononostante il fenomeno dell'abbandono dei corsi – ben conosciuto e frequente nell'educazione degli adulti in generale – fa sospettare di interazioni impostate su basi pedagogiche anziché andragogiche. (p. 65)

2. Formatori non formati?

Il tema di ricerca di questo contributo si concentra sull'approccio andragogico dei docenti del CPIA di Padova e sulla loro competenza glottodidattica nell'insegnamento dell'italiano come L2. I problemi di ricerca possono essere riassunti nelle due domande: I docenti del CPIA di Padova sono preparati per insegnare a apprendenti adulti? Sono preparati per insegnare l'italiano come L2?

Più volte Annamaria Cacchione ha rilevato nella mancata competenza professionale dei docenti uno dei motivi che portano ad un abbandono dei corsi nel settore dell'Istruzione degli Adulti. Cacchione (2024) ha analizzato:

> che percentuale di studenti completa con successo il percorso al quale si è iscritto – percentuale che è, in generale, piuttosto bassa. Ovviamente, questo dato non può essere imputabile soltanto agli insegnanti […]. Possiamo tuttavia ipotizzare che il profilo professionale degli insegnanti concorra alla definizione di questo quadro negativo. (p. 37)

3. Lo studio

Per la mia ricerca ho predisposto un questionario, somministrato a tutti i docenti del CPIA di Padova il primo novembre 2024. Ho raccolto 64 risposte su 73 docenti in servizio alla data della somministrazione. La percentuale di risposte è stata quindi dell'87,7% e costituisce un campione significativo sulla popolazione statistica di riferimento.

4. Risultati

Il dato più sconfortante in una scuola per adulti è che più della metà dei docenti (il 60,7%) riconosca di non avere nessuna preparazione andragogica. Tra coloro che dichiarano di essere formati per l'istruzione degli adulti vi sono esperienze molto diverse: alcuni indicano come formazione specifica quella acquisita sul campo, da autodidatta. Altri dichiarano la frequenza di Master che prevedono moduli sull'insegnamento agli adulti.

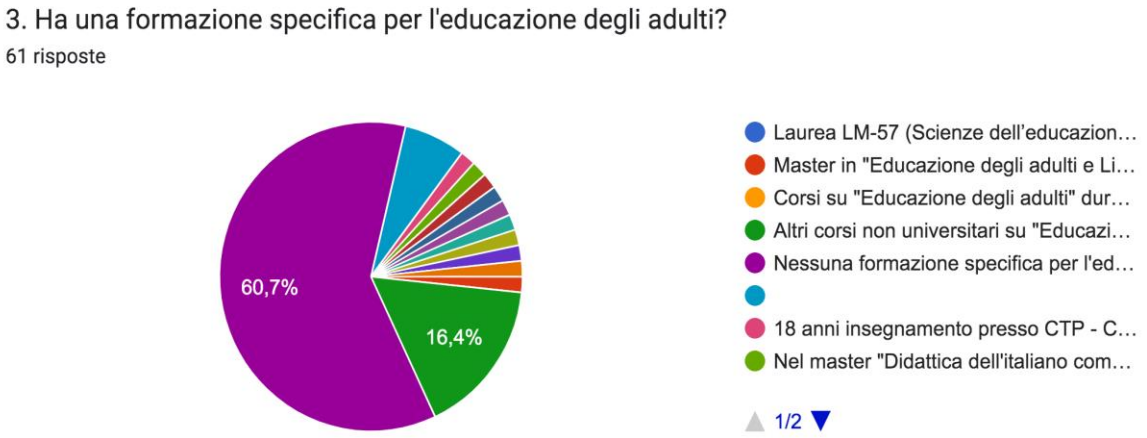

Figura 1: Ha una formazione specifica per l'educazione degli adulti?

Sul versante della formazione linguistica e glottodidattica la situazione è altrettanto preoccupante: in tutto il CPIA di Padova sono solo 22 i docenti specializzati nella didattica dell'italiano L2 (il 34,4%). Anche qui c'è chi considera l'anzianità di servizio elemento sufficiente per sviluppare una competenza glottodidattica efficace per l'italiano L2.

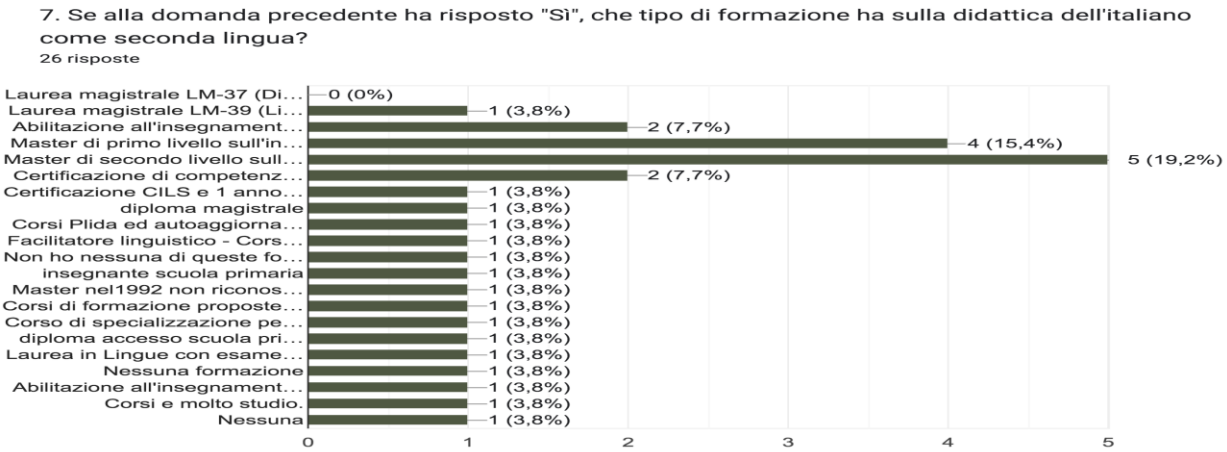

Figura 2: Che tipo di formazione ha sulla didattica dell'italiano come seconda lingua?

L'assenza di formazione specifica sembra essere l'elemento caratterizzante del corpo docente che lavora nei vari CPIA d'Italia.

Deiana (2022) ha rilevato che:

> I dati a nostra disposizione confermano come manchi una formazione linguistica di base; infatti, ad esclusione di 8 docenti che hanno conseguito la laurea in Scienze della formazione primaria e dell'altrettanto piccolo gruppo che ha conseguito una laurea in Lingue o in Lettere, sembra che quasi la totalità delle e degli

> alfabetizzatori manchi dell'adeguata formazione sul versante linguistico e glottodidattico. Sul piano della formazione specifica in italiano L2, solo 20 docenti su 153 hanno conseguito una specializzazione. (p. 92)

5. Conclusioni

Gli studenti adulti vedono i docenti come loro pari e non accettano più tipi di insegnamento trasmissivi e direttivi. I docenti devono quindi coinvolgere gli adulti nella progettazione dei corsi: tempi, obiettivi, metodologie usate, costi e spendibilità. La trasformazione da pedagogisti ad andragoghi non è completamente agevole. Secondo Tucciarone (2017):

> Il passaggio all'azione andragogica implica la decostruzione del docente come somministratore di saperi consolidati e *giudice* della *performance* del corsista; ciò richiede un'empatica riconsiderazione dei ruoli che, sola, riesce a dare ragione e sostenere emotivamente il *rischio del cambiamento* della rappresentazione di sé del docente. (p. 78)

E anche dal punto di vista dell'inquadramento professionale appare ormai necessario prevedere nel Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro una differenziazione per coloro che insegnano agli adulti. Nel PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) (2022-2025, Ministero dell'Istruzione (2025), p. 7) del CPIA di Padova si legge: „Sarebbe necessario creare una sezione nel CCNL scuola dedicata all'istruzione degli adulti e declinare le caratteristiche e i titoli che questi docenti dovrebbero avere."

Bibliografia

Cacchione, A. (2024). *La scuola dimenticata. Analisi del sistema educativo degli adulti in Italia*. Edizioni Nuova Cultura.

Deiana, I. (2022). *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*. Franco Cesati Editore.

Knowles, M. S., Holton, E. F. III, & Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona.* Franco Angeli.

Ministero dell'Istruzione (2025). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) CPIA DI PADOVA PDMM25500L Triennio di riferimento: 2022 – 2025, Anno di aggiornamento 2024/2025.* https://cpiapadova.edu.it/documento/ptof/

Tucciarone, S. (2017). *Carcere e scuola. Italiano L2 dentro*. Edizioni Progetto.

Tucciarone, S. (2020). *Carcere scuola italiano L2. Contesti e proposte*. Edizioni Progetto.

Auswirkungen des Lateinunterrichts auf den Russischunterricht im Spiegel sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und lernenderzentrierter Perspektiven

Eva-Maria Reffle
Universität Graz

1. Problemstellung

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik stellen zentrale Bestandteile des österreichischen Fremdsprachenlehrplans und des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* dar (Europarat, 2018). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt darauf ab, sämtliche Sprachen, die Lernende bereits beherrschen oder aktuell erwerben, systematisch in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Das sprachliche Repertoire der Lernenden wird dabei als Ressource genutzt, um Lernprozesse ökonomischer zu gestalten, insbesondere durch Sprachtransfer, der sowohl zwischen sprachlichen als auch zwischen sprachlernbezogenen Kompetenzen passiert (Martinez, 2019, S. 123; Zawadzka, 2011, S. 72–73). Auf diese Weise fördert die Mehrsprachigkeitsdidaktik das Sprachbewusstsein, unterstützt den Aufbau von Lernstrategien und macht individuelle Sprachlernerfahrungen für den weiteren Fremdsprachenerwerb nutzbar (Martinez, 2019, S. 123).

Im Russischunterricht fungiert Mehrsprachigkeit als didaktisch-methodisches Prinzip, da Lernende in der Regel bereits über Vorerfahrungen in einer oder mehreren Fremdsprachen verfügen und zudem neben Deutsch eine weitere Erstsprache haben (Heyer, 2017, S. 18). Dieses vielfältige Sprachrepertoire soll durch gezielte Sprachvergleiche und Transferprozesse für den Erwerb des Russischen genutzt werden (Heyer, 2017, S. 18; Mehlhorn & Wahlicht, 2017, S. 199).

Die Nutzung des Lateinischen als Brückensprache im Russischunterricht ist in diesem Zusammenhang besonders interessant: Das sprachliche Erbe des Lateinischen ist in slawischen Sprachen auf lexikalischer, syntaktischer und textueller Ebene sowie im Laut- und Schriftsystem nachweisbar (Munske & Kirkness, 1998, V). Aufgrund seiner klar strukturierten Systematik können beim Erlernen des Lateinischen entwickelte Lernstrategien auf weitere Fremdsprachen übertragen werden. Darüber hinaus bestehen zwischen dem Lateinischen und

dem Russischen strukturelle Parallelen, die sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen aktivieren und somit den Erwerb des Russischen unterstützen können (Doyé, 2008, S. 41).

2. Forschungsfrage

Ausgehend von der dargestellten Ausgangslage widmet sich die vorliegende Untersuchung der zentralen Forschungsfrage:

Forschungsfrage

> Erleben Lernende die im Lateinunterricht erworbenen Grammatik- und Lexikkenntnisse als Unterstützung beim Erwerb des Russischen?

Zur Überprüfung dieser Fragestellung werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1

> Grundlegende Grammatikkenntnisse in der lateinischen Sprache erleichtern den Russischerwerb.

Hypothese 2

> Das Lateinische und Russische haben grammatikalische und lexikalische Ähnlichkeiten, die den Russischerwerb auf Basis des Lateinischen erleichtern.

3. Die Studie

Zur Beantwortung der Forschungsfrage und Überprüfung der Hypothesen wurde eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen durchgeführt, womit der Studie ein quantitatives Forschungsdesign zugrunde liegt (Michler & Reimann, 2019, S. 291). Das deskriptive Forschungsparadigma zielt dabei auf die Beschreibung des Russischunterrichts ab, innerhalb dessen nicht direkt beobachtbare Phänomene sowie objektive Gegebenheiten erhoben werden. (Zydatiß, 2012, S. 116).

Für die Entwicklung des Erhebungsinstruments wurden die Untersuchungsaspekte operationalisiert, in Indikatoren überführt und in konkrete Fragen gegliedert (Zydatiß, 2012, S. 118). Der Fragebogen umfasste offene, halboffene und geschlossene Items (Mayer, 2009, S. 95). Insgesamt wurden 50 Schüler:innen der 9. bis 12. Schulstufe einer AHS-Oberstufe befragt, die sich im ersten bis vierten Lernjahr Russisch befanden.

Der Fragebogen gliederte sich in sechs Abschnitte und erhob neben demografischen Daten auch Informationen darüber, ob und in welchem Ausmaß Lehrpersonen im Russischunterricht auf andere Sprachen – insbesondere auf das Lateinische – verweisen, ob den Lernenden selbst Sprachähnlichkeiten aufgefallen sind und ob diese das Lernen erleichtern. Zudem wurden im Fragebogen konkrete Ähnlichkeiten zwischen dem Russischen und dem Lateinischen mithilfe

von Beispielen präsentiert, zu denen die Schüler:innen angaben, ob sie diese bereits kannten. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Software SPSS.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse zur sprachlichen Herkunft der befragten Schüler:innen zeigen folgendes Bild: 40 gaben Deutsch als Erstsprache an, acht nannten BKS, fünf Russisch und drei weitere Lernende führten andere slawische Sprachen an. Alle Befragten erlernten Englisch, Russisch und Latein. Darüber hinaus gaben 15 Schüler:innen an, zusätzlich Französisch zu lernen, fünf nannten Spanisch und eine Person Mandarin.

Im Folgenden werden zentrale Befunde zum Sprachvergleich und zum Russischunterricht dargestellt. Zunächst zeigte sich, dass aus Sicht der Mehrheit der Schüler:innen im Unterricht häufiger bei der Erarbeitung von neuem Wortschatz auf andere Sprachen verwiesen wird als bei Grammatikerklärungen, wie Diagramm 1 zeigt.

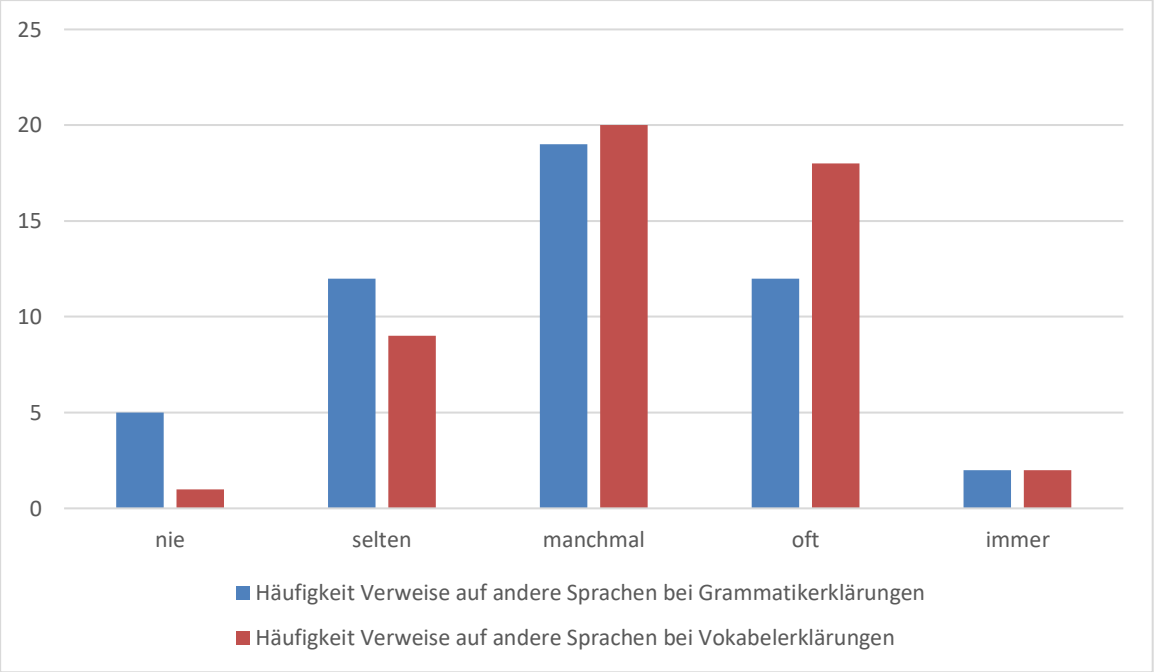

Diagramm 1: Häufigkeit Verweise auf andere Sprachen

Hinsichtlich der konkreten Sprachen zeigte sich, dass 28 Schüler:innen meinten, dass bei Grammatikerklärungen meist auf Latein verwiesen wird, gefolgt von 25 Lernenden, die hier Englisch nannten; im Bereich des Wortschatzes gaben 26 Schüler:innen Englisch an, gefolgt von 24 Lernenden, die Deutsch nannten.

80 % der Befragten gaben an, selbst bereits Ähnlichkeiten zwischen Sprachen festgestellt zu haben. Außerdem wurden die Lernenden gefragt, zwischen welchen Sprachen ihnen selbst bereits Ähnlichkeiten aufgefallen sind, und hierbei gaben die meisten Schüler:innen im

Grammatikbereich an, dass ihnen Ähnlichkeiten vor allem zwischen Russisch und Latein aufgefallen sind. Im Bereich des Wortschatzes gaben die Lernenden an, dass ihnen selbst Ähnlichkeiten vor allem zwischen Englisch und Latein aufgefallen sind, gefolgt von den Kombinationen Deutsch–Englisch und Deutsch–Russisch. Die Mehrheit der Lernenden berichtete, dass solche sprachlichen Bezüge ihr Verständnis in Grammatik und Lexik erleichtern.

Bezüglich des konkreten Nutzens lateinischer Sprachverweise im Russischunterricht ergab sich jedoch ein differenziertes Bild: Die meisten Schüler:innen schreiben diesen Verweisen keine wesentliche Bedeutung für ihren Lernprozess zu.

Zudem konnten Korrelationen zwischen bestimmten Antwortkategorien festgestellt werden. So gaben 20 der 21 Lernenden, die neben Englisch, Latein und Russisch noch eine weitere Sprache lernen, an, dass sie selbst initiierte Sprachvergleiche durchführen.

Die zentrale Forschungsfrage musste auf Grundlage der erhobenen Daten verneint werden: Die Mehrheit der Schüler:innen ist der Auffassung, dass Kenntnisse in lateinischer Grammatik und Lexik den Erwerb des Russischen nicht unmittelbar erleichtern. Dennoch wird deutlich, dass eigenständige Sprachvergleiche als hilfreich empfunden und aktiv genutzt werden.

5. Diskussion und Ausblick

Mehlhorn (2014) untersuchte ebenfalls das Transferpotenzial sowie sprachliche Parallelen im Russischunterricht (S. 34-36). Sie konnte im Bereich der Lexik die gleichen Bezugssprachen feststellen wie in der hier dargestellten Untersuchung (Mehlhorn, 2014, S. 34-36). Im Bereich der Grammatik hingegen identifizierte sie, ebenfalls aus der Sicht der Lernenden, andere Vergleichssprachen. Darüber hinaus dokumentierte Mehlhorn ebenfalls selbstinitiierte Sprachvergleiche durch die Lernenden sowie thematische Schwerpunkte, die im Russischunterricht für kontrastive Analysen herangezogen werden. Diese decken sich weitgehend mit den in der vorliegenden Studie beobachteten Aspekten (Mehlhorn & Wahlicht, 2017, S. 42, S. 55–58).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Frage der Sprachverwandtschaft in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch berücksichtigt wurde, jedoch für weiterführende Analysen von Interesse wäre. Ebenso wäre es aufschlussreich zu untersuchen, ob grammatikalische oder lexikalische Vergleiche häufiger erfolgen – sowohl durch die Lehrpersonen als auch durch die Lernenden selbst.

Literaturangaben

Doyé, P. (2008). *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr.

Europarat (2018). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.

Heyer, C. (2017). Was macht einen «europatauglichen» Russischunterricht aus? Zu Veränderungen in der Konzeption des Russischunterrichts. In G. Mehlhorn, & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 11–22). Stauffenburg.

Martinez, H. (2019). Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke, & F.J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 123–130). Narr.

Mayer, H. (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung.* Oldenburg.

Mehlhorn, G. (2014). Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, *19*(1), 148–168.

Mehlhorn, G., & Wahlicht, M. (2017). Mehrsprachigkeit im Russischunterricht aus der Sicht der Lehrenden. In G. Mehlhorn, & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 33–68). Stauffenburg.

Michler, C., & Reimann, D (2019). *Fachdidaktik Italienisch. Eine Einführung.* Narr.

Munske, H., & Kirkness, A. (1996). *Eurolatein. Das Griechische und Lateinische Erbe in den Europäischen Sprachen.* Niemeyer.

Zawadzka, A. (2011). Zur Spezifik des Russischunterrichts als dritte bzw. weitere Fremdsprache an der Schule. In G. Mehlhorn, & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (S. 69–90). Stauffenburg.

Zydatiß, W. (2012). Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden –Anwendung* (S. 115–124). Narr.

Digitalität

Chatbot, apprendenti L2 svantaggiati, detenuti stranieri: prime impressioni e riflessioni di potenziali tutor

Luca Bottone
Università per Stranieri di Siena

1. Motivazione dello studio

L'utilizzo di strumenti di intelligenza artificiale nell'educazione linguistica rappresenta un ambito innovativo che offre potenzialità ad alto valore aggiunto per contesti educativi caratterizzati da complessità e svantaggio. Il presente studio si inserisce nel panorama delle ricerche sulla didattica inclusiva[1] per apprendenti L2 in contesti penitenziari, ambito che richiede approcci metodologici specifici e strumenti adattivi (Benucci & Grosso, 2015; Benucci & Birello, 2017).

La ricerca si basa sui principi della pedagogia inclusiva e della sinergia tra approcci tradizionali e tecnologie innovative (Bulathwela et al., 2021; Monchietto & Ballestra Caffaratti, 2024). L'utilizzo di *chatbot* per la creazione collaborativa di materiali didattici personalizzati si configura come una risposta alle esigenze di classi multilivello e plurilingue, dove la diversità linguistica e culturale rappresenta sia una risorsa che una sfida pedagogica (Ferrari & Ellerani, 2025).

2. Domande di ricerca

Domanda di ricerca 1

> In che modo l'intelligenza artificiale può supportare la didattica delle lingue in contesto penitenziario?

[1] Nel presente studio, per didattica inclusiva si intende una visione intercomprensiva dell'insegnamento/apprendimento con ancoraggio ai domini e agli aspetti cognitivi e pragmatici, mirando all'obiettivo realistico di formare competenze e conoscenze parziali. Tale approccio mira a non escludere alcuno da una formazione efficace e affianca il percorso di integrazione. In tal senso, risulta fondamentale concentrare l'attenzione e lo sforzo cognitivo sul contenuto dell'input piuttosto che prioritariamente sugli aspetti formali delle lingue, sui saper fare piuttosto che sui saperi tradizionalmente intesi; superare la scissione del binomio lingua-cultura; spingere a uno studio della L2 improntato all'operatività, allo svolgimento di azioni concrete, reali e spendibili nell'immediato (Benucci, 2021).

Domanda di ricerca 2

Per quali capacità l'IA si rivela più adatta, considerati i limiti di tale contesto?

Domanda di ricerca 3

Come può avvenire la collaborazione tra tutor, *chatbot* e studenti, e qual è il potenziale di tale collaborazione per la riduzione delle barriere linguistiche?

3. Studio

La metodologia adottata si articola in diverse fasi complementari. La prima fase ha coinvolto 22 potenziali tutor linguistici nello sviluppo collaborativo di un'unità di apprendimento attraverso l'utilizzo di tre *chatbot*: GPT-4o, Gemini 2.0 Flash Thinking e Claude 3.5 Haiku. Il focus metodologico è stato posto sul *prompt engineering*, utilizzando il modello PARTS (Ranieri & Biagini, 2025) e integrandolo con le linee guida CILS, il framework MALT-IT2 (Spina, 2019) e i principi dello *Scenario-Based Assessment* (Purpura, 2021).

La raccolta dati è avvenuta attraverso questionari strutturati finalizzati a condurre un'analisi SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) delle tecnologie utilizzate per la creazione del materiale personalizzato. Sono stati organizzati due incontri frontali di due ore ciascuno, durante i quali i partecipanti hanno sperimentato l'integrazione dell'IA nella progettazione didattica seguendo i principi di sinergia proposti da Duin e Pedersen (2021).

I partecipanti sono stati selezionati tra studenti universitari con potenziale ruolo di tutor per detenuti stranieri e persone in situazione di svantaggio. L'analisi dei dati ha combinato approcci quantitativi e qualitativi per identificare pattern di utilizzo, percezioni e criticità emergenti.

4. Risultati preliminari

I dati raccolti[2] confermano i molteplici vantaggi derivanti dalla sinergia tra pedagogia inclusiva e intelligenza artificiale. L'analisi quantitativa ha rivelato che su 22 intervistati, 13 dichiarano di avere un livello di familiarità basso con strumenti di IA, mentre 8 dichiarano familiarità media. L'82% dei partecipanti (18 su 22) utilizza principalmente ChatGPT, con frequenza d'uso distribuita equamente tra utilizzo raro (9 partecipanti) e occasionale (9 partecipanti).

Gli usi principali identificati sono: (1) ottenere informazioni, (2) generare idee, (3) strutturare e organizzare contenuti, (4) adattare e facilitare concetti. Per quanto riguarda il

[2] I risultati presentati in questo studio si riferiscono esclusivamente alla fase preliminare di raccolta dati attraverso questionari somministrati ai potenziali tutor. Sono previste diverse sperimentazioni nei prossimi mesi per testare l'applicazione pratica dell'approccio proposto, la prima delle quali si svolgerà ad ottobre 2025 presso la Casa di Reclusione Porto Azzurro Pasquale De Santis, in una classe di detenuti che mirano a sviluppare le loro competenze di scrittura accademica con il supporto di strumenti IA.

miglioramento dei materiali didattici tramite IA, 16 studenti hanno selezionato "contenuti semplificati e adattati al livello", 14 la "personalizzazione del materiale" e 12 la "generazione di testi in più lingue".

Le preoccupazioni principali emerse riguardano l'impatto negativo su creatività e pensiero critico (21 su 22), la dipendenza eccessiva da strumenti IA (14), le violazioni della privacy (13) e il rischio di disinformazione (13). Significativamente, 18 potenziali tutor su 22 hanno espresso la necessità di offrire corsi di formazione specifica sull'IA.

L'analisi qualitativa ha evidenziato come i vantaggi principali includano l'accesso continuo a informazioni affidabili e l'interazione adattiva, mentre gli svantaggi comprendono la necessità di formazione critica e l'impatto energetico. I partecipanti hanno identificato il potenziale dell'IA nella personalizzazione dei materiali disciplinari e nella gestione ottimizzata di orari e risorse.

5. Conclusioni

I risultati confermano la validità dell'approccio integrato tra pedagogia inclusiva e intelligenza artificiale, evidenziando una maggiore personalizzazione e versatilità dei materiali rispetto alle risorse tradizionalmente utilizzate, oltre alla facilità del processo di creazione (Duin & Pedersen, 2021). La ricerca dimostra che l'IA può contribuire significativamente alla riduzione delle barriere linguistiche attraverso traduzioni rapide e la creazione di comunità plurilingue, riducendo al contempo le strategie di salvaguardia della faccia linguistica.

Tuttavia, emergono criticità importanti che richiedono attenzione: la produzione di testi non sempre verosimili, problematiche tecnologiche e diffidenza verso le nuove tecnologie. Tali elementi sottolineano l'importanza di un approccio critico e formativo nell'implementazione delle tecnologie IA in contesti educativi sensibili come quello penitenziario.

Le implicazioni per la pratica didattica includono la necessità di sviluppare competenze specifiche nel *prompt engineering*, oltre che di creare protocolli etici per l'utilizzo dell'IA in contesti educativi. La ricerca suggerisce inoltre l'importanza di bilanciare l'innovazione tecnologica con il mantenimento del pensiero critico e della creatività degli apprendenti.

Future ricerche dovranno approfondire l'implementazione pratica di questi strumenti in contesti penitenziari reali, valutandone l'efficacia a lungo termine e sviluppando linee guida specifiche per la formazione dei tutor e la creazione di materiali didattici sostenibili e replicabili.

Bibliografia

Benucci, A. (2021). Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti 'svantaggiati'. In M. Daloiso, & M. Mezzadri, *SAIL* (Vol. 17, p. Chapter_4637). Fondazione Università Ca' Foscari. https://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6/002

Benucci, A., & Birello, M. (2017). Immigrants and prison: Good practices in Europe. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. https://doi.org/10.1515/9783110477498-051

Benucci, A., & Grosso, G. I. (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pacini editore.

Bulathwela, S., Pérez-Ortiz, M., Holloway, C., & Shawe-Taylor, J. (2021). *Could AI Democratise Education? Socio-Technical Imaginaries of an EdTech Revolution* (No. arXiv:2112.02034). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.02034

Duin, A. H., & Pedersen, I. (2021). Writing Futures Framework. In A. H. Duin, & I. Pedersen (Eds.), *Writing Futures: Collaborative, Algorithmic, Autonomous* (pp. 1–26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70928-0_1

Ferrari, L., & Ellerani, P. (2025). *Riconoscere e potenziare le competenze progettuali degli insegnanti attraverso l'integrazione di eco-sistemi di AI generativa*. UniSS Print.

Monchietto, A., & Ballestra Caffaratti, L. (2024). Il contributo dell'intelligenza artificiale alla costruzione di mediatori didattici inclusivi: Prime esperienze di formazione insegnanti. In S. Pinelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (Eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale* (pp. 343–348). Pensa Multimedia.

Purpura, J. E. (2021). A Rationale for Using a Scenario-Based Assessment to Measure Competency-Based, Situated Second and Foreign Language Proficiency. In M. Masperi, C. Cervini, & Y. Bardière (Eds.), *Évaluation des acquisitions langagières: Du formatif au certificatif. MediAzioni 32: A54-A96.*

Ranieri, M., & Biagini, G. (2025). *Intelligenza artificiale nell'educazione: strumenti operativi e casi d'uso* [Webinar]. Ipazia – Piattaforma per le iniziative aperte ad impatto sociale, Università degli Studi di Firenze. https://ipazia.unifi.it/course/info.php?id=7

Spina, S. (2019). *MALT-IT2: misuratore automatico della difficoltà dei testi per apprendenti di italiano L2* [Software online]. Università per Stranieri di Perugia. https://lol.unistrapg.it/malt/

Potenziare l'interazione in un MOOC di Italiano accademico

Agnieszka Pakula
Università per Stranieri di Perugia

1. Introduzione

Il presente studio prende in esame un aspetto fondamentale dell'apprendimento, ossia l'interazione didattica. Nello specifico, l'indagine pone al centro la questione dell'interazione nell'ambito della didattica delle lingue online. Gli ambienti di apprendimento mediati dalla tecnologia offrono la possibilità di aumentare le interazioni tra attori coinvolti al fine di potenziare l'apprendimento linguistico attraverso gli strumenti di analisi di dati adatti alla dimensione della rete sociale.

La diffusione degli ambienti virtuali per l'apprendimento "with unrestricted access and potentially unlimited participation" (Bárcena & Martín-Monje, 2014, p. 1), come i corsi LMOOC (Language Massive Open Online Courses), ha consentito l'accesso libero e aperto alle opportunità di apprendimento linguistico. L'idea di imparare una lingua straniera senza limiti di spazio e tempo risulta "estremamente affascinante" per gli utenti (Puglisi, 2021, p. 63), ma pone anche questioni in ordine alla efficacia di questa modalità di apprendimento: "Può un corso di lingua fatto a distanza riuscire a sviluppare una competenza linguistica che per essere promossa necessita di interazione, empatia docenti-studenti, scambio continuo e supporto mirato?" (Villarini, 2020, p. 7).

2. Domande di ricerca

Tale osservazione, ha determinato le seguenti domande di ricerca:

Domanda di ricerca 1

> In che modo avvengono gli scambi interattivi nei forum del LMOOC?

Domanda di ricerca 2

> Qual è il rapporto tra le modalità di interazione all'interno del LMOOC e la *performance* degli apprendenti?

Domanda di ricerca 3

> Qual è il livello di soddisfazione dei corsisti rispetto all'interazione, al loro coinvolgimento e all'assistenza dei tutor?

3. Lo studio

Nel tentativo di rispondere a queste domande, si è deciso di analizzare le modalità di interazione all'interno del LMOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* dell'Università per Stranieri di Perugia. Sviluppato sulla piattaforma EduOpen nell'ambito del progetto Erasmus+ "Romance languages for Slavic-speaking university students", il corso si è svolto dal 20 febbraio al 2 aprile 2023 (prima edizione) e dal 3 luglio al 13 agosto 2023 (seconda edizione), coinvolgendo rispettivamente 37 studenti dall'Università Ss. Cirillo e Metodio di Skopje e 50 partecipanti provenienti da diversi paesi slavofoni e romanzofoni.

Viene applicato il Learning Analytics come metodologia di analisi al fine di indagare il rapporto tra le modalità di interazione dei corsisti e i risultati conseguiti in termini di valutazione complessiva, completamento delle attività, partecipazione all'interno del forum e tasso di successo/abbandono. Lo studio mira ad individuare gli apprendenti che hanno interagito maggiormente all'interno del LMOOC per verificare se, come si ipotizza, abbiano completato il corso con maggior successo in confronto con la *performance* dei partecipanti passivi.

4. Risultati

Nell'analisi dei dati raccolti nella prima e seconda edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*, vengono esaminati i risultati dell'osservazione degli scambi interattivi nei forum, considerando i seguenti aspetti: il volume e le caratteristiche dei commenti lasciati dagli utenti, la competenza linguistica degli apprendenti e il feedback dei pari. L'analisi qualitativa sugli scambi conversazionali viene incrociata con i dati estratti dal sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen al fine di fornire indicatori rilevanti sulle attività degli studenti e sul loro coinvolgimento (Tabella 1). Oltre ad analizzare le tracce digitali, sono stati considerati i voti finali di ogni studente riportati nel *Registro valutatore*.

Tabella 1: I dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento relativi al numero di visualizzazioni dei forum (prima edizione)

Modulo	Forum	Discussione visualizzata	Discussione visualizzata: numero utenti	Visualizzato modulo corso	Visualizzato modulo corso: numero utenti
Modulo 0	**Annunci**	109	21	59	21
	Forum assistenza	92	11	106	27
Modulo 1	**Forum 2.6 Produzione**	1	1	97	34
Modulo 2	**Forum 2.8 Produzione**	15	2	97	35
Modulo 3	**Forum 2.6 Produzione**	10	1	80	34
Modulo 4	**Forum 3.4 Produzione**	2	2	65	34
Modulo 5	**Forum 2.5 Produzione**	1	1	59	33
	Forum 3.1	6	2	142	33
Modulo 6	**Forum 3.4 Produzione**	1	1	53	32
	Forum 3.1	0	0	142	33
	Forum 3.2	0	0	59	33
Totale Modulo 1-6		237	27	817	36

Infine vengono presentati i risultati del sondaggio pre e post-corso, fornendo approfondimenti demografici a supporto dell'indagine sulle discussioni del forum nonché informazioni qualitative sul livello di soddisfazione dei corsisti, nello specifico con le modalità di interazione (Figura 1), con il feedback e lo *scaffolding* offerto dai tutor (Figura 2).

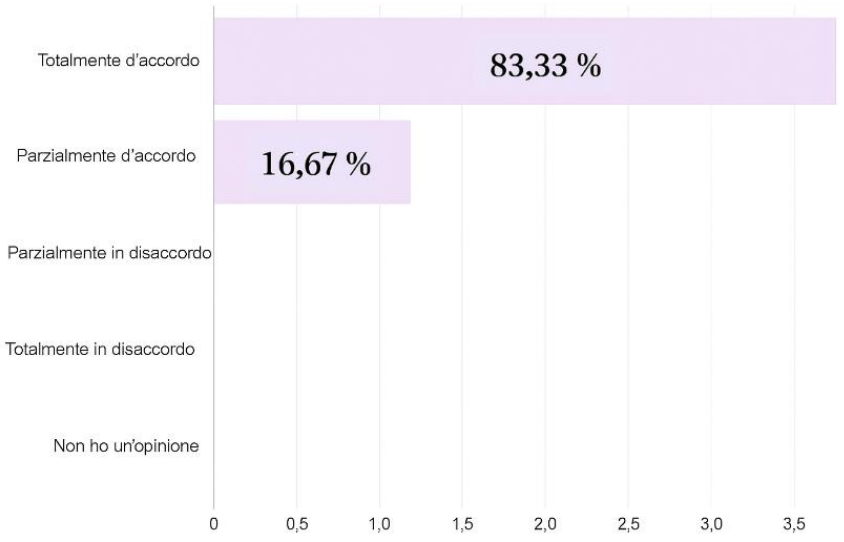

Figura 1: Il corso promuove l'interazione tra gli studenti (seconda edizione)

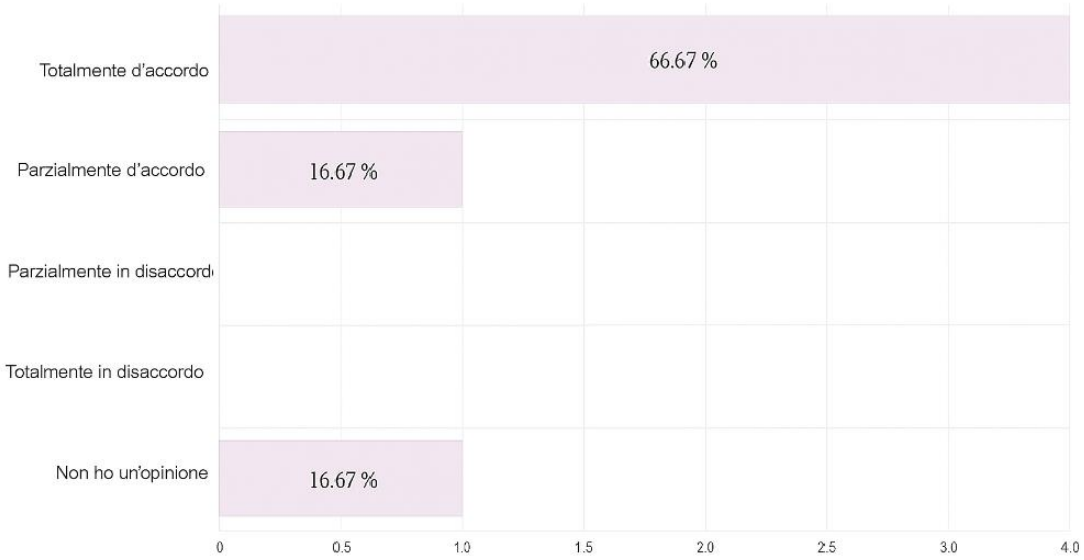

Figura 2: Le tutor mi hanno aiutato a capire meglio i contenuti e mi hanno dato dei feedback utili (seconda edizione)

I risultati emersi dall'indagine confermano alcune criticità connaturate ai MOOC, vale a dire la scarsa tendenza ad interagire e l'alto tasso di abbandono. Dall'analisi delle caratteristiche degli apprendenti emerge un apprendente-utente spesso invisibile, che aderisce al corso senza seguire e completare delle attività, con la tendenza a "lurking" invece di "learning" (Beaudoin, 2002). I partecipanti attivi che portano il corso a termine con successo fruiscono dei materiali didattici in maniera autonoma, limitandosi soprattutto all'interazione con il contenuto. Una quantità molto esigua di scambi comunicativi tra l'apprendente e il tutor riguarda le richieste di assistenza tecnica nel Forum assistenza, mentre nei forum di produzione si osserva un occasionale scambio comunicativo, in cui l'apprendente consegna il compito e il tutor fornisce il feedback. Non si osserva l'interazione apprendente-apprendente e di conseguenza non avviene l'apprendimento tra pari, considerato fondamentale nella pedagogia LMOOC. Ciò nonostante, dalle risposte fornite nel questionario finale emerge una positiva percezione dei partecipanti in merito all'interazione, al coinvolgimento nelle attività del forum e all'assistenza dei tutor.

5. Conclusioni

Lo studio qui descritto mira a raggiungere vari risultati. In generale, si pone l'obiettivo di migliorare l'approccio alla gestione dell'interazione nei LMOOC. Si parte dall'organizzazione e dalla struttura del corso per orientarla verso l'apprendimento personalizzato e collaborativo. Si procede con la progettazione di una didattica pensata per 'famiglie linguistiche' al fine di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base della lingua materna dell'apprendente. Viene infine ridefinito il ruolo del docente online e quello dell'apprendente,

in modo da fornire una rinnovata visione dell'interazione didattica, che adesso avviene senza confini della piattaforma nello scenario definito come post-LMS (Fallani, 2020, p. 154). In tale proposta si mettono a fuoco le figure di apprendente e di tutor come attori principali dell'interazione didattica in rete.

Bibliografia

Bárcena, E., & Martín-Monje, E. (2014). Introduction. Language MOOCs: an Emerging Field. In E. Martín-Monje, & E. Bárcena Madera (Eds.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (pp. 16–32). De Gruyter Open.

Beaudoin, M. F. (2002). Learning or Lurking? Tracking the "Invisible" Online Student. *The Internet and Higher Education*, *5*(2), 147–155.

Fallani, G. (2020). Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web. In A. Villarini (Eds.), *Insegnare l'italiano con i MOOC* (pp. 61–78). Pacini Editore.

Puglisi, A. (2021). *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*. Pacini Editore.

Villarini, A. (2020). *Insegnare l'italiano con i MOOC*. Pacini Editore.

Autor:innen

Verzeichnis der Autor:innen

Nika Barišić Ičanović hat Lehramt für Deutsch und Englisch an der Universität Rijeka studiert. Sie ist derzeit Doktorandin an der Karl-Franzens-Universität Graz im Bereich der Fachdidaktik, Psycholinguistik und Angewandten Sprachwissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Zweit- und Fremdsprachenerwerb.

Luca Bottone is a PhD student in Historical Linguistics, Educational Linguistics, and Italian Studies at the University for Foreigners of Siena. His bachelor's and master's theses explored linguistic transfer in L2 Italian and innovative assessment within the CILS-DASU project, integrating Scenario-Based Assessment and Artificial Intelligence. His doctoral research investigates the intersection of linguistics, technology, and social justice, focusing on linguistic and cultural education for disadvantaged populations, especially foreign inmates accessing university studies. Combining educational linguistics and digital tools, his work seeks to promote inclusive higher education and reduce inequalities through technology-enhanced learning and language assessment.

Giorgia Fattori graduated in Primary Education at the University of Padua and currently works as an English primary school teacher in Italy. In 2024, she started her PhD research in the field of Language Education at Ca' Foscari University of Venice, focusing on Service Learning pedagogy for Plurilingual Education in primary school. Her research interests include Plurilingual Education, EFL teaching and learning through a social and civic lens, and CLIL methodology in the primary school setting. In her teaching practice, she is also interested in using storytelling with picture books for foreign language teaching and learning with young learners.

Gianni Franco è docente di Lingua italiana per discenti di lingua straniera presso il Centro Provinciale Istruzione Adulti di Padova dal 2017. Ha una laurea in Lettere, una in Innovazione educativa e apprendimento permanente nella formazione degli adulti in contesti nazionali e internazionali e due Master in Didattica della Lingua italiana come L2.

Michaela Alexandra Gindl hat das Diplomstudium der Slawistik im Bereich Sprachwissenschaft für die Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Slowenisch am Institut für Slawistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Celovec abgeschlossen, wo sie nun auch das Doktoratsstudium absolviert. Im Rahmen des Young Scientists Mentoring Programme der AAU Klagenfurt/Celovec forscht sie zur Bildungssprache in Kroatien. Sie hat unter anderem Bosnisch, Kroatisch, Serbisch in Klagenfurt und Graz gelehrt und für das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) als Testkonstrukteurin gearbeitet. Seit Herbst 2025 unterrichtet sie DaF/DaZ bei Deutsch in Graz.

Katharina Haslacher ist Doktorandin im geisteswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit, Migration und kulturelle Transformation“ an der Universität Graz, im Fachbereich Sprachwissenschaften am Institut für Anglistik. An derselben Universität schloss sie die Masterstudiengänge Anglistik/Amerikanistik sowie Psychologie erfolgreich ab. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit der Erforschung von Emotionen, Mehrsprachigkeit und multilingualer Identität im Kontext des Fremdsprachenunterrichts.

Caroline Hofer hat im März 2025 ihr Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung in den Fächern Italienisch und Mathematik an der Universität Graz abgeschlossen. In ihrer hier vorgestellten Masterarbeit beschäftigt sie sich mit dem Einsatz authentischer Materialien zur Förderung interkultureller Kompetenzen im Italienischunterricht. Zurzeit unterrichtet sie am BG/BRG Stainach und an der MS Stainach-Pürgg.

Elisa Koch hat im Juli 2025 das Masterstudium Lehramt mit den Fächern Englisch und Italienisch an der Universität Wien abgeschlossen. Im Rahmen ihrer Masterarbeit hat sie die Einstellungen und Wahrnehmungen in Bezug auf Fremdsprachen-Ausspracheunterricht von Englisch- und Italienisch-Lehramtsstudierenden und Lehramtslehrenden untersucht. Derzeit hält Sie eine Lehrveranstaltung (Sprachwissenschaft für das Lehramt Italienisch) am Institut für Romanistik der Universität Wien und unterrichtet an einer HLT.

Viola Monaci ist Doktorin der Linguistik und Didaktik der italienischen Sprache für Ausländer an der Universität für Ausländer in Siena. In ihrer Forschung hat sie sich mit der Untersuchung der verbalen und ikonischen Sprachen im Strafvollzug befasst. Seit drei Jahren ist sie Forschungsstipendiatin an derselben Universität. Anfangs arbeitete sie an einem Projekt zur Analyse von Wegen zur sozialen Inklusion und von Instrumenten zur sprachlichen Bewertung für den Zugang zu Universitätsstudiengängen für nicht italienischsprachige Strafgefangene (Centro CILS). Derzeit arbeitet sie am Projekt AIILA „Autonomie beim Erlernen von Italienisch als Zweitsprache durch Migranten mit ChatGPT” (Region Toskana).

Agnieszka Pakula ha conseguito il Dottorato in Linguistica e Didattica delle Lingue nel 2024 presso l’Università per Stranieri di Perugia. Il suo progetto di ricerca dottorale mirava ad evidenziare le modalità di interazione decisive per un apprendimento linguistico efficace all’interno dei LMOOC (Language Massive Open Online Courses) nel contesto di italiano accademico L2/LS. Da giugno 2025 è Ricercatrice post-doc presso l’Università per Stranieri di Perugia. I suoi interessi di ricerca riguardano l’insegnamento dell’italiano accademico come LS/L2 e i nuovi contesti di apprendimento legati alla diffusione del *Technology Enhanced Language Learning*.

Eva-Maria Reffle absolvierte in Graz ein Bachelor- und Masterstudium im Lehramt für Russisch und Französisch, wo sie auch eine DaF/DaZ-Ausbildung abschloss. Mit ausgeprägtem sprachwissenschaftlichem Interesse legte sie zudem einige Prüfungen des Lateinstudiums ab. In ihrer Masterarbeit widmete sie sich dem Themenfeld der Mehrsprachigkeit im Russischunterricht, mit besonderem Fokus darauf, lateinische Vorkenntnisse

lernendenzentriert für den Erwerb des Russischen fruchtbar zu machen. Derzeit unterrichtet Eva-Maria Reffle an einer Sekundarschule im Kanton Luzern/Schweiz mehrere Fremdsprachen sowie Deutsch, Geografie und Geschichte.

Tizian Joseph Ruckenbauer hat in Graz und Klagenfurt Lehramt für die Sekundarstufe für die Unterrichtsfächer Spanisch, Geschichte, Biologie sowie Mathematik studiert. Aktuell arbeitet er als Assistent (prae-doc) im Bereich der Fremdsprachendidaktik am Institut für Romanistik (Universität Graz), wo er zuvor bereits als studentischer Mitarbeiter in der Forschung und im Lehrbetrieb gearbeitet hat. Im Rahmen seiner Forschungen beschäftigt er sich mit der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht und der Förderung pragmatischer Kompetenzen mit besonderem Fokus auf die Humorkompetenz. Er hat zwei Jahre in Spanien im Sekundarstufen- und tertiären Bereich unterrichtet. Zudem ist er seit neun Jahren im Kontext der Mathematikzentralmatura als Schulbuchautor tätig.

Viola Schlögl ist derzeit einerseits als Spanischlehrkraft an einem Gymnasium und andererseits als Projektassistentin im Prae-Doc am Institut für Romanistik der Universität Graz tätig. Zuvor schloss sie ihr Masterstudium in Spanisch und Mathematik (Master of Education) ebenfalls in Graz ab und verbrachte ein Auslandssemester an der Universidad de Granada. Dort kam sie im Rahmen des *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)* mit nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht in Kontakt. Daraus entwickelte sich ihr Interesse an der Rolle von Emblemen im österreichischen Spanischunterricht, die sie in ihrer Masterarbeit untersuchte. Ihre Forschungsergebnisse werden im vorliegenden Tagungsband präsentiert.

Maria Witt ist Lehrerin für Englisch und Mathematik an einem Gymnasium und Doktorandin in der Didaktik des Englischen an der Freien Universität Berlin. Im Rahmen ihrer Dissertation untersucht sie den Einsatz körperlicher Bewegung beim Lernen von Grammatik im Englischunterricht.

Linda Wöhrer ist Doktorandin der Fachdidaktik Germanistik an der Universität Graz. Der Fokus ihrer Forschungstätigkeit konzentriert sich auf interaktionale sprachbildende Handlungen im Unterricht, sprachsensiblen Unterricht sowie Lesen und Literaturvermittlung (auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache). Frau Wöhrer verfügt über eine knapp 10-jährige Arbeitserfahrung im Privatschulsektor und ist seit September 2018 an der Pädagogischen Hochschule Wien in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Primarstufenpädagog:innen tätig. Sie ist ausgebildete Volksschullehrerin, hat das Diplomstudium der Germanistik und das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen.