

***Schule als Lernort für Fremdsprachen
in den Auffassungen von Lernenden und Lehrenden:
theoretische Grundlagen aus der Sicht der Soziokulturellen
Theorie des Fremdsprachenlernens und einige Stimmen
aus dem Klassenzimmer***

***School as a place for language learning in the views
of learners and teachers: theoretical basis from
the perspective of Sociocultural Theory of SLA
and some voices from the classroom***

Krzysztof Nerlicki
UNIVERSITÄT SZCZECIN

Schlüsselwörter

Soziokulturelle Theorie des Fremdsprachenlernens, Auffassungen über Fremdsprachenlernen, Wygotski, Bachtin

Keywords

Sociocultural Theory of Second Language Acquisition, Beliefs about Language Learning, Wygotski, Bachtin

Abstract

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen die Auffassungen von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich des schulischen Fremdsprachenlernens. Theoretische Grundlagen für die Entstehung und Erklärung von Auffassungen bildet die Soziokulturelle Theorie des Fremdsprachenlernens, die sich auf die Ansätze von Wygotski und Bachtin bezieht. Die vertretenen Auffassungen haben einen polyphonen Charakter: sie sind Resultanten persönlicher und gemeinsamer Erfahrungen; das sind eigene Stimmen sowie der anderen, die im Fremdsprachenunterricht Gemeinschaften mit ihren eigenen Regeln und Arbeitsteilungen

bilden. Der Fokus wird auf drei Faktoren gerichtet: a) das Wesen der Sprache, b) das Wesen der Fremdsprache als Lernobjekt und c) das Bild des Fremdsprachenunterrichts. Die angeführten Beispiele von Auffassungen stammen aus der Forschungsliteratur und den unveröffentlichten Daten des Autors.

Abstract

The focus of the paper is on the views of learners and teachers on foreign language learning at school. The theoretical basis for the description of the formation and the explanation of these views is constituted by the sociocultural theory of second language acquisition, which is related to the ideas of Vygotsky and Bakhtin. The views of learners are of polyphonic nature: they are resultants of personal and common experiences, own voices and the voices of others, who in the language class form communities with their own rules and division of work. The attention centres on three aspect of the views: a) on the essential nature of language, b) on the essential nature of language as learning object, and c) on the image of a foreign language lesson. The examples of views quoted in this paper are derived from scholarly literature as well as from the unpublished data collected by the paper's author.

Schule als Lernort für Fremdsprachen in den Auffassungen von Lernenden und Lehrenden: theoretische Grundlagen aus der Sicht der Soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens und einige Stimmen aus dem Klassenzimmer

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund des diesjährigen Leitthemas in *Studia Filologiczne* fokussiert der vorliegende Beitrag das schulische Fremdsprachenlernen. Ohne Zweifel spielt der Ort, wo wir Fremdsprachen lernen und anwenden, eine wichtige Rolle im ganzen Erwerbsprozess. Der Lernort impliziert nämlich eine Reihe von sich einander bedingenden Faktoren wie etwa: Teilnehmende (Mitlernende, Lehrende, Mitarbeiter, andere Personen), die zwischen den Teilnehmenden herrschenden Beziehungen und Regeln, z. B. auf der Mikroebene – da, wo wir Sprachen lernen und gebrauchen (etwa im Klassenzimmer, in der Arbeit etc.) und die sich daraus ergebenden Rollenverteilungen; auf der Mesoebene, die den indirekten Einfluss auf die Mikroebene hat (etwa institutionelle Bedingungen in der jeweiligen Schule, am jeweiligen Arbeitsort, die das menschliche Miteinander charakterisieren und regulieren) oder aber schließlich auf der Makroebene, die sich auf die gesellschaftlichen, historischen, für eine Lernkultur charakteristischen, aber auch diese Lernkultur übergreifenden Bedingungen beziehen.

Nach wie vor lassen sich sowohl positive als auch kritische Auffassungen hinsichtlich der Schule als Lernortes für Fremdsprachen festlegen. Die Stimmen der Befürworter und Zweifelnden des schulischen Fremdsprachenlernens sind gut nachvollziehbar, zumal sie seit Jahrzehnten eigentlich fast unveränderbar sind, was an sich auch eine forschungsrelevante Erscheinung ist: wir wechseln Lehr- und Lernmethoden, haben neue Lehrwerke, aber die meisten Kritikpunkte (etwa schulisches Fremdsprachenlernen sei nur Grammatiklernen) sind gleich.

Die nachstehenden Ausführungen verstehen sich als ein Diskussionsbeitrag, in dem ausgewählte theoretische Aspekte diskutiert werden: Eingegangen wird auf die Soziokulturelle Theorie des Fremdsprachenlernens sowie deren Bezüge auf die Ansätze von Wygotski und Bachtin. Es wird in erster Linie überlegt, wie sich das Fremdsprachenlernen unter institutionellen Bedingungen im Gefüge unterschiedlicher Einflussfaktoren, die in der Soziokulturellen Theorie hervorgehoben werden, darstellen lässt und wie dies die Erfahrungen und Auffassungen von Lernenden und Lehrenden (mit)prägen

kann. Anhand der Forschungsliteratur zu fremdsprachlichen Lernerfahrungen sowie einiger eigenen Daten wird versucht zu veranschaulichen, was für ein Bild des Fremdsprachenlernens im Lernort Schule besteht.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Im zweiten Punkt werden die wichtigsten theoretischen Aspekte der Soziokulturellen Theorie, mit besonderer Berücksichtigung der Stellung des Lernortes in diesem Gefüge und dessen Einfluss auf die entstehenden Erfahrungen und Auffassungen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens in der Schule aufgegriffen. Dem folgen im nächsten Punkt einige Beispiele von Erfahrungen und Auffassungen von Lernenden und Lehrenden – berücksichtigt werden dabei deren Auffassungen von Sprache im Allgemeinen wie auch von Fremdsprache als Lernobjekt, schließlich – die Auffassungen vom Wesen des schulischen Fremdsprachenlernens. Wie bereits erwähnt, prägt der Lernort *Schule* die Erfahrungen und Auffassungen von Lernenden und Lehrenden. Dies wird auch in der begleitenden Diskussion herausgestellt. Die sich aus dem Diskutierten ergebenden Schlussfolgerungen runden den Beitrag ab.

2. Die Soziokulturelle Theorie des Fremdsprachenlernens und ihre Bezüge auf die Ansätze von Wygotski und Bachtin: Fokus Lernort

Eine der Grundannahmen der Soziokulturellen Lerntheorie¹ lautet: der Lernort soll nicht nur als begleitender Kontext fremdsprachlicher Erwerbsprozesse mit allen Größen, die wir am Anfang dieses Beitrags exemplarisch genannt haben, sondern als *Quelle* (Hervorh. K. N.) dieser Lernprozesse betrachtet werden. Im Sinne der kulturhistorischen Schule der Psychologie von Wygotski gibt es eine dialektische Beziehung zwischen menschlichen Kognitionen und der sozialen Umgebung. Die soziale Umgebung wird als eigentliche Motorkraft der menschlichen Entwicklung aufgefasst, wobei das Individuelle nicht ignoriert wird. „This theory differs fundamentally from other theories of mind in its stance that the social environment is not the context for, but rather the source of, mental development“².

¹ Auf eine detaillierte Schilderung der Soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens wird an dieser Stelle verzichtet. Interessierte Lesende verweisen wir z. B. auf J. P. Lantolf, S. L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford 2006; auch M. Swain, P. Kinnear, L. Steinman, *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol, Buffalo, Toronto 2015.

² M. Swain, P. Deters, „New“ *Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched*, „The Modern Language Journal“ 2007, Nr. 91, S. 821; vgl. auch L.S. Wygotski, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge 1978.

In Opposition zur individualistischen Betrachtung und Erforschung menschlicher Denkprozesse – darunter werden *eo ipso* die Lernprozesse verstanden – wird in der Soziokulturellen Lerntheorie Folgendes postuliert: die Auflösung der dualistischen kartesischen Dichotomie zwischen dem Individuellen und dem Sozialen, der Abgang von der Dekontextualisierung der menschlichen Kognitionen und somit der ganzen menschlichen Entwicklung sowie der Verzicht auf die Trennung von Geist und Körper³. In diesem Sinne nimmt der Mensch lebenslang an unterschiedlichen kulturell festgelegten und organisierten sozialen Beziehungen (etwa in der Familie, in der Schule, im Beruf, unter Freunden) teil. Dabei bedient er sich unterschiedlicher materieller und symbolischer Werkzeuge (eng. *tools*), zu denen etwa die Sprache gezählt wird, um diese Beziehungen aufzunehmen, zu organisieren, zu regulieren und zu verändern – schließlich auch um diese Beziehungen zu anderen, aber auch zu sich selbst zu vermitteln (eng. *mediation*). Selbst die entstandenen Werkzeuge (etwa Sprache, Bücher, Lehrwerke, Spielzeuge, Bilder etc.), soziale Tätigkeiten (etwa Kindererziehung, Bildungsprozesse, Warenerzeugung) und geltende gesellschaftliche Konzeptionen (etwa von sich selbst, von Familie, Bildung, Religion, Gesellschaft) sind Ergebnisse der dynamischen Interaktionen zwischen den Menschen, ohne dass dabei biologische Funktionen ausgeblendet werden⁴.

In der Soziokulturellen Theorie werden die Lernprozesse als Internalisierung in der Zone der nächsten Entwicklung (eng. *zone of proximal development* – ZPD) aufgegriffen⁵. Das Konzept von ZPD ist eines der bekanntesten in der Wygotskischen kulturhistorischen Psychologie, das insbesondere in der kindlichen Entwicklungspsychologie seinen Widerhall gefunden hat. Laut Wygotski erfolgt jegliches Lernen als stufenweiser Prozess von der Fremd- zur Selbststeuerung⁶. Lernende, in der Soziokulturellen Theorie als *Novizen* bezeichnet, brauchen, insbesondere in der Phase der benötigten Fremdsteuerung, Lehrende oder andere Teilnehmende am Lernprozess (etwa andere Mitlernende, Muttersprachler) als *Experten*. Auf diese Weise können sie schneller die Stufe der Selbststeuerung erreichen, als dass sie alles selbst entdecken und erreichen müssten. Demzufolge ist das Lernen nicht nur individuell aus kognitiver, sondern auch interindividuell aus soziokultu-

³ A. Daase, *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*, Münster, New York 2018, S. 88.

⁴ Op. cit., S. 90.

⁵ Op. cit., S. 93.

⁶ L. S. Wygotski, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge 1978, S. 56f.

reller Perspektive zu betrachten. Die beiden Perspektiven greifen ineinander und bedingen einander.

To learn in the ZPD does not require that there be a designated teacher; whenever people collaborate in an activity, each can assist the others, and each can learn from contributions of the others⁷.

Dabei soll hervorgehoben werden, dass Menschen – in unserem Kontext Lernende und Lehrende, auch Lernende und Lehrende untereinander – an *collaborative dialogues* in unterschiedlichen *communities of practices* teilnehmen. *Collaborative dialogue* „[...] is knowledge-building. Collaborative dialogue involves at least two persons who co-construct knowledge that may be new for one or both of them“⁸. Die an diesem Dialog Teilnehmenden, die zwischen ihnen herrschenden und konstruierten Systeme von Beziehungen (etwa Fremdsprachenlernende vs. MuttersprachlerInnen, Lehrende vs. Lernende, Lernende und Lehrende in einem Bildungssystem, Lernende vs. Eltern) bilden die erwähnten *communities of practices*. Diese umfassen nicht nur Tätigkeiten der Teilnehmenden und Handelnden, sondern auch deren Verhaltensweisen, Auffassungen (etwa darüber, wie man Sprachen lernen kann)⁹. Lave und Wenger konstatieren:

Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons¹⁰.

Auf Wygotski gehen auch die Grundannahmen der Tätigkeitstheorie (eng. *activity theory*) von Leont'ev¹¹ zurück, die in der Soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens ihren wichtigen Platz finden¹². Demzufolge sind Denken und Tätigkeit unzertrennbar, aber fokussiert werden nicht nur

⁷ G. Wells, *Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge 1999, S. 333 (zit. nach R. Mitchell, F. Myles, *Second Language Learning Theories*, Second Edition, London 2004, S. 214).

⁸ M. Swain, P. Kinneer, L. Steinman, *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol, Buffalo, Toronto 2015, S. 148.

⁹ Ibidem. Auch L. Skintey, *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice Perspektive*, Münster, New York 2020, S. 56.

¹⁰ J. Lave, E. Wenger, *Practice, Person, Social World*, [in:] *An Introduction to Vygotsky*, hrsg. H. Daniels, London, New York 2003, S. 146f.

¹¹ A.N. Leont'ev, *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, Stuttgart 1977.

¹² J.P. Lantolf, A. Pavlenko, *(S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People*, [in:] *Contributions in Language Learning: New Directions in Research*, hrsg. M. Breen, London 2001, S. 141-158.

handelnde Subjekte (*wer*) und Objekte der Handlung (*was*), sondern auch *wie* die Subjekte handeln (mit Hilfe von Werkzeugen oder anderen Menschen), *wo* (z.B. Klassenzimmer) und *warum* (Motive und Ziele)¹³.

Wygotski beschränkte sich in seinen Arbeiten auf die Relationen zwischen dem Individuum und den verfolgten Zielen (als Objekte bezeichnet), die mittels unterschiedlicher Werkzeuge (etwa mittels der Sprache) erreicht werden können. Dies veranschaulicht das klassische Wygotskische Dreieck (Abbildung 1):

Mediational Means: Symbolic and Material Artifacts

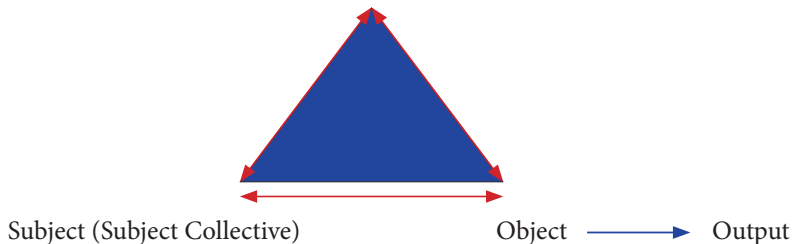


Abbildung 1: Tätigkeitssystem in Anlehnung an Wygotski¹⁴

Das von Engeström¹⁵ ergänzte Modell eines kollektiven Tätigkeitssystems stellt drei weitere Perspektiven dar: Gemeinschaft (*Community*), ihre Regeln (*Rules*) und die Arbeitsteilung (*Division of Labor*):

Mediational Means: Symbolic and Material Artifacts

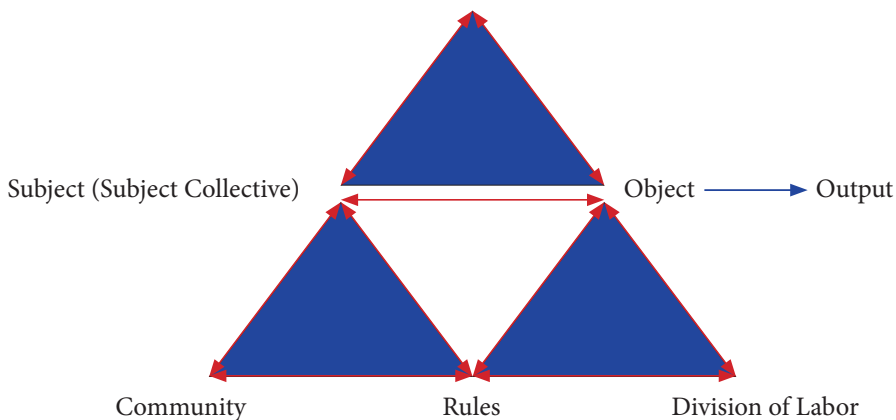


Abbildung 2: Tätigkeitssystem in Anlehnung an Engeström

¹³ Op. cit., S. 144.

¹⁴ M. Swain, P. Kinnear, L. Steinman, *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol, Buffalo, Toronto 2015, S. 96.

¹⁵ Y. Engeström, *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki 1987. Auch J. P. Lantolf, S. L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford 2006, S. 222.

Wie aus dem Modell ersichtlich ist, bilden die drei unteren Perspektiven – Gemeinschaft, ihre Regeln und Arbeitsteilung – Grundlage der individuellen Tätigkeiten. Die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt wird nicht nur unmittelbar über Werkzeuge (z. B. Sprache) vermittelt. Eine relevante Einflussrolle spielen dabei auch die Gemeinschaft (z. B. Klassenverband, Schulgemeinschaft, Gesellschaft, auch Lernkultur etc.), die in dieser Gemeinschaft (und eigentlich allen Teilgemeinschaften) herrschenden Regeln (etwa die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Grad der Formalität/Informalität dieser Beziehungen, Anforderungen, Benotung, lokale Bedingungen etc.) und Arbeitsteilung (z. B. Fragestellungen und Antworten der Teilnehmenden [= TN], aufgeworfene Probleme und deren Lösung in der handelnden Gemeinschaft, Korrekturen etc.)¹⁶.

Demzufolge wird das Lernen:

[...] nicht als Erwerb eines abgegrenzten Umfangs an Wissen, sondern als fortschreitende Partizipation an den sozialen und kulturellen Praktiken einer *community of practice* [Hervorh. im Orig.] verstanden, durch die Individuen sich einerseits die notwendigen Fähigkeiten zur Ausübung dieser Praktiken handelnd aneignen, andererseits Teil dieser *community of practice* werden und diese durch die Teilhabe an diesen Praktiken mit gestalten [...]¹⁷.

Bezug nehmend auf das uns interessierte Problem der Auffassungen über das schulische Fremdsprachenlernen stellt jeder/jede Lernende oder Lehrende ein Subjekt dar. Das Fremdsprachenlernen in seinem Wesen und die damit verbundenen individuellen Erfahrungen und Auffassungen bilden das Objekt (= FL). Die Beziehung zwischen dem Subjekt und Objekt wird etwa mithilfe von Sprache (etwa über L1, L2...) hergestellt. Diese Beziehung konstituiert sich – wie dies in Abbildung 2 veranschaulicht wurde – im Geflecht der drei Einflussgrößen: der Gemeinschaft, der in dieser Gemeinschaft geltenden Regeln sowie der Arbeitsteilung. Abbildung 3 spiegelt dieses fremdsprachliche Gefüge wider:

¹⁶ K. Nerlicki, *Der phänomenographische Ansatz in der glottodidaktischen Forschung*, „Glottodidactica“ 2020, Nr. XLVII-1, S. 84.

¹⁷ A. Daase, *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*, Münster, New York 2018, S. 121.

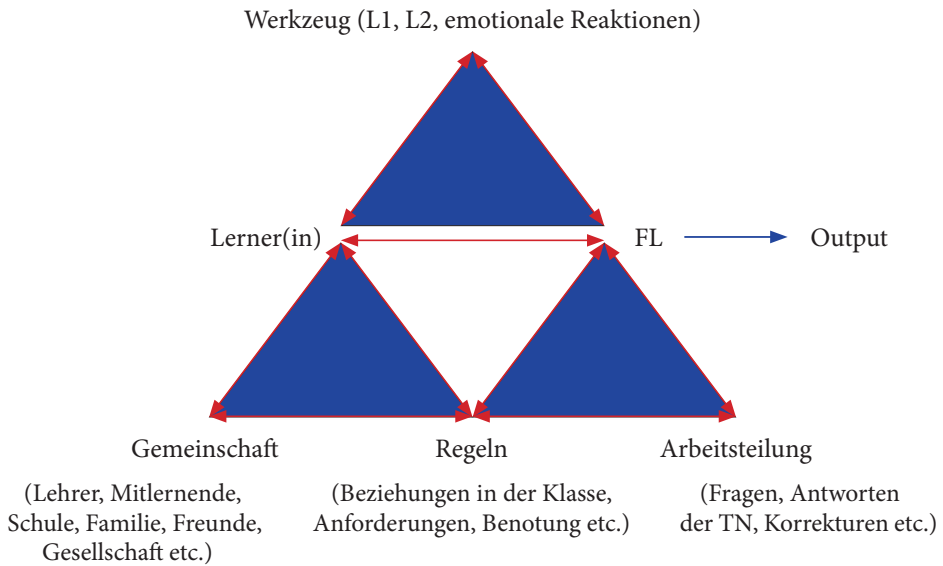


Abbildung 3: Tätigkeitssystem hinsichtlich der sich entwickelnden Auffassungen vom Fremdsprachenlernen

Nicht ohne Relevanz ist das Phänomen der Subjektivität – insbesondere in poststrukturalistischen Ansätzen betont, etwa wenn man die Identität von Fremdsprachenlernenden untersucht. Daase¹⁸ berichtet in Anlehnung an die Forschungsliteratur, dass wir im Poststrukturalismus mit einer Dekonstruktion des Subjekts in seiner bisherigen Einheitlichkeit, Souveränität, Unveränderlichkeit, uneingeschränkter Freiheit in der Autonomie zu tun haben. Das Individuum, in ein Tätigkeitssystem verflochten, konstituiert seine Beziehung zum Objekt auf der Grundlage unterschiedlicher sozialer Praktiken und Diskurse, die es wahrnimmt oder an denen es direkt teilnimmt. Zu Grunde der Subjektivität liegen Zeit und Raum, in denen Individuen als Teilhaber an Gemeinschaften mit deren Regeln und Arbeitsteilungen handeln. Die Subjektivität wird in und durch Interaktionen mit anderen hergestellt¹⁹. Solch eine Subjektivität ist auch für die gewonnenen Erfahrungen und konstruierten Auffassungen vom Fremdsprachenlernen im Lernort Schule kennzeichnend.

Die Soziokulturelle Theorie des Fremdsprachenlernens schöpft ihre Inspiration auch aus den Bachtinschen Konzepten der *Dialogizität* und *Heteroglossie* (auch als *Polyphony* bezeichnet). Für Bachtin stellt die Sprache kein stabiles und objektives System dar. „Language lives only in the dialogic interaction of those who make use of it“²⁰. Unsere Lernprozesse, die sich aus ihnen

¹⁸ Op. cit., S. 129.

¹⁹ Op. cit., S. 130f.

²⁰ M. Bachtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, London. 1984, S. 183.

ergebenden Erfahrungen und die darauf aufbauenden Auffassungen vollziehen sich und entstehen daher in einem Gefüge von mehreren Stimmen, die uns umgeben. Dies impliziert die oben dargestellte Abbildung der Tätigkeit: wir handeln in verschiedenen Gemeinschaften mit mehreren unterschiedlichen Stimmen, bestehenden Regeln und Arbeitsteilungen. Das Erfahrene im schulischen Fremdsprachenunterricht gründet eben darauf, was Lernende auf der Mikroebene des jeweiligen Klassenzimmers erleben, was für Stimmen sie direkt da vor Ort hören – Stimmen, die für unsere Erörterungen als Auffassungen verstanden werden können. Das Ganze wird natürlicherweise durch die Stimmen von außen – von der Mesoebene (z.B. aus der Gemeinschaft, die eine Schule bildet oder aus dem Familien- bzw. Freundeskreis) und von der Makroebene (etwa durch die Bildungspolitik hinsichtlich des Sprachenlernens im jeweiligen Land) beeinflusst. Demzufolge „[...] the things people say about language learning is a tangled web of personal experiences combined with the views from society at large acquired through hearsay, instruction at school or the media [...]“²¹. Die Auffassungen enthalten Stimmen aus individuellen, sozialen und institutionellen Perspektiven²².

3. Sprache und Fremdsprachenlernen im Lernort Schule: Bilder aus dem Klassenzimmer

An dieser Stelle wird geschildert, wie Lernende und Lehrende schulisches Fremdsprachenlernen erleben und welche Auffassungen davon sie bilden. Wie im vorausgehenden Kapitel geschrieben wurde, entstehen die Erfahrungen und Auffassungen in einem Gefüge von unterschiedlichen Faktoren und lassen unterschiedliche Perspektiven individueller, sozialer und institutioneller Herkunft sowie die sich daraus ergebende Mehrstimmigkeit erkennen, wo die eigenen wie auch die Stimmen von anderen Personen ineinander greifen. Dufva und Salo schreiben: „Personal knowledge about languages is also often mediated by ‘significant others’ – particularly teachers, but also parents, family members, friends, acquaintances, writers and celebrities who have influenced the individuals thinking about languages“²³.

²¹ H. Dufva, *Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View*, [in:] *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, hrsg. P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, New York 2003, S. 143.

²² Op. cit., S. 138, 143.

²³ H. Dufva, O.-P. Salo, *Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences*, [in:] *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, hrsg. J. Miller, A. Kostogriz, M. Gearon, Bristol, New York 2009, S. 260f.

Wir schenken unsere Aufmerksamkeit drei Problemen:

- a) Wie wird die Sprache im Allgemeinen wahrgenommen?
- b) Wie wird die Sprache als Lernobjekt aufgegriffen?
- c) Was macht das Wesen des schulischen Fremdsprachenlernens aus Sicht der Teilnehmenden aus?

Die Reihenfolge der genannten Probleme ist nicht zufällig, zumal man in der Diskussion wird erkennen können, dass eine Kette von Faktoren entsteht, die aufeinander einwirken: Auffassungen von Sprache im Allgemeinen bewirken Auffassungen von Sprache als Lernobjekt, diese schließlich prägen das Bild des schulischen Fremdsprachenlernens.

3.1. Das Wesen der Sprache

Nach wie vor wird die Sprache durch das Prisma ihrer Bestandteile, als etwas Gegebenes in Form eines abstrakten Kodes angesehen. In solch einer Sichtweise wird die Sprache als ein statisches, invariantes Gebilde wahrgenommen, das grundsätzlich zwei Säulen ausmachen: Grammatik und Wortschatz. Die Sprache wird dekontextualisiert, losgelöst von ihren sozialen Grundlagen, von anderen Menschen, ohne die dieses Werkzeug im Sinne der Wygotskischen Dreiecks eigentlich keinen Sinn hat. Nicht ohne einen bedeutenden Einfluss ist dabei die Sichtweise der traditionellen strukturalistischen Linguistik. Dufva, Suni, Aro und Salo²⁴ bezeichnen diesen Tatbestand als monologische (eng. *monological*) und monolinguale (eng. *monolingual*) Konzeption von Sprache in der Linguistik, auch mit allen ihren Folgen für die Bildung, worauf im nächsten Unterpunkt näher eingegangen wird. Nicht selten wird die Sprache als ein Objekt verstanden, als dass man denken könnte, die Sprache würde sich außerhalb der menschlichen Gehirne befinden und die Rolle des Menschen darin bestünde, die Sprache als fertiges Produkt von außen aufzunehmen und sich dieses zu verinnerlichen. Es wird nicht berücksichtigt, dass die Sprache eigentlich nur in konkreten Äußerungen, es sei mündlich oder schriftlich, realisiert wird²⁵.

²⁴ H. Dufva, M. Suni, M. Aro, O.-P. Salo, *Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism*, „Journal of Applied Language Studies“ 2011, Nr. 5, S. 110ff.

²⁵ Hierzu vgl. auch: S. Grucza, *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, „Lingwistyka Stosowana“ 2009, Nr. 1, S. 41-68.

3.2. (Fremd)Sprache als Lernobjekt

Dufva und Alanen²⁶ bemerken, dass die Kinder in der Zeit der Einschulung²⁷ ihre frühere spontane, natürliche Betrachtung der Sprache um neue Sichtweisen ergänzen, die das Fremdsprachenlernen nicht unbedingt fördern. Mit der Sprache wird in der Schule eine konkrete, in sich homogene, standardisierte Nationalsprache gemeint, die sowohl horizontal (als Abgrenzung von einer anderen Sprache) wie auch vertikal (als Abgrenzung von unterschiedlichen Varietäten) wahrgenommen wird. Dies hat auch seine Konsequenzen:

The norms for the standard language that were codified in grammars and dictionaries came to play an important role in language education and in classrooms. The backwash effect of this was that grammars came to serve as not only models and guidelines for language users (either in L1 or L2), but started to be regarded as the very object of learning²⁸.

Eine Sprache in der Schule zu lernen bedeutet grundsätzlich, sich ihre grammatischen Regeln anzueignen. Grammatik wird nicht selten, neben dem Vokabellernen, als Grundlage des Fremdsprachenlernens angesehen²⁹. Dies ist eigentlich eine der Hauptauffassungen, die in den Lerneräußerungen seit Jahren auftreten. An dieser Stelle werden einige typische Auffassungen angeführt:

- (1) Naja, Fremdsprachenlernen hängt mit viel Lernen zusammen (Vokabeln, Grammatik) [...] ³⁰.
- (2) Auf jeder Stufe meiner fremdsprachlichen Bildung legten die Lehrenden großen Wert auf Grammatik³¹.

²⁶ H. Dufva, R. Alanen, *Metalinguistic Awareness in Dialogue: Bakhtinian Considerations*, [in:] *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*, hrsg. J.K. Hall, G. Vitanova, L. Marschenkova, Mahwah, New Jersey, London 2005, S. 105.

²⁷ Die Untersuchungen wurden v.a. im finnischen Kontext durchgeführt.

²⁸ H. Dufva, M. Suni, M. Aro, O.-P. Salo, *Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism*, „Journal of Applied Language Studies“ 2011, Nr. 5, S. 111.

²⁹ Ibidem. Auch: N. Rück, *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*, Kassel 2007, S. 143.

³⁰ Op. cit., S. 101. Aus Platzgründen wird in den folgenden Beispielen wird auf genaue Angaben zu untersuchten Probandengruppen (Alter, Ausgangs-, Zielsprache etc.) verzichtet. Es handelt sich dabei um universelle Auffassungen der Schülerinnen und Schüler oder aber um die Auffassungen der Studierenden, die über ihre Schulerfahrungen berichten.

³¹ Unveröffentlichte Daten: Polnische Studierende der Frühpädagogik.

- (3) Seit der Kindheit lerne ich Deutsch, aber mit der deutschen Grammatik beschäftige ich mich seit der Schulzeit³².

Grammatik wird als etwas Äußeres verstanden, das ein Gerüst für Sprache und deren Gebrauch ausmacht: als ein Set von Regeln, Mustern, Schemata, die es ermöglichen sollten, eine Äußerung – am häufigsten als ein Satz bezeichnet – aufzubauen.

- (4) Ich mag Grammatik lernen, weil sie ein konkreter Teil des Wissens ist. [...] Es gibt einfach „Muster“, in die man unsere Kenntnisse reinlegen und ordnen soll³³.

Dufva, Suni, Aro und Salo schlussfolgern:

Language learners who encounter decontextual but at the same time highly objectified representations of language in the context of formal education are thus led to believe that one's goal is to learn *the* grammatical knowledge and lexical items of *the* language. Learning comes to be seen as a process of *addition* (Hervorh. im Original)³⁴.

Polat³⁵ unterscheidet in diesem Kontext zwei Gruppen von Lernenden hinsichtlich deren Auffassungen über das Phänomen *Sprache* und somit über das Wesen des Fremdsprachenlernens. Atomistisch-orientierte Lernende betrachten die Sprache aus der Perspektive ihrer einzelnen separaten Bestandteile (etwa als Grammatik und Wortschatz), die man beherrschen muss. System-orientierte Lernende fassen dagegen die Sprache als Ganzheit auf: das Lernen bedeutet für sie, die Bestandteile (etwa Grammatik und Wortschatz) miteinander zu einer Ganzheit zu verbinden.

Des Weiteren nehmen die Schüler das Fremdsprachenlernen als Formenlernen wahr. Diese formalistische Auffassung ist ohne Zweifel das Resultat der bereits erwähnten Betrachtungsweisen über die Sprache im Allgemeinen und über ihre strukturalistische Wahrnehmung. Dies spiegelt sich auch in einer atomistischen Behandlung des Wortschatzlernens wider, die nicht ohne Grund als *Vokabellernen* bezeichnet wird. Wenn der Schwerpunkt auf

³² K. Nerlicki, *Studenci germanistyki o gramatyce i jej roli w mówieniu – czyli: dlaczego poznanie poglądów uczących się jest do osiągnięcia sukcesu koniecznie potrzebne*, „Konińskie Studia Językowe“ 2014, Nr. 2, S. 41.

³³ Ibidem.

³⁴ H. Dufva, M. Suni, M. Aro, O.-P. Salo, *Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism*, „Journal of Applied Language Studies“ 2011, Nr. 5, S. 113.

³⁵ B. Polat, *Experiencing Language. Phenomenography and Second Language Acquisition*, „Language Awareness“ 2013, Nr. 22, S. 119–122.

den Formen liegt, werden folgende Aspekte ausgeblendet, etwa: Relationen zwischen der Form und der ihr zugeschriebenen Bedeutung; pragmatische Aspekte des Sprachgebrauchs – den Lernenden fehlt nicht selten dieses *Wie*-oder aber *Unter-welchen-Umständen*-Wissen bezüglich des Gebrauchs einer Struktur. „[...] language systems come to be separated from their social contexts, their functions as a tool of interaction and thus, from their use.“³⁶ Aro zeigt an einem Beispiel, wie sich nach fünf Jahren des schulischen Englischlernens diese formalistische Auffassung (hier als Vokabellernen) bei den finnischen Schülern verstärkt hat:

- (5) [...] if one wanted to learn English really well, what should one do?
*Emma: Read the words and practice how to write them*³⁷. (Hervorh. im Original)

Schließlich wird das Fremdsprachenlernen als Aneignung der Schriftsprache verstanden – als Lernen aus den Lehrwerken. Selbst das durch die finnischen Lernenden als Hauptziel des Fremdsprachenlernens bezeichnete Sprechen sollte am besten durchs Lesen und Schreiben erreicht werden, was Beispiel (5) deutlich veranschaulicht³⁸.

3.3. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule aus Sicht der Teilnehmenden

Die in Unterpunkt 3.2. dargelegten Auffassungen über das Lernobjekt Sprache resultieren grundsätzlich daraus, wie schulisches fremdsprachliches Lehren und Lernen gestaltet werden und was gelehrt und gelernt wird. Wie bereits festgestellt, wird der Grammatikvermittlung und dem Vokabellernen nach wie vor ein geräumiger Platz zuerkannt. Dies leitet sich u. a. daraus ab, dass die Lehrenden in ihren beruflichen Auffassungen der Grammatik und dem Wortschatz solche Eigenschaften zuschreiben wie: Aufteilbarkeit, Räumlichkeit, Quantifizierbarkeit, Abgrenzbarkeit, Portionierbarkeit, Statik, Konkretheit (die Stoffmetapher)³⁹. Die lehrerseitige Positionierung der Grammatik als Stoffmenge und solch eine Wahrnehmungsweise dieser von den Lernenden ergibt sich aus der Tatsache, dass Grammatik in der Schule

³⁶ Ibidem.

³⁷ M. Aro, *Authority versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs*, [in:] *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, hrsg. P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, M. Aro, M. Ruohotie-Lyhty, New York 2016, S. 39.

³⁸ H. Dufva, M. Suni, M. Aro, O.-P. Salo, *Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism*, „Journal of Applied Language Studies“ 2011, Nr. 5, S. 114.

³⁹ Op. cit., S. 216.

als etwas, was man aufbauen muss, als Werkzeug (darunter werden Grundstrukturen der Grammatik gemeint) und schließlich als Gegenstand der Leistungsüberprüfung verstanden wird. Dies soll die Lernarbeit sicherstellen⁴⁰. „Das Lernen von Grammatik ist auf diese Weise fest in die institutionelle Routine des Aufgebens und Überprüfens eingefügt“⁴¹. Phipps und Borg zeigen, wie sich in dieser Hinsicht die Auffassungen der Lehrenden von ihren wirklichen didaktischen Handlungsweisen im Unterricht abheben: Lehrende behaupten, Grammatik sollte im Kontext vermittelt werden, im Klassenraum überwiegt jedoch eine regelbasierte Satzdidaktik⁴². Lee und Van Patten nennen drei falsche Auffassungen der Lehrenden hinsichtlich des Grammatiklehrens und -lernens: a) „That’s the way I learned, so...“, b) „Drills are effective tools for learning grammar“ und c) „Explicit explanation is necessary“⁴³. Die Auffassungen der Lehrenden hängen von deren Alter, Lernerfahrungen, linguistischem Wissen, wissenschaftlichen Erfahrungen, der Umgebung, in der sie lehren⁴⁴. Wie Trautmann⁴⁵ auf der Basis von zwei unterschiedlichen Lehrenden und deren Auffassungen von Grammatik zu Recht herausstellt, könnten hinter unterschiedlichen Lehrmethoden auch verschiedene Auffassungen von Grammatik bzw. von der Natur der Sprache stehen. Während einer der von Trautmann befragten Lehrenden Grammatik als Wissen über Sprache, als explizite Regelkenntnis versteht, verbindet eine andere Lehrende Grammatik mit implizitem Wissen im Gebrauch, die von ihr als Können begriffen wird⁴⁶.

Dies gilt auch für die Wortschatzerklärung, -arbeit und -überprüfung. Zweisprachige Vokabellisten, Wortgleichungen (Fremdsprache vs. Mutter-

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² S. Phipps, S. Borg, *Exploring Tensions between Teachers’ Grammar Teaching Beliefs and Practices*, „System“ 2009, Nr. 37, S. 387.

⁴³ J. Lee, B. VanPatten, *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York 2003, S. 117-123.

⁴⁴ S. Katz, J. Watzinger-Tharp, *TAs and Grammar Teaching: Beliefs, Knowledge, and Education*, [in:] *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*, hrsg. H. Jay Siskin, Boston 2008, S. 190. Vgl. auch D. Werbińska, *Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie uczniów dorosłych (badanie jakościowe nauczycieli konsultantów)*, „Neofilolog“ 2011, Nr. 37, S. 179f. Hierzu außerdem: A.M.F. Barcelos, *Teachers’ and Students’ Beliefs Within a Deweyan Framework: Conflict and Influence*, [in:] *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, hrsg. P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, New York 2003, S. 190.

⁴⁵ M. Trautmann, *Überzeugungen vom Englischlernen*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2005, Nr. 8, S. 38-52.

⁴⁶ Vgl. hierzu auch K.J. Davin, I. Chavoshan, R. Donato, *Images of Past Teachers: Present when You Teach*, „System“ 2018, Nr. 72, S. 139-150.

sprache) garantieren vermeintlich das Verständnis des Wortschatzes, sie vermindern ohne Zweifel den Arbeitsaufwand bei der Leistungsüberprüfung⁴⁷, fraglich ist aber, ob sie einen fließenden Sprachgebrauch sicherstellen.

Gerade der Entwicklung der Sprechfertigkeit wird aus Sicht der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu wenig Zeit gespendet. Dies verwundert nicht, wenn manche Lehrenden von solch einem Standpunkt ausgehen, dass die Lernenden zuerst die Grundstrukturen (Grammatik und Vokabeln) erlernen sollten, um diese dann in den Sätzen anwenden zu können. Manche Lernenden übernehmen solch eine Auffassung von ihren Lehrenden, die ihre Aneignungsprozesse und vor allem die persönliche Einstellung zum Sprachgebrauch beeinflusst. Exemplarisch dazu die folgenden Auffassungen:

- (6) Wenn ich mich an den Deutschunterricht in der Oberschule erinnere, muss ich immer an Grammatik denken. [...] Diese spielte eine wichtige Rolle. Sprechen war nicht so wichtig, wie Grammatik oder neue Vokabeln, die man lernen musste⁴⁸.
- (7) Dialoge aus den Lehrwerken, deren Nachahmen – ich habe keine praktische Sprache gelernt, besonders keine Sprechsprache. Ich wurde mir dessen bewusst, als ich im Gymnasium nach England ging. Es stellte sich heraus, dass meine schulischen Englischkenntnisse total von dem gehörten Englisch abweichen. Erst nach ein paar Tagen habe ich mich an die Sprache gewöhnt und hatte keine Angst mehr vor Sprachgebrauch. Ich begann die Sprache in der Praxis anzuwenden⁴⁹.

Selbst die Lehrenden differenzieren aus ihrer eigenen Schulerfahrung zwischen *natürlichem* und *künstlichen* Lernen einer Fremdsprache: etwa zwischen dem Sprechen außerhalb des Klassenraumes und der Grammatik, die in der Schule gelernt wurde⁵⁰. Eine Fremdsprache als Lernobjekt wird daher aus zwei Perspektiven betrachtet: einerseits als Schuldeutsch, Schulenglisch

⁴⁷ J. Appel, *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München 2000, S. 231. Vgl. auch S. Borg, *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*, London, New York 2008, S. 116.

⁴⁸ K. Nerlicki, *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*, Hamburg 2011, S. 249. Vgl. auch D. Werbińska, *Teorie personalne uczniów: cztery sprawności językowe w opiniach studentów (badanie jakościowe)*, [in:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glotodydaktyce*, hrsg. J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana, Lublin 2010, S. 268.

⁴⁹ Unveröffentlichte Daten: Polnische Studierende der Frühpädagogik

⁵⁰ J. Appel, *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München 2000, S. 245. Vgl. auch: H. Dufva, O.-P. Salo, *Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences*, [in:] *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, hrsg. J. Miller, A. Kostogriz, M. Gearon, Bristol, New York 2009, S. 264.

(eng. *Classroom English*) etc., andererseits als Alltagsdeutsch, Alltagsenglisch etc. (eng. *Everyday English*): „[...] the classroom English, which was a literacy-based school subject, regarded in terms of studying, memorizing and evaluation, and the everyday English, which ‘was there’ just to be used“⁵¹. Das in Beispiel (7) erwähnte Problem der Sprechangst oder zumindest der Hemmungen vor dem Sprachgebrauch ist kein Einzelfall. Lernende melden häufig, der schulische Fremdsprachenunterricht habe dazu beigetragen, dass sie jetzt Angst haben zu sprechen.

- (8) Communicating in a foreign language can be very frustrating for people who haven't spent enough time in English speaking countries. As speaking the language is still in the background in language classes, learners who have no other chance to speak English feel tense and embarrassed about using it, because they don't have any hands-on experience⁵².

Im Fremdsprachenunterricht wird vor allem auf der Basis der Lehrwerke gelehrt und gelernt. Das Lehrwerk liefert den Input, das Schriftliche steht im Vordergrund. Das Lehrwerk gilt, sowohl für Lernende als auch für Lehrende, als Vorgabe, als ein Instrument, das die Anordnung des Lernstoffes liefert und den Verlauf des Fremdsprachenunterrichts bestimmt: „Durch seine Verbindlichkeit wird das Buch zur Maßeinheit für den zu bewältigenden Stoff und für den Kenntnisstand der Lerngruppe“⁵³.

- (9) Von Anfang an arbeiteten wir in jeder Unterrichtsstunde mit dem Lehrwerk. Wir machten Übungen, die sich auf den Arbeitsblättern befanden. [...] Häufig mussten wir neue Vokabeln ins Heft schreiben. [...] Ich glaube, die Lehrerin war nicht kreativ. [...] Für die meisten von uns war solch ein Unterricht langweilig. Wir wussten, was wir erwarten konnten⁵⁴.

Die fremdsprachliche Kommunikation im Unterricht wird selten als authentisch bezeichnet. In der Regel werden ihr folgende Attribute zugeschrieben: künstlich, aufgezwungen, vorgeplant, stark gesteuert:

⁵¹ H. Dufva, O.-P. Salo, *Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences*, [in:] *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, hrsg. J. Miller, A. Kostogriz, M. Gearon, Bristol, New York 2009, S. 263.

⁵² Z. Tóth, *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner. A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*, Cambridge 2010, S. 65.

⁵³ J. Appel, *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München 2000, S. 201.

⁵⁴ Unveröffentlichte Daten: Polnische Studierende der Frühpädagogik.

- (10) Die Kommunikation im Unterricht ist nicht authentisch, besonders dann, wenn sie sich auf Texte aus dem Lehrwerk oder Artikel stützt⁵⁵.

Kritik wird daran ausgeübt, dass das Curriculum realisiert, aber nicht unbedingt gelehrt und gelernt wird⁵⁶. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist auch sichtbar, dass Lehrende und Lernende, besonders in den höheren Klassen der Oberschule, vor allem auf das Bestehen des Abiturrexamens zielen. In Folge dessen werden Musterprüfungen bearbeitet, was im Kontext der zu entwickelnden kommunikativen Kompetenz nicht immer positiv wahrgenommen wird:

- (11) [...] Die meisten Lehrenden gehen nach einem Schema vor, damit die Lernenden ihre Examen bestehen können⁵⁷.

Manche Auffassungen, die meines Erachtens vorwiegend durch den schulischen Fremdsprachenunterricht verursacht werden, können zu internen Konflikten bei den Lernenden führen, was keine Seltenheit ist. Es geht dabei um zwei Auffassungen: einerseits, dass man die Fehler vermeiden, andererseits – dass man sich aktiv am Unterricht, in diesem Fall am mündlichen Sprachgebrauch, beteiligen sollte. Wegen der nicht zu vermeidenden Fehler geraten Lernende daher in Konfliktsituationen: Einerseits möchten sie mündlich aktiv sein, andererseits wird ihnen klar, dass die erwünschte Korrektheit eingeschränkt wird, so dass sie die Vermeidungsstrategien anwenden, wobei diese Auffassung im Laufe der Zeit durch den bewussten, gezielten metakognitiven Umgang mit dem Problem des Fremdsprachenlernens geändert werden kann. Die folgenden Beispiele veranschaulichen die ursprüngliche Auffassung eines Lernenden und deren Änderung:

- (12) I have been very hesitant to speak Japanese in class. I think this is because I am too afraid to make a mistake in my speech, so I avoid speaking altogether! I consciously think about every Japanese word in a sentence before I say it, rather than just letting the word flow. I have

⁵⁵ M. Aleksandrak, *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badanie jakościowe*, Poznań 2018, S. 260.

⁵⁶ Z. Tóth, *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner. A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*, Cambridge 2010, S. 62.

⁵⁷ Unveröffentlichte Daten: Polnische Studierenden der Frühpädagogik. Hierzu vgl. auch: C. Hongboontri, N. Keawkhong, *School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices*, „Australian Journal of Teacher Education“ 2014, Nr. 39, S. 79.

- noticed that a lot of my classmates seem much more comfortable than myself when it comes to Japanese speech. I hope to be like that⁵⁸!
- (13) I'm not too worried now to say it [an answer] and then be corrected because I know that that's good and it's a good way to learn⁵⁹.

4. Diskussion vor dem Hintergrund der soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens

Die exemplarisch dargestellten Auffassungen hinsichtlich des schulischen Fremdsprachenlernens haben einen universellen, überindividuellen, sprachen-, länder- und kulturenübergreifenden Charakter. Die individuellen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden und deren persönliche Auffassungen werden sozial konstruiert und geteilt. Vor dem Hintergrund der Soziokulturellen Theorie des Fremdsprachenlernens wird sichtbar, wie die drei Faktoren: die Gemeinschaft, ihre Regeln und die Arbeitsteilung auf die Wahrnehmung des fremdsprachlichen Unterrichts Einfluss nehmen und dieses Bild, sei es positiv oder negativ, prägen, obwohl man manchen Auffassungen entnehmen könnte, der Fremdsprachenunterricht sei eher wenig effektiv und nicht so, als man sich wünschen würde.

Die vertretenen Auffassungen über das Fremdsprachenlernen sind in ihrer Natur polyphonisch – das sind Stimmen, die dem jeweiligen Klassenraum entstammen – dieser Gemeinschaft auf der Mikroebene, die aber ihrerseits in ein System des Bildungswesens, dessen Regeln und Arbeitsteilungen auf der Meso- und Makroebene verankert ist. Der Fremdsprachenunterricht wird durch das Prisma der traditionellen Regeln, die den Schulalltag – nicht nur im Fremdsprachenunterricht – kennzeichnen, betrachtet: es wird vor allem nach einem quantifizierbaren Lernstoff gesucht und in Folge dessen werden messbare Leistungen erwartet und mit Hilfe von diese Messbarkeit garantierenden Instrumenten (etwa schriftliche Klausuren) und Methoden (z.B. Abfragen von Vokabeln) überprüft. Die genannten Eigenschaften: Aufteilbarkeit, Räumlichkeit, Quantifizierbarkeit, Abgrenzbarkeit, Portionierbarkeit, Statik, Konkretheit, die den zwei Grundsäulen des sprachlichen Systems – der Grammatik und dem Wortschatz (so werden sie wahrgenommen) – zugeschrieben werden, kommen diesem Postulat entgegen. Kommuniziert wird nach einem Schema, das die Arbeitsteilung im fremdsprachlichen Klas-

⁵⁸ R. Yoshida, *Conflict between Learners' Beliefs and Actions: Speaking in the Classroom*, „Language Awareness“ 2013, Nr. 22, S. 376f.

⁵⁹ Op. cit., S. 382. Hierzu auch: J. Klippel, *Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland*, Baltmannsweiler 2013, S. 159.

senzimmer bestimmt: Lernende folgen den Anweisungen der Lehrenden – beantworten die Fragen, lösen die Aufgaben, handeln vor allem reaktiv; Lehrende dagegen werden grundsätzlich nicht als Kommunikationspartner angesehen, sondern als Korrektoren und Schiedsrichter, die die Fehler bemerken und korrigieren oder die Korrekturen initiieren und schließlich Noten vergeben. Das Lernen einer Fremdsprache wird in individuellen Dimensionen dargestellt: die Kenntnisse würden individuell konstruiert, das Lernen beruhe auf den Transformationen von Informationen. Andere Menschen als Ko-Konstrukteure dieser Kenntnisse gibt es in diesen Auffassungen, bis auf Lehrende, kaum⁶⁰.

Diese polyphonische Erhaltungswelt liefert eigentlich fertige Auffassungen, die Dufva, Lähteenmäki und Isoherranen als „ready-made opinion“⁶¹ (besonders bei den Anfängern) bezeichnen. In dieser Mehrstimmigkeit wird mit jeder neuen Erfahrung die eigene Stimme der/des jeweiligen Lernenden immer mehr hörbar. Dies weisen auch die Auffassungen der Lernenden nach, die bereits seit mehreren Jahren eine oder mehrere Sprachen lernen. Wenn diese Sprachlernerfahrungen durch die Sachkenntnisse (etwa in den Kursen zur DaF-Didaktik/ -Methodik oder zur Sprachlehrforschung im Studium) ergänzt werden, werden die vertretenen Auffassungen umso mehr restrukturiert, manche von ihnen aufgegeben oder zumindest kritisch beurteilt.

- (14) Im Seminar habe ich gelernt, dass es falsch ist, Lernende zu unterbrechen, um ihre Fehler zu korrigieren. Ich habe es nie gemocht, weil dies mich immer gestört, aus dem Konzept gebracht und ein totales Durcheinander in meinem Kopf verursacht hat. Jetzt weiß ich, dass dies das Denken nicht stimuliert und sogar die Aktivität stört⁶².

Selbst wenn in diesem Beitrag kritische Stimmen überwiegen, kann man nicht feststellen, dass der Lernort Schule von den Lernenden negativ beurteilt wird. Es ist eher so, dass Lernende – besonders diejenigen die mehrere Jahre des schulischen Fremdsprachenunterrichts hinter sich haben – die jeweiligen Lernetappen (in der Regel sind es die jeweiligen Schulstufen) unterschiedlich bewerten. Dies wird aus der Gesamtperspektive des jetzigen Standpunktes (auch im Sinne des Zeitpunktes der Datenerhebung) gemacht,

⁶⁰ H. Dufva, M. Aro, R. Alanen, P. Kalaja, *Voices of Literacy, Images of Books. Sociocognitive Approach to Multimodality in Learner Beliefs*, „Forum Sprache“ 2011, Nr. 6, S. 67.

⁶¹ H. Dufva, M. Lähteenmäki, S. Isoherranen, *Elämä kielen kanssa: arkikäsitteistä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*, Jyväskylä 1996, S. 44; nachfolgend: M. Aro, *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*, Jyväskylä 2009, S. 121.

⁶² Unveröffentlichte Daten: Polnische Studierenden der Frühpädagogik.

der ohne Zweifel die Einschätzung der erreichten Kompetenz(en) zu Grunde liegt. Wenn Lernende nur mit dem schulischen Fremdsprachenlernen konfrontiert wurden oder immer noch werden, assoziieren sie das Fremdsprachenlernen nur mit dem Sprachunterricht, darunter mit allen Regeln und Rollenverteilungen, in die ein Klassenverband im Geflecht des Bildungswesens des jeweiligen Landes eingetaucht ist⁶³. Dufva und Salo bezeichnen den Klassenverband als

[...] an ensemble of different voices, echoing, a variety of conceptualizations where professional and academic knowledge of language exist along the multiplicity of mundane views. Sometimes these views co-exist in seeming harmony, sometimes the clash with each other. Moreover, each learner – and also teacher – nurses multiple beliefs about languages, depending on the perspective taken⁶⁴.

Schließlich sollten die Erfahrungen und Auffassungen der Lernenden und Lehrenden hinsichtlich des Fremdsprachenlernortes Schule durch das Prisma der allgemeinen Auffassungen über die Schule als institutionelle Gemeinschaft mit ihren Rollen und Arbeitsverteilungen, sowohl auf der Meso- als auch auf der Makroebene, betrachtet werden: etwa welche Bedeutungen und Rollen die gegenwärtige Schüler- und Lehrergeneration der Institution Schule zumessen⁶⁵.

5. Abschließende Gedanken und Ausblick

Die Schule ist ohne Zweifel einer der wichtigsten Lernorte unseres Lebens. Auch im Fremdsprachenunterricht spielt sie eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil die meisten von uns gerade (nur) da eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt haben – viele mit Erfolg. Die im Fremdsprachenunterricht gemachten Erfahrungen haben unsere Einstellungen zu diesem Schulfach und zum institutionellen Fremdsprachenlernen geprägt. Da sich die Auffassungen vom Wesen der Sprache, vom Wesen des Fremdsprachen-

⁶³ Vgl. auch M. Trautmann, *Fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen aus Schülersicht: Eine Interviewstudie zu fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen von Oberstufenschülerinnen und -schülern*, Opladen, Berlin, Toronto 2014, S. 118,

⁶⁴ H. Dufva, O.-P. Salo, *Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences*, [in:] *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, hrsg. J. Miller, A. Kostogriz, M. Gearon, Bristol, New York 2009, S. 254f.

⁶⁵ Vgl. z.B. G. Blell, *Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen*, [in:] *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hrsg. E. Burvitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer, Tübingen 2015, S. 13ff.

lernens, auch *in puncto* Fremdsprachenunterricht an vielen Stellen decken, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass dies die gemeinsam geteilten Erfahrungen und Auffassungen sind. Selbst wenn die Erfahrungen voneinander abweichen können, lassen sich ähnliche Auffassungen feststellen. Dies resultiert daraus, dass die Gemeinschaften, die in ihnen vorherrschenden Rollen und Aufgabenteilungen ähnlich sind – die Institution Schule ist nämlich in ihrem Wesen gleich, egal wo unterrichtet und gelernt wird, nicht selten auch in dem die Länder, Kulturen, politische und soziale Beziehungen übergreifenden Sinn.

Welche Postulate ergeben sich aus diesem Bild *anno domini* 2021? Nach wie vor sollten wir die Sprache als etwas Dynamisches betrachten, das nicht in den Lehrwerken als ein Set von Strukturen grammatischer und lexikalischer Provenienz vorhanden ist, sondern als eine Handlung in konkreten unterschiedlichen Situationen, mit konkreten verschiedenen Menschen vollzogen wird. Vor dem Hintergrund der Bachtinschen Heteroglossie ist festzustellen, dass wir nicht *eine* Sprache benutzen, dass die Sprache nicht monolithisch ist, sondern dass sie je nach den Gemeinschaften, in denen wir handeln, den Veränderungen, einschließlich Fehler, die hier und da gemacht werden, unterliegt – anders sieht es im schulischen Klassenzimmer aus, anders auf der Straße oder unter Freunden, Arbeitskollegen etc. Das Bild des Fremdsprachenlernens in der Schule fluktuiert auch – immer als Resultante der eigenen und der fremden Auffassungen. Dieses Bild sollte im Fremdsprachenunterricht reflexiv verarbeitet werden, indem Lehrende und Lernende in manch einer Unterrichtsstunde ihre Erfahrungen und Auffassungen verbalisieren, vergleichen und nachvollziehen. Dabei kann sicher die Spezifik des institutionellen Fremdsprachenlernens verstanden und da, wo es möglich und nötig ist, verändert werden. Solch ein Dialog, in dem sich unterschiedliche Stimmen zu Wort melden, kann den Lernenden bewusst machen, dass ihre Erfahrungen und Auffassungen auch von anderen Mitlernenden geteilt werden. Dies gilt ebenso für Lehrende, die unter dem Einfluss von Lernenden ihre Auffassungen modifizieren oder ganz ändern können⁶⁶. Im Kontext der Schwierigkeiten beim Lernen oder aber der übertriebenen Zielsetzungen

⁶⁶ Vgl. hierzu A.M.F. Barcelos, *Teachers' and Students' Beliefs Within a Deweyan Framework: Conflict and Influence*, [in:] *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, hrsg. P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, New York 2003, S. 188f.

kann solch ein metareflexives Vorgehen für unterrichtliche Lehr- und Lernpraxis messbare Profite bringen⁶⁷. Blell⁶⁸ hebt zu Recht hervor:

Für die Frage nach Lernorten bedeutet das, dass der Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt sein ‚Heil‘ in einer übermäßigen Lernortpluralisierung suchen sollte [...]. Wichtiger erscheint mir die veränderte Rollenzuweisung von Schule (und auch des Fremdsprachenunterrichts). [...] Die moderne Schule sollte auch unbedingt verstärkt kritisch-reflektierend Bezug auf außerschulische Lernumgebungen nehmen, d.h. i.e.S. auch auf den subjektiven Lernort Mensch [...]. Dabei wird davon ausgegangen, dass für einen sukzessiven Aufbau reflektierter Handlungsfähigkeit eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis unter kontrollierten und reduzierten Bedingungen besser geeignet ist als eine ausschließliche Intensivierung von Praxiserfahrungen im hochkomplexen schulischen Unterricht.

Bezug nehmend darauf, dass wir immer mehr in mehrsprachigen Gemeinschaften leben, in denen die Erfahrungen und die daraus erwachsenden Auffassungen über das Fremdsprachenlernen noch stärker durch außerschulische Lernmöglichkeiten und -umgebungen geprägt werden, sollten die weiteren Untersuchungen diese Beziehungen mehr ergründen. Die folgenden exemplarischen Fragen lassen sich anführen:

- 1) Welche Erfahrungen und Auffassungen sind für das außerinstitutionelle Fremdsprachenlernen typisch? Unterscheiden Sie sich in Bezug auf das Wesen der Sprache und des Sprachlernens?
- 2) Wie beeinflussen die außerschulischen Erfahrungen und die darauf konstruierten Auffassungen die schulischen Erfahrungen und Auffassungen und umgekehrt?
- 3) In wie weit können die im institutionellen Fremdsprachenunterricht den Handelnden (Lernenden und Lehrenden) zugewiesenen Rollen und die sich daraus ergebenden Arbeitsteilungen modifiziert oder verändert werden, um die unterrichtliche Praxis zu effektivieren? Wie kann sich dies auf die Auffassungen über das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen (auch außerhalb der Schule) auswirken?

Loca amoena et loca terribilia – Lernende und Lehrende haben unterschiedliche persönliche Erfahrungen und Auffassungen über das schulische Fremdsprachenlernen. Der Autor dieses Beitrags hat auch mehrere Erfah-

⁶⁷ Vgl. auch das Konzept von *Languaging* in M. Swain, *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, [in:] *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotski*, hrsg. H. Byrnes, London, New York 2006, S. 95-108 und M. Swain, P. Kinnear, L. Steinman, *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol, Buffalo, Toronto 2015, S. 31-48.

⁶⁸ *Ibidem*, S. 15.

rungen während der Schulzeit gesammelt, viele Auffassungen im Laufe der Zeit modifiziert oder aufgegeben, auch dem Gedanken nachgegangen, welche Menschen auf diesem Weg gestanden haben. Eins ist sicher: da in der Schule hat alles begonnen und dafür soll man sehr dankbar sein.

Literaturverzeichnis

- Aleksandrak, M., *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badanie jakościowe*, Poznań 2018.
- Appel, J., *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*, München 2000.
- Aro, M., *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*, Jyväskylä 2009.
- Aro, M., *Authority versus Experience: Dialogues on Learner Beliefs*, [in:] *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M., Ruohotie-Lyhty, M., New York 2016, S. 27-47.
- Bachtin, M., *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, London 1984.
- Barcelos, A.M.F., *Teachers' and Students' Beliefs Within a Deweyan Framework: Conflict and Influence*, [in:] *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, Kalaja, P., Barcelos, A.M.F. (Hrsg.), New York 2003, S. 171-199.
- Blell, G., *Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen*, [in:] *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Burvitz-Melzer, E., Königs, F.G., Riemer, C., Tübingen 2015, S. 9-18.
- Borg, S., *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*, London, New York 2008.
- Daase, A., *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*, Münster, New York 2018.
- Davin, K.J., Chavoshan, I., Donato, R., *Images of Past Teachers: Present when You Teach*, „System“ 2018, Nr. 72, S. 139-150.
- Dufva, H., *Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian View*, [in:] *Beliefs about SLA. New Research Approaches*, Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., New York 2003, 131-151.
- Dufva, H., Alanen, R., *Metalinguistic Awareness in Dialogue: Bakhtinian Considerations*, [in:] *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*, Hall, J.K., Vitanova, G., Marschenkova, L. (Hrsg.), Mahwah, New Jersey, London 2005, 99-118.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., Kalaja, P., *Voices of Literacy, Images of Books. Sociocognitive Approach to Multimodality in Learner Beliefs*, „Forum Sprache“ 2011, Nr. 6, S. 58-74.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M., Isoherranen, S., *Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*, Jyväskylä 1996.

- Dufva, H., Salo, O.-P., *Languages in the Classroom: Institutional Discourses and Users' Experiences*, [in:] *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. New Dilemmas for Teachers*, Miller, J., Kostogriz, A., Gearon, M. (Hrsg.), Bristol, New York 2009, S. 252-270.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M., Salo, O.-P., *Languages as Objects of Learning: Language Learning as a Case of Multilingualism*, „Journal of Applied Language Studies“ 2011, Nr. 5, S. 109-124.
- Engeström, Y., *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki 1987.
- Grucza, S., *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, „Lingwistyka Stosowana“ 2009, Nr. 1, S. 41-68.
- Hongboontri, C., Keawkhong, N., *School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices*, „Australian Journal of Teacher Education“ 2014, Nr. 39, S. 66-88.
- Katz, S., Watzinger-Tharp, J., *TAs and Grammar Teaching: Beliefs, Knowledge, and Education*, [in:] *From Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program*, Jay Siskin, H. (Hrsg.), Boston 2008, S. 188-212.
- Klippel, J., *Sprachlernsituation Auslandsstudium. Eine qualitative Studie zu Lernerfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland*, Baltmannsweiler 2013.
- Lantolf, J.P., Pavlenko, A., *(S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding Second Language Learners as People*, [in:] *Contributions in Language Learning: New Directions in Research*, Breen, M. (Hrsg.), London 2001, S. 141-158.
- Lantolf, J.P., Thorne, S.L., *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford 2006.
- Lave, J., Wenger, E., *Practice, Person, Social World*, [in:] *An Introduction to Vygotsky*, Daniels, H. (Hrsg.), London, New York 2003, S. 149-156.
- Lee, J., VanPatten, B., *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York 2003.
- Mitchell, R., Myles, F., *Second Language Learning Theories*, Second Edition, London 2004.
- Nerlicki, K., *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*, Hamburg 2011.
- Nerlicki, K., *Studenci germanistyki o gramatyce i jej roli w mówieniu – czyli: dlaczego poznanie poglądów uczących się jest do osiągnięcia sukcesu koniecznie potrzebne*, „Konińskie Studia Językowe“ 2014, Nr. 2, S. 35-53.
- Nerlicki, K., *Der phänomenographische Ansatz in der glottodidaktischen Forschung*, „Glottodidactica“ 2020, Nr. XLVII-1, S. 73-89.
- Phipps, S., Borg, S., *Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices*, „System“ 2009, Nr. 37, S. 380-390.
- Polat, B., *Experiencing Language. Phenomenography and Second Language Acquisition*, „Language Awareness“ 2013, Nr. 22, S. 111-125.

- Rück, N., *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*, Kassel 2007.
- Skintey, L., *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice Perspektive*, Münster, New York 2020.
- Swain, M., *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, [in:] *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotski*, Byrnes, H. (Hrsg.), London, New York 2006, S. 95-108.
- Swain, M., Deters, P., "New" *Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched*, „The Modern Language Journal“ 2007, Nr. 91, S. 820-836.
- Swain, M., Kinnear, P., Steinman, L., *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol, Buffalo, Toronto 2015.
- Tóth, Z., *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner. A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*, Cambridge 2010.
- Trautmann, M., *Überzeugungen vom Englischlernen*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 2005, Nr. 8, S. 38-52.
- Trautmann, M., *Fremde Sprachen und Fremdsprachenlernen aus Schülersicht: Eine Interviewstudie zu fremdsprachlichen Identitätskonstruktionen von Oberstufenschülerinnen und -schülern*, Opladen, Berlin, Toronto 2014.
- Wells, G., *Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge 1999.
- Werbińska, D., *Teorie personalne uczniów: cztery sprawności językowe w opiniach studentów (badanie jakościowe)*, [in:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, Knieja, J., Zygmunt, T., Brzana, Ł. (Hrsg.), Lublin 2010, S. 262-273.
- Werbińska, D., *Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie uczniów dorosłych (badanie jakościowe nauczycieli konsultantów)*, „Neofilolog“ 2011, Nr. 37, S. 160-175.
- Wygotski, L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge 1978.
- Yoshida, R., *Conflict between Learners' Beliefs and Actions: Speaking in the Classroom*, „Language Awareness“ 2013, Nr. 22, S. 371-388.