

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Kathleen Plötner

Lehrlerngegenstand ‚Grammatik‘

Erste Phase der *belief*-Rekonstruktion von Lehramtsstudierenden (Französisch/Spanisch) zur subjektiv-erlebten Rolle von Grammatik im Spracherwerbsprozess

Abstract (deutsch)

Die vorliegende Studie rekonstruiert Einstellungen und Orientierungen von Bachelor-Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch hinsichtlich des Lehrlerngegenstandes ‚Grammatik‘. Es handelt sich hierbei um Ergebnisse aus einem teilstandardisierten Fragebogen (n=43), der mittels quantitativer und qualitativer Verfahren ausgewertet wurde und Teil eines *Mixed-Methods*-Forschungsdesigns ist.

Abstract (englisch)

The present study reconstructs attitudes and orientations of undergraduate teaching students of French and Spanish regarding the teaching subject ‘grammar’. The results were obtained from a partially standardized questionnaire (n=43), which is part of a mixed methods research design. The questionnaire was analyzed by means of quantitative and qualitative methods.

Keywords

Grammatikerwerb, *beliefs*, Einstellungen, *mixed methods*, 1. Phase Lehrer:innenbildung

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Plotner

1. Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung

1.1 Der Lehrlergegenstand ‚Grammatik‘

Die Auseinandersetzung mit Grammatikerwerb und -vermittlung im Fremdsprachenunterricht ist eng an die Entwicklung von Sprachlerntheorien und Sprachlehrlernmethoden geknüpft und seit Jahrzehnten ein zentrales Thema der Fremdsprachendidaktik. Um die Jahrtausendwende werden Diskussionen zum Lehrlergegenstand ‚Grammatik‘ eine „prominente Spitzenstellung“ (Freudenstein 2000: 55) unter deutschen Bildungsakteur:innen der Fremdsprachendidaktik zugeschrieben, die u.a. mit der Veröffentlichung des GeR (2001), in dem der ‚grammatischen Kompetenz‘ als einer von vier „linguistischen Kompetenzen“¹ nur geringe Aufmerksamkeit zuteil und folglich ihre Bedeutung im Spracherwerb relativiert wird, zur Ruhe kommen. Dennoch gründen zahlreiche Theorien und Ansätze, so auch der (neo)kommunikative Ansatz, auf bzw. orientieren sich an – neben didaktischen Prinzipien wie Handlungsorientierung, Lerner:innenorientierung etc. – grammatischen Theorien bzw. Strömungen, hier im konkreten Fall transformationsgrammatischen (Chomsky 1969) sowie funktional-kommunikativen und pragmlinguistischen Ansätzen (z.B. Morris 1988, englische Fassung bereits 1938). Innerhalb dieser werden Grammatik unterschiedliche Funktionen auf verschiedenen Ebenen, der morphologischen, der syntaktischen, ferner auch der phonologischen und semantischen zugeschrieben und sie wird für die zu erwerbenden Fertigkeiten respektive produktiven und rezeptiven mündlichen und schriftlichen Aktivitäten (GeR 2001: 62ff), i.e.S. Sprechen, Schreiben, Lesen und Hör(seh)verstehen, als mehr oder minder bedeutsam eingeschätzt.

Lange Zeit war die präskriptive und schriftsprachlich-ausgerichtete Beschreibung von Sprache DIE Basis, an der sich das Sprachenlernen bzw. die Sprachdidaktik orientierte. Kritik am „strong belief in the efficacy of grammar, chiefly formal grammar“ (DeBoer 1959: 414) wurde zunächst im amerikanischen Kontext geübt. Deutschsprachige Diskussionen, insbesondere aus dem DaF/DaZ-Bereich, thematisierten u.a. die Bedeutung lerner:innenindividueller Grammatiken und die Einbettung grammatischer Strukturen in kommunikative Handlungen (Helbig 1981, Tschirner 2004, Raabe 2007). Spiralität (Börner et al. 2011) und induktive Grammatikarbeit (Bredel 2013) sind Praxiskonzepte, die innerhalb dieser Diskussionen an Bedeutung gewannen. Ein Konsens hinsichtlich der sprachlichen Einbettung des Gegenstandes wurde u.a. innerhalb des aufgabenbasierten Ansatzes (*task-based learning*) entwickelt, der heute in vielen aktuellen deutschen Lehrwerksreihen umgesetzt wird (z.B. *À plus!*, Cornelsen, *¡Vamos! ¡Adelante!*, Klett, vgl. González 2022). Innerhalb des aufgabenbasierten Ansatzes wird Grammatik eine ‚dienende‘ Funktion zugewiesen, die im Kontext der Lernaufgabe erkannt und geübt werden soll. In den letzten Jahren erhält der Lehrlergegenstand u.a. durch prozess- sowie lexiko- und konstruktionsgrammatische Ansätze neue Impulse (etwa Thornbury 2005, Segermann 2007, Bürgel & Siepmann 2015, Plötner & Segermann 2021, Schafroth 2021). Die Kritik zielt hier jedoch nicht ausschließlich auf den Lehrlergegenstand ab oder spricht – wie noch Anfang des Jahrtausends – von der Notwendigkeit „to re-invent the wheel of foreign language teaching“ (Herbst 2016: 46); es geht in dieser wissenschaftlichen Debatte vielmehr um das Aufgreifen sprechorientierter und konstruktionsgrammatischer Ideen, um das Sprachenlernen „more smoothly“ (ebd.) zu gestalten.

1 Das Lexem *linguistic* der ursprünglich auf Englisch verfassten Version des GeR würde ich mit ‚sprachlich‘ und nicht mit ‚linguistisch‘ übersetzen, da im Deutschen das Adjektiv stark an die Linguistik (als Wissenschaft) und nicht an das Konzept von Sprache geknüpft ist, allerdings findet man in der deutschen Version des GeR die Bezeichnung „linguistische Kompetenzen“ (Europarat 2001: 110).

Sinkende Lerner:innenzahlen in den Fremdsprachenfächern Spanisch und insbesondere Französisch an Schule und Hochschule haben zudem erneut Diskussionen entfacht (Plötner 2017, Venus 2017, Henk 2019, Fritz 2020). Grammatik(überforderung)² konnte dabei als einer der Gründe für die Abwahl der jeweiligen Fremdsprache herausgearbeitet werden. Trotz ihrer dienenden Funktion scheint Grammatik weiterhin ein prominenter und wenig beliebter (schulischer) Lerngegenstand zu sein. Wie kontrastive Analysen von Lehrwerken zeigen, haben sich Übungsformen oft nur geringfügig über die Jahre verändert (Plötner 2022) und neuere innovative Formate wie Lernvideos greifen Grammatik deduktiv auf (Lachmund 2022). Empirisch-ausgerichtete Studien zu alltäglichen Unterrichtsszenarien fehlen weitgehend über alle fremdsprachlichen Fächer hinweg, um die andauernde Prominenz des LehrlerInnengegenstands zu be- bzw. widerlegen.

1.2 Forschungsanliegen

Die vorliegende Studie betrachtet den Lehr- und Lerngegenstand ‚Grammatik‘ aus dem Blickwinkel von Lehramtsstudierenden – also Sprachlernenden, die sich für das Lehren der genannten Sprachen entschieden haben. Das theoretische Fundament des Beitrags umfasst dabei die Annahme, dass Lehramtsstudierende eine „persönlich relevante [...] Verbindung an den Lerngegenstand“ (Vollstedt 2011: 14) entwickelt haben und das Erlernen (i.w.S. den Erwerb) der jeweiligen Sprache als sinnvoll erachten. Inwiefern ‚Grammatik‘ hier eine Rolle spielt und wie sie innerhalb des Sinnkonstruktionsprozesses situiert ist, ist Gegenstand der Forschung. Es soll untersucht werden, ob und welche Ziele mit dem Erwerb von ‚Grammatik‘ assoziiert werden. Dabei wird die subjektiv erlebte Rolle von ‚Grammatik‘ im (institutionellen) Spracherwerb rekonstruiert und didaktisch geleitete Einschätzungen und Einstellungen zur Bedeutung grammatischer Kompetenz mit weiteren, u.a. funktional-kommunikativen, Kompetenzen kontrastiert. Die Studie liefert – neben der Auseinandersetzung mit einem zentralen, aber wenig empirisch beforschten Diskussionsgegenstand der Fremdsprachendidaktik sowie mit den „messy construct[s]“ (Pajares 1992: Artikeltitle) der *beliefs* und Einstellungen – einen Forschungsbeitrag für die universitäre Lehramtsausbildung.

2. *Beliefs*, Einstellungen und Überzeugungen

Die Bezeichnung *belief* referiert auf individuelle, daher subjektive Vorstellungen (der Beliefträger:in) über einen Gegenstand. Sie wird häufig auch als Gegenpart zu *knowledge*, also *beliefs with certainty*, gebraucht (Bräunling 2017: 58-59). Einige Forscher:innen verstehen *knowledge* bzw. ‚Wissen‘ als rein kognitives (emotional-neutrales) Konstrukt, wohingegen in *beliefs* affektiv-motivationale und evaluative Aspekte mit kognitiven Aspekten interagieren. Wissen sei im Gegensatz zu *beliefs* leichter determinierbar und könne erweitert und umstrukturiert werden (cf. Fischer 2020: 16, Pajares 1992: 309-311, Stender 2012: 56-57).

For reasons I earlier explained, beliefs are seldom clearly defined in studies or used explicitly as a conceptual tool, but the chosen and perhaps artificial distinction between belief and knowledge is common to most definitions: Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact. (Pajares 1992: 313)

2 Bleyhl (1999) weist schon um die Jahrtausendwende auf die Problematik hin.

Im deutschsprachigen Raum lässt sich *belief* am besten mit dem Begriff der Überzeugung wiedergeben, wobei auch zum letztgenannten Begriff Definitionen unterschiedlicher Weite vorliegen.³ Oftmals werden ‚Einstellungen‘ in Überzeugungen inkludiert bzw. synonym gebraucht, etwa im Multikomponentenmodell, in denen sie als mehrschichtige Bewertungen mit kognitiven, affektiven und konativen/attitudinalen Dimensionen geführt werden (cf. Haddock & Maio 2007). Im vorliegenden Artikel wird der Begriff der Einstellung ausschließlich als Valenz (positiv – neutral – negativ) hinsichtlich des Einstellungsgegenstandes gebraucht. In Anlehnung an Nele Fischer (2020) werden die Begriffe ‚Überzeugung‘ und *belief* synonym gebraucht.

Beliefs werden nicht als einzelne Glaubenssätze und Vorstellungen definiert, sondern treten in so genannten *belief systems* auf. Man unterscheidet hier zwischen *primary* und *derived beliefs*, die sich entlang einer „quasi-logischen Struktur“ (Bräunling 2017: 60) anordnen. In den letzten Jahren kann ein Zuwachs an primär qualitativen, aber zunehmend auch quantitativen Studien zu *beliefs* bzw. Überzeugungen, vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschungsfeld und in den Bildungswissenschaften, festgestellt werden (Fischer 2020: 17). Das zugrundeliegende Forschungsdesign der vorliegenden Studie ordnet sich der Beforschungskombinatorik aus quantitativer und qualitativer Erhebung zu.

3. Der teilstandardisierte Fragebogen als Erhebungsinstrument

3.1 *Mixed-Methods*-Design

Die Forschende folgt einem *mixed-methods*-Design, i.e.S. einer Kombination aus explanativem und explorativem Design (cf. Plano Clark & Creswell 2008). Von Februar bis Juni 2022 wird die ausgewertete Fragebogenstudie um leitfadengestützte Interviews (im Sinne eines *theoretical sampling*) mit zehn Bachelor-Studierenden erweitert. Der Leitfaden des Interviews orientiert sich u.a. an den aus dem Fragebogen gewonnenen Erkenntnissen. Die offenen Abschnitte des Fragebogens dienen der Herausarbeitung an Orientierungen, Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens unter besonderer Berücksichtigung des LehrlerInnengegenstandes ‚Grammatik‘ und einer vorläufigen Beschreibung an Typen von Lehramtsstudierenden/Fremdsprachenlernenden. Die Leitfadeninterviews sollen einer Vertiefung des Untersuchungsgegenstandes dienen. Da bereits im Fragebogen mit qualitativen Abschnitten gearbeitet wurde, lässt sich der quantitative Part des Fragebogens als untergeordnet definieren und kann nicht im Sinne einer gleichrangigen Integration von quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen, wie sie etwa Lippe, Mey & Frommer (2011) diskutieren, gedeutet werden. Die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil des Fragebogens finden im vorliegenden Artikel u.a. in Form der gemeinsamen Auswertung von Französisch- und Spanischstudierenden Eingang: Da nur vereinzelt signifikante Unterschiede zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen⁴ innerhalb der quantitativen Auswertung festgestellt werden konnten und sich hier keine übergreifenden Tendenzen erkennen bzw. errechnen ließen,

3 In der deutschsprachigen Forschung können ‚subjektive Theorien‘ (nach Groeben & Scheele 2010), die als individuelle kognitive Konstrukte bzw. „Überzeugungssysteme“ (Wagner 2017: 10), die das Individuum durch verschiedene Erfahrungen sowie Reflexionsprozesse im Laufe des Lebens entwickelt, definiert werden, ebenso der *belief*-Forschung zugerechnet werden.

4 Signifikante Unterschiede in den deskriptiven Teststatistiken konnten für einzelne Aussagen über Grammatik zwischen den Polen „männlich“ vs. „weiblich“, „Abitur im Fach“ vs. „kein Abitur im Fach“, „Studium zwei Sprachen“ vs. „Studium eine Sprache + ein weiteres Fach“ sowie „Studium Spanisch“ vs. „Studium Französisch“ festgestellt werden. Dabei scheint vor allem die Unterscheidung „Studium zwei Sprachen“ vs. „Studium eine Sprache“ relevant für Einschätzungen zu Grammatik und weiteren Kompetenzen zu sein.

werden im vorliegenden Artikel die Antworten der Gesamterhebung ohne Unterscheidung zwischen Spanisch und Französisch ausgewertet. Allerdings kann in den offenen Antworten des Fragebogens gezeigt werden, dass eine kontrastive Analyse unter Berücksichtigung der Fächer durchaus sinnvoll ist (z.B. 4.2.1, Beispiel 7), da Französisch- und Spanischstudierende u.a. auf spezifische Inhalte der Zielsprachen und Zielkulturen bzw. der Fächer referieren. Diese Referenzen können in einer weiteren Analyse vertiefend betrachtet und kontrastiert werden, ggf. wäre sogar eine Kodierung mit anschließender Quantifizierung der Angaben für weitere statistische Betrachtungen möglich.

3.2 Konzeptionierung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde vor erstmaligem Einsatz einem zweifachen qualitativ-angelegten Pretest mit zwei Personengruppen (8 Studierende, 8 Lehrende) unterzogen. Dabei wurde zunächst das Paraphrasieren der Fragen und Antworten eingefordert, um zu überprüfen, ob diese im Sinne der Forscherin verstanden wurden. In einem zweiten Pretest wurden die *Think-Aloud*-Technik sowie das *Comprehension Probing* angewandt, um Gedankengänge, die zur Beantwortung der Fragen führen, sichtbar zu machen (cf. Porst 2014: 194-198). Insbesondere Antwortmöglichkeiten, die durch Likert-Skalen bewertet werden, wurden mehrfach überarbeitet und Lexeme, die großen Interpretationsraum zulassen, entfernt oder ersetzt. Die Abfrage der persönlichen Angaben wurde zunächst an den Beginn des Fragebogens gestellt und erst ab Erhebung 4 an das Ende des Fragebogens gesetzt. Unterschiede im Antwortverhalten durch die Anordnung der Abfrage persönlicher Angaben konnten weder in den Pretests noch zu späteren Testzeitpunkten festgestellt werden, sind aber dennoch möglich. In den Pretests wurden die demographischen Daten als ausnahmslos „gering intim“ eingeschätzt.

Der Fragebogen umfasst die folgenden vier Bereiche:

- A Persönliche Angaben,
- B Persönliches Verhältnis zur studierten Sprache (erzählgenerierende Einstiegsfrage),
- C Erfahrungen im und Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht,
- D Einstellungen zu Grammatik und Grammatikkompetenz

Der Fragebogen ist in den offenen Teilen so konzipiert, dass er zum einen schulische und universitäre Sprachlernerfahrungen der Studierenden erfragt und zum anderen Einstellungen und Überzeugungen zum Gegenstand erhebt, die ggf. aus den Erfahrungen resultieren bzw. an diese geknüpft sind. Er wird mit einer offenen Frage zum persönlichen Verhältnis zur studierten Sprache in B eröffnet, die nach der Auswahl einer von 40 Bildkarten⁵ aus dem Spiel Dixit als Erzählimpuls beantwortet werden soll:

Wählen Sie EINES der Bilder (siehe Link Hinweis) aus, das Ihr persönliches Verhältnis zur studierten Sprache widerspiegelt. Wie haben Sie einen Zugang zur Sprache gefunden? Gab es besondere Ereignisse? Warum studieren Sie diese? Beziehen Sie sich dabei auch auf das ausgewählte Bild (dazu müssen Sie kurz sagen, was auf dem Bild zu

5 Die Karten waren in Viererkomplexen (A-J) angeordnet und über einen Link einsehbar. Einige Studierende haben die Viereranordnung (und keine einzelne Karte) ausgewählt, andere haben keine der Bildkarten als passend empfunden. Die Mehrheit entschied sich jedoch für eine Karte, wobei insbesondere Karten mit Büchern, Schlüsseln, mehreren Personen sowie mit Wegen ausgewählt wurden.

sehen ist bzw. auf was Sie sich genau beziehen). (Fragebogen offene Frage 1, Bereich B)

Im Anschluss setzen sich die Studierenden mit einer Reihe an geschlossenen und offenen Fragen zur Einschätzung der Bedeutung einzelner Kompetenzbereiche für den Fremdsprachenunterricht (Fokus Sekundarstufe I) auseinander. Auch Wünsche und Einschätzungen zum erlebten Unterricht werden abgefragt. Die abschließende Frage in Abschnitt D referiert auf die Einstiegsfrage unter Fokussierung auf Grammatik:

Last but not least: Wenn Sie jetzt noch einmal die zu Beginn gewählte Bildkarte anschauen, würden Sie diese auch in Bezug auf „spanische/französische Grammatik“ wählen? Würden Sie eine andere Bildkarte wählen? Begründen Sie. (Fragebogen, abschließende Frage, Bereich D)

Der vorliegende Artikel enthält Datenauszüge zu den beiden angeführten Fragen aus Bereich B und D, die mithilfe der Dixit-Bildkarten realisiert wurden. Es wurden Äußerungen ausgewählt, die nach zweifacher offener und axialer Kodierung Parallelen im Diskursverlauf aufweisen und mit ähnlichen Vergleichshorizonten arbeiten. Die offene Kodierung erfolgte in MAXQDA durch In-vivo-Kodes und unter Verwendung grundständiger fachdidaktischer Bezeichnungen und Begriffe. Zudem wurden theoretisierende, beschreibende und erzählende Textabschnitte kodiert. Anschließend wurden die Kodierungen einem Inter-Kode-Vergleich unterzogen. Diese Phase kann als formulierend interpretierend bezeichnet werden, da sie der Generierung eines Überblicks über Aufbau und thematischen Verlauf des Diskurses dient (Rekonstruktion des Themas, cf. Bohnsack 2021: 139). Im Anschluss daran, im vorliegenden Artikel der axialen Kodierung zugeordnet, wurden die Daten sowohl intra- als auch interpersonell analysiert. Hierzu wurden u.a. Einstellungen und Motive sowie Horizonte und Gegenhorizonte innerhalb der Diskurse herausgearbeitet und verglichen, um den Erfahrungsraum der Studierenden zu rekonstruieren. Eine (vorläufige) Typenbildung ist in dieser Phase noch nicht angedacht.

4. Beliefs zu Grammatik

4.1 Stichprobe

Die Online-Befragung wurde im Sommersemester 2020, im Wintersemester 2020/21, im Sommersemester 2021 und im Wintersemester 2021/22 im Rahmen der Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik (Französisch/Spanisch)“ vor der ersten Sitzung freiwillig und mit Einverständnis der Proband:innen (Studierende im Bachelor-Lehramt Französisch und/oder Spanisch) anonym durchgeführt. Die Befragung dauerte zwischen 30 und 45 Minuten. Aufgrund der geringeren Teilnehmer:innenzahlen im Vergleich zur Anzahl der Spanisch-Studierenden wurde die Befragung der Französisch-Studierenden in vier aufeinanderfolgenden Semestern freigeschaltet. Die Erhebung für die Spanisch-Studierenden konnte bereits nach drei Semestern beendet werden.

	Erhebung 1	Erhebung 2	Erhebung 3	Erhebung 4		Auswertung
	SoSe 2020	WiSe 2020/21	SoSe 2021	WiSe 2021/22	TOTAL	Berück- sichtigt
Französisch gesamt	13	7	7	5	32	18
Spanisch gesamt	22	13	3	0	38	25

Tabelle 1: Gesamtzahl der teilnehmenden Studierenden der Fächer Französisch und Spanisch

Aus der Gesamtanzahl der Studierenden wurden nur solche berücksichtigt, die Französisch oder Spanisch in einer deutschen Schule als Fremdsprache gelernt (Kriterium Unterricht/Bildungsraum) und nach dem 31.12.1989 (Kriterium der zeitlichen Nähe zum Schulbesuch) geboren sind. L1-Sprecher:innen der beiden Sprachen bzw. bilinguale Sprecher:innen mit der Kombination X-Spanisch bzw. X-Französisch (Kriterium Spracherwerb) wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Auswahl gründet auf der Vermutung, dass diese Kriterien bzw. Voraussetzungen *beliefs* zur Grammatik determinieren respektive L1-Sprecher:innen andere *beliefs* zur studierten Sprache als Fremdsprachenlernende entwickeln, sollte aber in späteren Studien/Analysen genauer untersucht werden.

4.2 Grammatik

4.2.1 Komplexität, Orientierungslosigkeit, Überforderung

Bereits in Texten der Einstiegsfrage zum persönlichen Verhältnis der studierten Sprache führen Studierende ein Erleben an Komplexität an. Auch in späteren Passagen und schließlich innerhalb der letzten offenen Frage, in der dieselbe Frage zum persönlichen Verhältnis in Bezug auf Grammatik gestellt wird, wird das Komplexitätserleben erneut thematisiert. Dieses Erleben wird meist aus eigener Perspektive, zeitweise auch aus Sicht der ehemaligen schulischen Lerngruppen geschildert. Hinzu kommen objektivierende Passagen, die oftmals explizite Glaubenssätze beinhalten.

(1) Studierender T45.F

Französisch ist neutral betrachtet keine einfache Sprache für jedermann. Auch ich merke das ab und zu, wenn ich Probleme bekomme, sei es das Hörverstehen, die Phonetik oder die recht komplexe Grammatik. Wenn ich Probleme mit ihr habe, so fühle ich mich orientierungslos, ich weiß nicht, ob ich etwas richtig gemacht habe oder nicht. Andererseits liebe ich das Französische auch wieder, da man aus Fehlern lernt.

T45.F, der bis zu Beginn des Studiums daran zweifelte, Französisch studieren zu können, es zu „schaffen“⁶, beurteilt Französisch als „keine einfache Sprache für jedermann“. Diese Überzeugung, die er als objektiv („neutral“) klassifiziert und somit von den folgenden subjektiven Empfindungen abgrenzt, gründet auf seiner Empfindung der Komplexität des Spracherwerbs. Er beschreibt ein Gefühl der Orientierungslosigkeit, die das fehlende Wissen über zielsprachliche Strukturen in ihm auslöst(e). Dabei wird ausschließlich Grammatik als ‚komplex‘ bezeichnet und mit den Polen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (‚nicht richtig‘) verknüpft. Grammatik wird so zu einem dualen Lerngegenstand konzipiert, der keinen Spielraum dazwischen zulässt. Weitere Fertigkeiten (Hörverstehen, Aussprache) sind ebenso Bereiche, die „Probleme“ bereiten können und zur ‚nicht-einfachen‘ Sprache Französisch beitragen. Die Orientierungslosigkeit, hervorgerufen durch Unsicherheit („ich weiß nicht“) in Bezug auf die zielsprachliche Formulierung („richtig gemacht oder nicht“), wird jedoch durch die Wertschätzung gegenüber der französischen Sprache sowie der Grundhaltung gegenüber „Fehlern“ aufgefangen. Wie noch in Datenauszug (6) gezeigt werden und an dieser Stelle bereits sichtbar wird, hat der Studierende die Überzeugung entwickelt, dass „Fehler“ für den Spracherwerbsprozess (und das Lernen) förderlich sind, und geht u.a. so mit seiner Unsicherheit um.

Komplexität wird, wenn sie nicht durchdrungen oder portioniert werden kann, als ‚kompliziert‘ wahrgenommen. Auch hier kommt es zu Orientierungslosigkeit, die allein durch die Anwesenheit von nicht-nachvollziehbaren („willkürlich bestimmten“) Regeln zunächst nicht aufgelöst werden kann. Die Studierenden referieren hier oftmals auf frühere Empfindungen und Erfahrungen (siehe T44.F), leiten daraus dann auf andere Personen übertragbare Erfahrungen ab („wenn man keinen Durch-/Lichtblick [...] hat“, „weil man sich wie Blinde fühlt“) gepaart mit der Überzeugung, dass die Orientierungslosigkeit und Überforderung im Laufe des Spracherwerbs (Zeitfaktor, Übungsfaktor) aufgelöst werden kann und ein umfassenderes Verstehen möglich ist.

(2) *Studierender T44.F*

[...] da mir die Grammatik wie ein kompliziertes Wirrwarr aus willkürlich bestimmten Regeln erschien. Erst in der Uni habe ich jedoch die Regeln, Begründungen und auch den Sinn hinter der Grammatik erkannt und entscheide mich daher für das 23. Bild. [...]

(3) *Studierende T51.F*

[...] wo jemand durch die dunkle Tiefsee getaucht ist, da die französische Grammatik auch sehr komplex, verwirrend und düster sein kann, wenn man keinen Durch-/Lichtblick durch die Thematik hat

(4) *Studierender T8.F*

[...] Ich würde die Gruppe D auswählen, weil man am Anfang des Spracherwerbs sich wie Blinde fühlt, man hat das Gefühl, dass alle

6 Die biographisch-erzählende Textpassage soll an dieser Stelle nicht analysiert werden, ist aber für die Interpretation von Datenauszug (1) von Bedeutung: „Ich war mir unsicher, ob ich den Schritt wagen sollte zu studieren. Ich zweifelte an mir sehr, dass ich es schaffe Französisch zu studieren und meine Zukunft, sprich mein Berufsleben, war mir bis zum Abitur unklar. Nach dem Erreichen der Hochschulreife habe ich mich zum Einstufungstest angemeldet, um zu schauen, ob ich für dieses Studium geeignet bin. Trotz meiner großen Angst und dem Selbstzweifel, der mich verfolgte, bestand ich den Eignungstest“ (T45.F).

Regeln willkürlich funktionieren. Aber mit der Zeit, und mit Übung findet man einen Weg zum Verständnis der Regeln.

Komplexität wird z.T. auch als Diversität, wie die Aussagen von T44.F belegen, verstanden bzw. um diese Klassifizierung erweitert. Empfundene Komplexität mündet also nicht zwangsläufig in einem Gefühl von Überforderung und Orientierungslosigkeit, sondern enthält auch Momente des Erkundens und Entdeckens. Die Entdeckungen erfolgen schrittweise und nicht im Gesamten, was dem Gefühl der Orientierungslosigkeit oder – wie T44.F in Datenauszug 2 schreibt – „Wirrwarr“ entgegenwirkt. Dass „das Französische“ (also nicht nur französische Grammatik) als „ganz eigene Welt“ bezeichnet wird, weist auf ein Fremdheitsempfinden hin, das es auszuhalten gilt, das aber gleichzeitig auch Interesse auslöst. T44.F hat hierzu eine positive Einstellung entwickelt und sieht in der Fremdheit das Potential andauernder („ständig“) Entdeckungen bzw. des Zuwachses an Wissen und Erfahrung („Facetten“).

(5) *Studierender T44.F*

Für mich ist das Französische eine ganz eigene Welt, die sich erst Stück für Stück erschließt. Beim ersten Kontakt (beim Heben der Glasglocke) erkennt man zunächst die Oberfläche eines komplexen und diversen Systems, das man danach schrittweise erkundet. Ständig ergeben sich neue Facetten. [...]

Die Bezeichnung Diversität bzw. Vielfalt wird auch in Bezug auf Grammatik angeführt. Die zunächst von T45.F als komplex beschriebene Grammatik wird mit den Attributen „interessant“ und „vielfältig“ belegt. Auch hier werden noch einmal Momente der Verzweigung angeführt, diese werden jedoch gleichzeitig mit dem Erleben von Lernzuwachs verknüpft. Der Studierende hat die Überzeugung entwickelt, dass Fehler für den Lernprozess förderlich sind. Wie bereits in Datenauszug (1) nutzt der Studierende das affektive Verb „lieben“, um die starke Bindung an die französische Sprache zu verbalisieren. Sein gesamter Diskurs pendelt zwischen „lieben“ und „(ver)zweifeln“ und weist auf ein weiterhin ambivalent geprägtes Verhältnis zur Sprache hin.

(6) *Studierender T45.F*

Ich liebe die französische Grammatik, denn sie ist, wie ich finde, nicht nur interessant, sondern auch wirklich vielfältig. Klar, gibt es Momente, wo ich nichts verstehe und im größten Notfall auch verzweifle und Fehler mache, aber so lernt man.

Weitere Studierende beschreiben die Überwindung der anfangs empfundenen Komplexität mit dem Erleben einer „Freiheit“ und „Flexibilität“ in der Sprachanwendung. Die Einstellungen zu Grammatik trotz anfänglicher oder noch zeitweiser andauernder Überforderung können als positiv klassifiziert werden.

Die Auseinandersetzung mit Komplexität sowie Unsicherheit und Überforderung werden von mehreren Studierenden durch Hindernis-Metaphern und Metaphern der Höhe (‚Hochhäuser‘, ‚Bücherstapel‘, ‚übereinandergestapelte Koffer‘, ‚Turm‘ etc.), die eine Dysbalance zwischen Lernenden und Lernobjekt symbolisieren, sogar die Lernenden „bedrohen“, beschrieben. Dabei tritt dieses Empfinden nicht isoliert, sondern neben positiv-konnotierten Ereignissen auf.

(7) *Studierende T13.S*

Ich habe mich für das Bild unten rechts im Ordner H entschieden. Ich habe die Sprache im Schulunterricht kennen und lieben gelernt. Meiner

Lehrerin gelang es ihre Begeisterung für die Sprache an einen Großteil meiner Klasse (darunter mich eingeschlossen) weiterzugeben. Die Spanischstunden waren erfüllt von Lebensfreude und boten eine sehr willkommene Abwechslung zu dem sonst sehr tristen und grauen Schulalltag. Während meines Studiums wuchs mein Interesse für Spanische Kultur. Besonders für lateinamerikanische Musik. Diese ermöglicht es mir auch in Momenten der Überforderung oder Verzweiflung beim Fremdspracherwerb, mich mit Freude und Motivation mit den Problemen auseinanderzusetzen. Das von mir ausgewählt Bild passt meiner Meinung nach zu meinen Beschriebenen Erfahrungen beim Erwerb der Fremdsprache. Selbst im noch so tristen und monotonen Alltagsleben (vergleichbar mit den Bürohäusern der Großstadt) stimmt mich die Anwendung und der Umgang mit der Spanischen Sprache glücklich und fröhlich (symbolisiert durch den hell erleuchteten Baum). Die Hochhäuser die den Baum umgeben könnten jedoch auch ein Symbol für Momente der Überforderung und Probleme beim Erlernen der Fremdsprache darstellen. In meinem Fall würde der erläuchtete Baum dann für lateinamerikanische Musik und den Gedanken an die Möglichkeiten die mit einem Fremdspracherwerb einhergehen darstellen. Denn das Erlernen einer beliebigen Fremdsprache öffnet neue Türen der Kommunikation zu anderen Ländern dieser Welt und ermöglicht zum Beispiel das Schließen von Freundschaften über Ländergrenzen und Kontinente hinweg.

Im Auszug (7) (Beantwortung der Einstiegsfrage) erzählt T13.S, der Chronologie des Fremdspracherwerbs folgend, von schulischen Einflussfaktoren. Eine Größe stellt dabei die damalige Lehrkraft dar, die für die „Begeisterung für die Sprache“ verantwortlich gemacht wird (Lehrermotiv). Die Anführung weiterer Zeugen, „einen Großteil meiner Klasse“, soll der Aussage weitere Objektivität verleihen. Der Spanischunterricht wird als positiver Gegenhorizont zum „tristen und grauen Schulalltag“ konzeptualisiert. Ein weiterer Einflussfaktor wird anschließend innerhalb des Studiums verortet und zunächst global als „spanische Kultur“ bezeichnet. Aus diesem Komplex wird im Anschluss „lateinamerikanische Musik“, ohne diese jedoch zu spezifizieren, hervorgehoben. Aus dieser zieht die Studierende ihre positive Einstellung zum Fremdspracherwerb, der zeitweise als Überforderung erlebt wird. Im letzten Satz des Textes wechselt die Studierende von der subjektiven auf eine kausal-objektivierende Beschreibungsebene. Das Kontaktmotiv („Kommunikation“, „Schließen von Freundschaften“) ist hier das zentrale Motiv, das an den Erwerb einer „beliebigen“ Fremdsprache gebunden und als Erweiterung des eigenen Erfahrungsraumes konzeptualisiert wird. Ähnlich wie T45.F spricht T13.S im folgenden Datenauszug (8) von „Problemen“ und „Verzweiflung“, die Grammatik beim Lernenden hervorrufen können. Die theoretische Ebene („Auseinandersetzung“), aber auch die praktische Umsetzungsebene („Anwenden“) stellen Momente der Überforderung dar („einstürzende[...] und blockierende [...] Hochhäuser[...]). Einen Ausweg aus diesem Empfinden sieht die Studierende in „Motivation“ und „Struktur“, erstgenannte wird in Datenauszug (7) anhand lateinamerikanischer Musik und des Kontaktmotivs näher ausgeführt.

(8) Studierende T13.S

[...] Denn auch das Auseinandersetzen und Anwenden der spanische Grammatik kann Probleme und Momente der Verzweiflung bei mir als Lernende hervorrufen. Das wirkt schnell wie eine Mauer aus einstürzenden und blockierenden Hochhäusern, die den Weg zum Licht versperren. Doch durch Motivation und Struktur gelingt es dem Baum (symbolisch für die Lernende

Person), auch in dieser Umgebung zu grünen und dem Gefühl kein Licht mehr zu erhalten zu trotzen.

Die Studierende T46.F konstruiert Grammatik als einen Turm, der jedoch für sie nur stehen bleibt, wenn ihre sprachlichen Produkte der Evaluation durch eine übergeordnete Instanz standhalten. Es sind also die eigenen schriftlichen Konstrukte, die aus ihrer Perspektive „solide“ und „logisch“ mithilfe ihres grammatischen Wissens (Turm, der „solide konstruiert wirkt“) aufgebaut sind.

(9) *Studierende T46.F*

[...] Für mich als Nicht-Muttersprachlerin gleicht die Grammatik oft einem solchen Turm, der für mich logisch gebaut und solide konstruiert wirkt. Ob er bestehen bleibt, entscheidet sich jedoch durch die Korrektur. Der rote Stift kann vor allem dann deprimierend wirken, wenn er für mich als Nicht-Muttersprachlerin nicht nachvollziehbar ist. (Wahrscheinlich spielt hier auch die Tatsache hinein, dass ich gerade erst durch eine schriftliche Französisch-Prüfung gefallen bin :/)

„Der rote Stift“ als Symbol für die Kenntlichmachung nicht-zielsprachlicher Strukturen wird zum Machtinstrument, das über Erfolg oder Nicht-Erfolg (Nicht-Bestehen) entscheidet, wie sie selbst durch den reflexiven Zusatz in Klammern bemerkt. Durch den Gebrauch der Bezeichnung „Nicht-Muttersprachlerin“ ordnet sich die Studierende dieser Gruppe zu und kreiert die Gruppe der Muttersprachler:innen als Gegenpart (und ggf. Bewerter:in). Grammatik ist hier stark an das Konzept zielsprachlicher Korrektheit geknüpft und mit der Evaluation durch Andere verbunden.

Grammatik als Hindernis bzw. Überforderung wird an vielen weiteren Textstellen von Studierenden thematisiert. Die meisten Studierenden nehmen jedoch eine pragmatisch-ausgerichtete, positive Einstellung ein, für die der folgende Datenauszug exemplarisch angeführt werden soll:

(10) *Studierende T35.S*

[...] Dies symbolisiert, dass die Grammatik einer Sprache zunächst oftmals überwältigend wirkt und unüberwindbar. Jedoch gibt es keinen anderen Weg um eine Sprache korrekt sprechen bzw. lehren zu können, sodass das Hindernis bewältigt werden muss, bevor man weiter in Richtung Ziel laufen kann. [...]

Vor allem wird immer wieder der „korrekte“ Gebrauch der Sprache als Leitziel formuliert, das es zu erreichen gilt. Dabei geht es primär um die Produktions-/Anwendungsebene, ferner um rezeptive Kompetenzen bzw. die Verständnisebene.

4.2.2 Umfang

Bücher werden in den Narrationen der Studierenden genutzt, um den Ort des Wissens von Grammatik (und Lexik) zu lokalisieren sowie den Umfang an Regeln zu beschreiben. Grammatik wird als etwas verstanden, das rezipierbar und kognitiv erfahrbar ist.

(11) *Studierende T1.F*

[...] denn man muss sehr viele Regeln lernen und dafür bspw. Bücher über die französische Grammatik lesen.

(12) *Studierende T14.S*

Denn Bücher sind sehr wichtig für den Spracherwerb, sowohl zur Aneignung der Grammatik als auch zum Lernen von Vokabeln.

Im Zitat der Studierenden T33.S wird deutlich, dass vor allem schriftlich fixierte Anwendungsbeispiele (und ggf. Regeln) für den Erwerb grammatischer Strukturen als sinnvoll erachtet werden. Hier wird der starke Bezug zwischen Grammatik und Schriftlichkeit sichtbar, der sich auch im quantitativen Teil des Fragebogens in Korrelationstabellen statistisch-signifikant feststellen ließ. Die Funktionalität der Grammatik beschränkt sich jedoch keinesfalls nur auf den schriftsprachlichen Bereich, sondern wird auch für den mündlichen Bereich bzw. für den Sprachgebrauch im Gesamten als wichtig erachtet. Bücher und Bücherstapel als Orte grammatischer Regeln gehen oftmals mit der Vorstellung einher, durch ihre Rezeption die Sprache fließend („ungehemmt“, T33.S) und zielsprachlich („korrekt“, T42.F, „erfolgreich“, T14.S) anwenden zu können.

(13) *Studierende T33.S*

Je mehr Bücher/Beispiele [man sich] zur Grammatik anschaut, desto einfacher fällt einem später diese auch anzuwenden und die Sprache ungehemmt anzuwenden.

(14) *Studierende T14.S*

[...] da das Lernen mit (Grammatik-)Büchern unerlässlich ist, um die Sprache erfolgreich erlernen zu können.

(15) *Studierende T42.F*

[...] ein Schmetterling vor den Büchern, da man sich eine Menge von Grammatikregeln angeeignet haben muss, um die Sprache korrekt anzuwenden.

Möglicherweise ist dieses Motiv – der zielsprachige und fließende Gebrauch der Sprache – für die positive Einstellung zu Grammatik von grundlegender Bedeutung. Der Bruch zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung wird nur von wenigen Studierenden thematisiert.

4.2.3 Einstellungsveränderung

Der folgende Datenauszug wird exemplarisch angeführt, um Einstellungsveränderungen zum Fremdsprachenlernen und zum Lehrlergegenstand ‚Grammatik‘ sowie deren Ursachen aufzuzeigen. Auch T42.F spricht zunächst davon, dass das Fach Französisch zu Beginn ihrer Schulzeit nicht zu ihren Lieblingsfächern zählte. Als Gründe dafür führt sie den Umfang an Grammatikregeln, die sie mit der englischen Sprache kontrastiert, und die als schwierig empfundene Aussprache sowie die ‚strenge‘ Lehrkraft an, die – höchstwahrscheinlich – auf erstgenannte Lerngegenstände einen besonderen Fokus legte; zumindest wurde dieser von T32.F so wahrgenommen.

(16) *Studierende T42.F*

[...] Letztendlich habe ich mich für das Bild G26 entschieden, auf dem eine Straße zu sehen ist, die in einen Stapel von Koffern endet. Vor diesem Stapel sieht man das Straßenschild 'keine Wendemöglichkeit'. , Französisch hatte ich ab der 6. Klasse an meiner Schule und es war alles

andere als mein Lieblingsfach. Ich fand die Aussprache viel zu kompliziert und außerdem gab es zu viele Grammatikregeln (im Vergleich zu Englisch) und meine Lehrerin war sehr streng. Meine Noten fielen dementsprechend schlecht aus., In der siebten Klasse hatten wir für zwei Wochen französische Schüler*innen bei uns im Unterricht. Das erste Mal konnte ich die Sprache praktisch im Alltag als Kommunikationsmittel anwenden. Obwohl meine französischen Sprachfähigkeiten am Anfang des zweiten Lehrjahres sehr begrenzt waren, machte mir dies großen Spaß. Seither gewann ich Freude am Französischunterricht und wurde zur Klassenbeste., Ich wusste relativ schnell, dass ich in Zukunft Französisch weiterlernen wollte und entschied mich nach meinem Abitur für ein Auslandsjahr in Frankreich., Als ich mich einmal auf die Reise des Französischlernen eingelassen hatte, gab es für mich, wie auf dem Bild, keine Wendemöglichkeiten mehr. Die Koffer repräsentieren hier für mich die verschiedenen Erfahrungen und Hürde. Ein großer Koffer steht für komplexe Grammatiken und viele Vokabeln, die für eine weite Reise notwendig sind. [...]

Die Trias ‚Aussprache-Grammatik-Lehrkraft‘ bzw. ‚Schwierigkeitsgrad-Umfang-Strenge‘ stehen mit dem Ergebnis ‚schlechte Noten‘ in kausalem Zusammenhang. Die negative Einstellung resultiert – wenig überraschend – aus den genannten Faktoren. Der Bruch zu dieser Entwicklung wird im zweiten Lernjahr mit der zweiwöchigen Anwesenheit französisch-sprachiger Schüler:innen verortet. Die Studierende erlebt in der immersiven Anwendung der französischen Sprache ein positives Gefühl („Spaß“) trotz fehlender sprachlicher Mittel. Diese Erfahrung konzeptualisiert sie als ausschlaggebend für ihre aufblühende Basisemotion („Freude“⁷), die sie wiederum an Leistung („Klassenbeste“) knüpft. Es scheint hier die implizite Überzeugung vorzuliegen, dass Leistung an Emotionen geknüpft ist. Das Hervorheben aus dem Klassenverband als „Klassenbeste“ (Leistungsmotiv) wird sodann mit der Entscheidung, Französisch auch außerhalb der Schule weiterlernen zu wollen, verknüpft. Französischlernen wird als Reise konzipiert, die nach anfänglichen „Hürden“ (Überforderung, da „viel zu kompliziert“/„zu viele“) kein Umkehren mehr zulässt. Grammatik wird in dieser Erwerbsphase als notwendig, also dem Erwerb zuträglich (=sinnvoll), erachtet. Die Bezeichnungen „komplexe“ und „viele“ deuten auf die weiterhin gültige Wahrnehmung von Sprachenlernen als vielschichtig hin. Es scheint, als sei die Überzeugung ‚Sprachenlernen ist vielschichtig und umfangreich‘ ein *belief* mit großer Reichweite, der sich durch den gesamten Spracherwerb zieht, aber unterschiedliche Einstellungsvarianzen umfasst.

5. Zusammenfassung & Ausblick

Die offenen Fragen des teilstandardisierten Fragebogens bieten große Potentiale, aber ebenso Restriktionen für die qualitative Analyse. Einerseits ermöglichen sie, auch aufgrund des Umfangs an erhobenen Daten (n=43), zahlreiche Einblicke in Erfahrungen und Empfindungen von Studierenden bezüglich des Fremdsprachenunterrichts, Fremdsprachenlernens und Lehrlergegenstands ‚Grammatik‘. Die hier analysierten Daten sind für die Konzipierung des Leitfadenterviews sowie die Sensibilisierung der Forschenden für Formen diskursiver Erzählstränge und metaphorischer Wendungen mit Bezug zu expliziten und impliziten Einstellungen und Überzeugungen von Bedeutung. Andererseits wird an vielen Stellen der schriftlichen Äußerungen deutlich, dass hier z.T. keine weiteren Interpretationen möglich sind,

7 Das Konzept ‚Freude‘ referiert im Vergleich zu ‚Spaß‘ auf eine dauerhaftere Empfindung.

da das Datenmaterial meist deutlich kürzer (als ein Interview) ausfällt und häufig sehr informativ-explizierend und weniger erzählend gestaltet ist. In einem Leitfadeninterview würde sich bspw. bei Äußerungen wie ‚strenge Lehrkraft‘ oder ‚erfolgreich erlernen‘ die Möglichkeit eröffnen, weitere Nachfragen zu stellen bzw. sich im Sinne der kommunikativen Validierung die Gültigkeit der kommunikativen Inhalte mithilfe von Dialog-Konsens-Verfahren zu sichern.

Es konnte gezeigt werden, dass das Empfinden von Orientierungslosigkeit und Unsicherheit in einer Vielzahl der Studierendentexte, hierbei handelt es sich überwiegend um Französisch-Studierende, anhand unterschiedlicher Metaphern in Bezug auf den Lehrlergegenstand ‚Grammatik‘ verbalisiert wird. Der Prozess des Sich-Orientierens und Rekonstruierens ist mit Beginn des Studiums nicht zwangsläufig abgeschlossen, sondern kann andauern, wie bspw. die Texte von T45.F und T46.F belegen. Im Laufe des Spracherwerbs ändern sich jedoch die Einstellungen zu diesem Empfinden und zum an das Empfinden geknüpften Lerngegenstand ‚Grammatik‘. Es existiert u.a. die Überzeugung, dass die beschriebenen Gefühle zum Spracherwerb dazugehören und letztgenannter *per se* komplex ist. Zudem erkennen die Studierenden einen Sinn in der Auseinandersetzung mit Grammatik: den zielsprachig korrekten und fließenden Gebrauch der Sprache, der sich an L1-Sprecher:innen orientiert. Die Orientierung am *native speaker* kann daher als ein Orientierungsrahmen bestimmt werden, der das ‚Wie‘ der Erfahrung strukturiert. Dieser Rahmen deutet auf einen *primary belief* hin, der auch mit Blick auf die Typenbildung vertieft beforscht werden muss. Die Auseinandersetzung mit Grammatik wird vor diesem Hintergrund als notwendig, als unumgänglich konzeptualisiert.⁸ Der ‚korrekte‘ Gebrauch ist weiterhin an Leistungs- und Wissensmotive, aber oft auch an Kontaktmotive geknüpft. Inwiefern diese Motive mit weiteren Überzeugungen zu Grammatik und zum Fremdsprachenlernen in Verbindung stehen und ob, wie bereits angedeutet, Unterschiede in den Orientierungen von Französisch- und Spanischstudierenden bestehen, soll anhand der Leitfadeninterviews vertiefend untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Bleyhl, Werner (1999). *J'accuse!* Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache. Ein solcher Fremdsprachenunterricht bewirkt - kontraproduktiv - die kulturelle Verarmung Europas. *Französisch heute* 30/1999(3), S. 252–263.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10., durchgesehene Auflage. Leverkusen: utb.
- Börner, Otfried; Edelhoff, Christoph; Rebel, Karlheinz; Schmidt, Torben & Schröder, Konrad (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. In: Claus Gnutzmann, Frank Königs & Lutz Küster (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 31–48), 40(2). Tübingen: Narr.
- Bräunling, Katinka (2017). *Beliefs von Lehrkräften zum Lehren und Lernen von Arithmetik*. Wiesbaden: Springer.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Auflage, Paderborn, München u.a.: Schöningh, UTB.

⁸ In einigen, hier nicht aufgeführten Texten wird sie als „Schlüssel“ zur Sprache beschrieben.

- Bürgel, Christoph & Siepmann, Dirk (2015). L'élaboration d'une grammaire pédagogique à partir de corpus : l'exemple du subjonctif. In: Thomas Tinnefeld (Hrsg.), *Grammatikographie und Didaktische Grammatik – gestern, heute, morgen. Gedenkschrift für Hartmut Kleineidam anlässlich seines 75. Geburtstages* (S. 159–185). Saarbrücken: htw saar.
- Chomsky, Noam (1969). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- DeBoer, John (1959). Grammar in language teaching. In: National Council of Teachers of English (Hrsg.), *Elementary English. Volume 26, number 6*, S. 413–421.
- Düwell, Henning (2000). „Grammatik und Motivation“. In: Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 27–54). Bochum: AKS-Verlag Bochum.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Deutsche Fassung. Berlin: Langenscheidt.
- Fischer, Nele (2020). *Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. Theoretische Struktur, empirische Operationalisierung und Untersuchung der Veränderbarkeit*. Leuphana Universität Lüneburg, Dissertationsschrift.
- Freudenstein, Reinhold (2000). Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!. In: Henning Düwell & Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (S. 55–65). Bochum: AKS-Verlag Bochum.
- Fritz, Julia (2020). *Fremdsprachenlernen aus Schülersicht: Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- González, Virtudes (2022). El enfoque por tareas en los libros de texto alemanes para la clase de español. In Manuela Franke & Kathleen Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachdidaktischer Entwicklungen* (S. 105–123). Tübingen: Narr.
- Groeben, Norbert & Brigitte Scheele (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151–165). Wiesbaden: VS.
- Haddock, Geoffrey & Maio, Gregory R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: Claus Jonas, Wolfgang Stroebe & Miles Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 187–223). 5., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin: Springer.
- Helbig, Gerhard (1981). *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Henk, Katrin (2019). *Strukturerwerb im Französischunterricht. Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Herbst, Thomas (2016). Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards Pedagogical Grammar. In: Gaëtanelle Gilquin & Sabine De Knop (Hrsg.), *Applied Construction Grammar* (S. 21–51). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Lachmund, Anne-Marie (2022). Erklärvideos in ausgewählten Französischlehrwerken der neuen Generation (2020). In: Manuela Franke & Kathleen Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung: Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachdidaktischer Entwicklungen* (S. 77–104). Tübingen: Narr.

- Lippe, Holger von der; Mey, Günther & Frommer, Jörg (2011). Zur Frage der Integration qualitativer und quantitativer Forschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(1), S. 3–24, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38690> (zuletzt geprüft am ???).
- Morris, Charles W. (Hrsg.) (1988). *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik der Zeichentheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 62(3) (Autumn, 1992), S. 307–332.
- Plano Clark, Vicky L. & Creswell, John W. (2008). *The Mixed Methods Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Plötner, Kathleen (2022). Quo vadis, Grammatik? Zur Umsetzung fachdidaktischer Forderungen in den Lehrwerken *À plus ! 1* (2012 und 2020). In: Manuela Franke & Kathleen Plötner (Hrsg.), *Rekonstruktion und Erneuerung: Die neue Lehrwerkgeneration als Spiegel fremdsprachdidaktischer Entwicklungen* (S. 55–76). Tübingen: Narr.
- Plötner, Kathleen & Segermann, Krista (2021). Das Bausteinkonzept als Konstruktionslernen. In: Christoph Bürgel, Paul Gévaudan & Dirk Siepman (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. Konstruktionen und Konstruktionslernen* (S. 173–194). Tübingen: Stauffenburg.
- Plötner, Kathleen (2017). Zwischen Vokabeln, Verbgrammatik und Frustration im FSU. Zur Situation des Spanisch- und Französischunterrichts an Berliner Gymnasien. In: Christoph Bürgel & Daniel Reimann (Hrsg.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung)* (S. 215–239). Tübingen: Narr.
- Porst, Rolf (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Springer.
- Raabe, Horst (2007). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6/2007 (I). S. 22–26.
- Schafroth, Elmar (2021). Konstruktionsgrammatik und Fremdsprachenlernen: Chancen und Lösungsansätze (illustriert am Französischen). In: Christoph Bürgel, Paul Gévaudan & Dirk Siepman (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen* (S. 97–123). Tübingen: Stauffenburg.
- Segermann, Krista (2007). Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, S. 29–58.
- Stender, Anita (2014). *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln. Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells zur Unterrichtsplanung*. Dissertation. Universität Kiel. Online: <https://d-nb.info/105332619X/34> (zuletzt geprüft am 16.01.2022).
- Thornbury, Scott (2005). *Uncovering Grammar*. 10. Auflage, Oxford: Macmillan Heinemann.
- Tschirner, Erwin (2004). Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. In: María José Domínguez, Barbara Lübke & Almudena Mallo (Hrsg.), *El alemán en su contacto español. Deutsch im spanischen Kontext. Actas IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España* (S. 39–62). Santiago de Compostela: Universitätsverlag.

Venus, Theresa (2017). *Einstellungen als individuelle Lernvariable. Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelation und Unterschiede*. Tübingen: Narr Francke.

Vollstedt, Maike (2011). *Sinnkonstruktion und Mathematiklernen in Deutschland und Hongkong. Eine rekonstruktiv-empirische Studie*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.

Wagner, Rudi S. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorenangaben

Kathleen Plötner, Prof. Dr., Universität Potsdam

Beliefforschung, Konstruktionsgrammatik, Demokratiebildung, Visual Thinking, Virtual Reality