



Book of Abstracts

['kno:t̥ɪp̥ʊktə]

22. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium:
Knotenpunkte der Sprachwissenschaft, der Sprachdidaktik und
des Spracherwerbs

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

07. – 08.04.2022

Organisation

Burçin Amet | Marina Frank | Nadine Pirsch

nlk2022@uol.de

<https://uol.de/nlk2022>

online, via BigBlueButton

Inhaltsverzeichnis

KEYNOTES	3
Transfer im Zweit- und Fremdspracherwerb: Alte Fragen und neue Perspektiven	3
Adaptives Sprachhandeln – ein Forschungsrahmen	4
Akustische Indikatoren für Sprachdominanz im Kontext hochdeutsch-niederdeutscher Zweisprachigkeit – Ein Forschungsprojekt an der Schnittstelle zwischen Regionalsprachenforschung, Mehrsprachigkeitsforschung und akustischer Phonetik.....	5
ABENDVORTRAG	7
Gerechte Sprache und Redefreiheit	7
VORTRÄGE	8
Fortgeschrittene Literacy im mehrsprachigen Kontext – eine longitudinale Untersuchung	8
Frequency vs. accuracy in the development of tense and aspect in learner Englishes	10
Linguistischer Transfer zwischen eng verwandten Sprachen im Drittspracherwerb (L1/L2 Deutsch/Englisch – L3 Niederländisch)	11
Foreign language learners’ ability to use grammatical descriptions changes with type, proficiency, and context: A classroom-based experimental study.....	13
Potenziale kognitiver Grammatiktheorien in der Lehramtsausbildung.....	15
Was soll ich reden? es ist besser schweigen, dan ubel reden.	16
Vermittlung der Sprechfertigkeit in frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerken	16
Relativ einfach, oder? – Kommasetzung bei Relativsätzen in Abituraufsätzen der letzten 70 Jahre	17
Grammatical Factors in Motion Event Cognition and Second Language Acquisition.....	18
Sprachbildung und DaZ in der niedersächsischen Lehrerbildung – Konzeption und empirische Evaluation eines Seminars für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer	20
“Gold to go” – cognates in context and compared to loanwords and L2 words.....	22
Absentiv im Deutschen: Form und Funktion des Formats [NP][V _{sein}] _{FIN} [V _{INF}] in der internetbasierten Kommunikation	24
POSTER	26
Halbautomatisierte grammatische Selbstkorrektur von eigenen Texten mithilfe eines Karteisystems im DaF-Unterricht	26
Zum impliziten und expliziten grammatischen Wissen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache: Einblicke in das Projekt GraWi.....	27
Native language processing of cognates in general academic vocabulary in multilinguals	28
Den Spracherwerb untersuchen und gleichzeitig die Unterrichtspraxis verbessern? Das Potential des <i>Educational Design Research</i> -Ansatzes am Beispiel einer Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache.....	30
Grammatik im Netz (GiN) – Erklärvideos am Beispiel der Vermittlung der Kasus des Deutschen	32
Prosodically enriched script – Which visual cues work best for the recognition of word stress?	34
<i>Beliefs</i> und Mehrsprachigkeit: Eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Praxisseesters auf die <i>beliefs</i> von Lehramtsstudierenden zum Thema Mehrsprachigkeit	35
„Aber“ und verwandte Konnektoren in DaF-Lehrwerken für Fortgeschrittene und in wissenschaftlichen Texten –Lücken zwischen Input und Ziel.....	37
Handlungs- und Produktorientierung in Sprachlernklassen: Fachliches Lernen von Beginn der Sprachaneignung	38
Turn-initial elements in informal Skype interactions	39
“‘I ain’t do nothing wrong“: An analysis of the purposeful use of <i>ain’t</i> in written-to-be-spoken contexts.....	40
Identifizierung eines schriftstrukturbasierten Rechtschreibtrainings zur Steigerung des rechtschriftlichen Könnens bei Schüler*innen einer sechsten Klasse mit drohender oder bereits festgestellter Lese-Rechtschreibschwäche.....	42

KEYNOTES

Transfer im Zweit- und Fremdspracherwerb: Alte Fragen und neue Perspektiven

Juliana Goschler, Universität Oldenburg

Der Transfer von Strukturen der Erst- in die Zweit- bzw. weitere später gelernte Sprachen ist seit Jahrzehnten ein fester Bestandteil der Zweitspracherwerbsforschung. Empirische Ergebnisse belegen in einigen Bereichen sehr stabile und gut vorhersagbare Transfer- und Interferenzphänomene beim Fremdsprachenlernen, z.B. im Bereich Phonetik/Phonologie. Dennoch wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass dies keinesfalls in allen Bereichen so ist: In der Morphologie und Syntax zeigen sich sehr gemischte Ergebnisse, für individuelle Lerner/-innen scheinen sich auf dieser Basis kaum sinnvolle Vorhersagen machen zu lassen. Dementsprechend werden auch kontrastive Ansätze für die Gestaltung von Lehrkonzepten für den Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen bestenfalls kontrovers diskutiert, wenn nicht rundheraus als überflüssig abgelehnt.

Die scheinbar widersprüchlichen, vielleicht aber auch nur äußerst komplexen Befunde lassen sich wahrscheinlich durch die große Fülle von Faktoren erklären, die beeinflussen, ob und in welchem Maße Transfereffekte auftreten. Dabei spielt einerseits der Charakter der Kontraste zwischen den Sprachen eine Rolle (u.a. Nähe bzw. Distanz von L1 und L2, Markiertheit von Strukturen in L1 und L2, Vorhandensein struktureller Alternativen in einer der beiden Sprachen), andererseits aber auch Eigenschaften der Lernenden (Alter bzw. Age of Onset, Kompetenzschwellen, Wahrnehmung von Ähnlichkeiten) und der Spracherwerbssituation (z.B. Dominanz von Erst- oder Zweitsprache, Art und Menge des Inputs). In verschiedenen theoretischen Modellen wird bereits seit Jahrzehnten versucht, diesen verschiedenen Faktoren Rechnung zu tragen, wobei aber typischerweise nur auf jeweils einen Faktor fokussiert wird.

In den meisten empirischen Studien werden vor allem absolute Kontraste zwischen zwei Sprachen betrachtet, weniger dagegen die Unterschiede in Häufigkeiten und Assoziationsstärken zwischen Sprachen mit korrespondierenden grammatischen Strukturen. Auch eine Verknüpfung von linguistischen Faktoren mit den Eigenschaften der jeweiligen Lernenden bzw. der Sprachlernsituation wird selten berücksichtigt. Ich werde beispielhaft anhand zweier empirischer Studien zu Transfer diskutieren, inwiefern der Einbezug von Häufigkeiten und Assoziationsstärken in den kontrastierenden Sprachen einerseits und die Berücksichtigung von verschiedenen Erwerbssituationen andererseits neue Perspektiven auf die alte Frage nach Transfer und Interferenz – und möglicherweise auch auf die Fremdsprachendidaktik – eröffnen könnten.

Adaptives Sprachhandeln – ein Forschungsrahmen

Katrin Kleinschmidt-Schinke, Universität Oldenburg

Mit dem Konzept des adaptiven Sprachhandelns wird die Anpassung des sprachlichen Inputs und sprachlich-interaktionaler sowie didaktisch-methodischer Stützmechanismen an den sprachlichen und fachlichen Entwicklungsstand der einzelnen Schüler:innen fokussiert. Gleichzeitig ist es dabei an ihrer *Zone der nächsten Entwicklung* (nach Vygotskij 2002 [1934]: 326) orientiert. Aus sprachdidaktischer Perspektive werden dabei Konzepte und Forschungsmethoden der internationalen input- und interaktionsfokussierten Erstspracherwerbsforschung und L2-Vermittlungsforschung für die Analyse von unterrichtlichen Spracherwerbsprozessen bzw. für die Analyse fortgeschrittener Spracherwerbsprozesse genutzt. In diesem Zuge werden auch exogene Einflussfaktoren des fortgeschrittenen Spracherwerbs, wie *Interaktion, Modelle* und *Instruktion* berücksichtigt (vgl. Ohlhus/Stude 2009: 475).

Eine Erforschung dieses Konzepts ist prinzipiell für alle vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts (*Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprechen und Zuhören, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*; vgl. KMK 2004) möglich und anzustreben. Außerdem können alle vier Felder des Unterrichtsdiskurses nach Pohl (2016), sowohl die medial mündlichen als auch die medial schriftlichen Felder sowie sowohl die Input- als auch die Outcome-Seite, bei der Erforschung berücksichtigt werden. Eine besondere Aufmerksamkeit muss dabei den Wechselwirkungsprozessen der verschiedenen Felder zukommen. Im Vortrag wird der Forschungsrahmen des adaptiven Sprachhandelns zunächst aufgespannt. Sodann werden exemplarische Ergebnisse aus verschiedenen in diesem Forschungsrahmen lokalisierten Forschungsprojekten vorgestellt sowie weiterführende Forschungsfragen skizziert. Der Vortrag knüpft an das Oberthema des Kolloquiums an, da adaptives Sprachhandeln im fortgeschrittenen Spracherwerb interdisziplinäre Kooperationen von Sprachwissenschaftler:innen, Sprachdidaktiker:innen, DaF-/DaZ-Forscher:innen sowie Kolleg:innen aus weiteren Disziplinen, wie der Sonderpädagogik, erfordert.

Literatur:

Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2009): *Erzählen im Unterricht der Grundschule*. Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 471–486.

Pohl, Thorsten (2016): *Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen*. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg. S. 55–79.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer.

Vygotskij, Lev S. (2002) [1934]: *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Weinheim und Basel: Beltz.

Akustische Indikatoren für Sprachdominanz im Kontext hochdeutsch-niederdeutscher Zweisprachigkeit – Ein Forschungsprojekt an der Schnittstelle zwischen Regionalsprachenforschung, Mehrsprachigkeitsforschung und akustischer Phonetik

Jörg Peters, Universität Oldenburg

Die Zahl der Niederdeutschsprecher/innen ist weiterhin rückläufig, und Niederdeutsch ist heutzutage nur noch im Kontext hochdeutsch-niederdeutscher Zweisprachigkeit anzutreffen. Der Gefährdungsgrad des Niederdeutschen hängt aber nicht nur von der Größe der Sprachgemeinschaften ab, sondern auch von der Frage, ob eine ausgewogene Zweisprachigkeit mit einer Funktionsaufteilung der beiden Sprachen besteht oder eine der beiden Sprachen eine zunehmende Anzahl von Lebensbereichen dominiert und die nicht-dominante Sprache nur noch eingeschränkt erworben wird. Insbesondere stellt sich die Frage, ob in den letzten Sprechergenerationen eine Dominanzverschiebung zwischen den beiden Sprachen zugunsten des Hochdeutschen stattgefunden hat, wie die Ergebnisse neuerer Umfragen nahelegen (Möller 2008, Adler et al. 2016). Diese Umfrageergebnisse beruhen allerdings auf Selbstauskünften, die grundsätzlich der Gefahr ausgesetzt sind, durch soziokulturelle Normen und Stereotype beeinflusst zu werden.

Das vorgestellte Forschungsprojekt sucht nach neuen Wegen, um die Ausprägung von Zweisprachigkeit in lokalen Sprachgemeinschaften zu erforschen. Anknüpfend an die Forschung zu stimmlichen Effekten kognitiver Belastung wird untersucht, ob stimmliche Merkmale Hinweise auf eine unterschiedliche kognitive Belastung beim Gebrauch des Hoch- und Niederdeutschen geben. Grundsätzlich ist mit Auswirkungen kognitiver Belastung auf Stimmhöhe, phonatorische Stabilität, Harmonizität und spektrale Eigenschaften des Sprechschalls zu rechnen (Giddens et al. 2013, Jiang & Pell 2017, Boyer et al. 2018). Solche Effekte wurden auch beim Gebrauch von Fremdsprachen und der ‚schwächeren‘ Sprache bilingualer Sprecher/innen gefunden (Chong 2012, Engelbert 2014, Ruß 2015, Järvinen 2017).

Im Rahmen des Projekts führten 90 Sprecher/innen des Hoch- und Niederdeutschen Sprecheraufgaben in beiden Sprachen aus. Dominanz-Scores, die aufgrund der Sprachbiographien der beteiligten Sprecher/innen berechnet wurden (Gertken et al. 2011, Poarch et al. 2018), belegen eine Abnahme der Dominanz des Niederdeutschen von der älteren zur jüngeren Generation. Entsprechend wurde für die jüngere Generation erwartet, dass die stimmlichen Indikatoren eine höhere kognitive Belastung beim Gebrauch des Niederdeutschen anzeigen, während für die ältere Generation eine geringere kognitive Belastung oder ausgeglichene Verhältnisse erwartet wurden.

Die Vorstellung der Ergebnisse beschränkt sich auf die Analyse der *a*-Laute bei Aufzählungen der Wochentage. Gemessen wurde die mittlere Grundfrequenz, die Variation der Grundfrequenz, Jitter, Shimmer, Harmonics-to-Noise-Ratio (HNR), Cepstral Peak Prominence (CPP) und H1*-H2*. Erwartet wurden erhöhte Werte für die mittlere Grundfrequenz, HNR und CPP und verringerte Werte für alle anderen Maße in der jeweils ‚schwächeren‘ Sprache. Die Ergebnisse deuten auf eine stärkere kognitive Belastung beim Gebrauch des Niederdeutschen als beim Gebrauch des Hochdeutschen in der jüngeren Generation hin und auf eine Umkehrung der Verhältnisse oder zumindest ausgeglichene Verhältnisse in der älteren Generation. Dies spricht für die Eignung der gewählten akustischen Maße als Indikatoren für eine erhöhte kognitive Belastung, wie sie beim Gebrauch einer nicht-dominanten und nicht sicher beherrschten Sprache zu erwarten ist.

Literatur:

- Adler, A.; Ehlers, Ch.; Goltz, R.; Kleene, A. & Plewnia, A. (2016): Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. *Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Boyer, St.; Paubel, P.; Ruiz, R.; El Yagoubi, R. & Daurat, A. (2018): Human voice as a measure of mental load level. *JSLHR* 61, 2722–2734.
- Chong, Y. (2012): *Vocal characteristics of English and Mandarin produced by Mandarin-English and English-Mandarin bilingual speakers*. BA Thesis, The University of Hong Kong.
- Engelbert, A. (2014): Cross-linguistic effects on voice quality: A study on Brazilians' production of Portuguese and English. In: *Proceedings of the International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, Vol. 5, 157–170.
- Gertken, L.; Amengual, M. & Birdsong, D. (2011). The bilingual language profile: A tool for assessing bilingual language dominance. *Linguistic Association of the Southwest*, South Padre Island, TX. October 2, 2011.
- Giddens, Ch.; Barron, K.; Byrd-Craven, J.; Clark, K. & Winter, A. (2013): Vocal indices of stress. A review. *Journal of Voice* 27, 390.e21-9.
- Järvinen, K. (2017): *Voice characteristics in speaking a foreign language - A study of voice in Finnish and English as L1 and L2*. Diss., University of Tampere, Finland.
- Jiang, X. & Pell, M. (2017): The sound of confidence and doubt. *Speech Communication* 88, 106–126.
- Möller, F. (2008): *Plattdeutsch im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Leer: Schuster.
- Poarch, G.; Vanhove, J. & Berthele, R. (2019): The effect of bidialectalism on executive function. *International Journal of Bilingualism* 23, 612–628.
- Ruß, A. (2015): *Stimmqualität zwischen Mutter- und Fremdsprache. Eine Produktionsstudie zum deutsch-italienischen Sprachenpaar*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

ABENDVORTRAG



Gerechte Sprache und Redefreiheit

Anatol Stefanowitsch, Universität Berlin

Der Diskurs um Fragen des öffentlichen Sprachgebrauchs polarisiert sich seit einigen Jahren zunehmend. Auf der einen Seite gibt es unter dem Stichwort der „Hassrede“ verstärkt Bemühungen, bestimmte Formen des diskriminierenden Sprachgebrauchs gesellschaftlich zu ächten oder mit juristischen Mitteln zu bekämpfen, auf der anderen Seite wird mit Schlagworten wie „Political Correctness“ und „Cancel Culture“ ein Verlust von Meinungsfreiheit diagnostiziert. In meinem Vortrag werde ich mich der Frage widmen, ob, und wenn ja, wo, ein diskriminierungsfreier Sprachgebrauch mit der Redefreiheit in Konflikt gerät und wie mit diesem Konflikt ggf. umzugehen ist. Ich werde dabei zunächst versuchen, die ethisch begründbaren Grenzen der Redefreiheit zu umreißen und dann zeigen, dass der größte Teil dessen, was als „politisch korrekte Sprache“ bezeichnet wird, diese Grenzen nicht berührt, da sie nicht Inhalte, sondern Ausdrucksformen betreffen. Diese Ausdrucksformen selbst lassen sich ethisch begründen, sodass eine Einschränkung der Ausdrucksfreiheit (unter Beibehaltung der Redefreiheit) legitim ist. Am Ende meines Vortrags werde ich auf verbleibende tatsächliche Konflikte zwischen „politisch korrekter Sprache“ zu sprechen kommen und überlegen, ob und wie sich diese lösen lassen.

VORTRÄGE

Fortgeschrittene Literacy im mehrsprachigen Kontext – eine longitudinale Untersuchung

Alina Bachmann, Universität Osnabrück

An der Schnittstelle von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik ist der Schriftspracherwerb von besonderem Interesse, da schriftsprachliche Leistungen Bildungserfolg bedingen (Blatt et al., 2021; Müller, 2015). In der Forschung findet sich in diesem Zusammenhang der Begriff *Literacy*. In Anlehnung an die sprachwissenschaftlich übliche Verwendung soll *Literacy* in der vorliegenden Studie aufgefasst werden als eine kognitive Kompetenz, die die Grundlage bildet, Lesen und Schreiben zu lernen sowie dazu befähigt, kohärente Texte nach spezifischen Mustern zu verfassen und zu verstehen.

Untersuchungen zu Literacy sind gerade im mehrsprachigen Kontext ein Forschungsdesiderat, da bisher keine eindeutigen empirischen Ergebnisse vorliegen, inwiefern sich die Kenntnis mehrerer Sprachen auf den Erwerb und die Anwendung von Literacy auswirkt. Große Bildungsstudien wie PISA (*Programme for International Student Assessment*) deuten an, dass mehrsprachige Kinder quantitativ betrachtet geringere Leistungen in literacybezogenen Fähigkeiten erbringen als einsprachige (Weis et al., 2019). Jedoch ist nicht eindeutig ersichtlich, ob die Mehrsprachigkeit ausschlaggebend für diese Ergebnisse ist und inwiefern sie sich auf die Literacy auswirkt (ebd.). Qualitative Unterschiede ein- und mehrsprachiger Kinder werden häufig nicht gefunden (s. z. B. Schroeder et al., 2020 zu oraten/literaten Strukturen).

Darüber hinaus wird Literacy oft im Vorschulalter sowie in der Grundschule untersucht, seltener hingegen im späteren Erwerbsverlauf. Die vorliegende Studie setzt an dieser Stelle an und untersucht fortgeschrittene mehrsprachige Literacy. Dazu werden Daten aus der *National Educational Panel Study* (NEPS; Blossfeld et al., 2011) im Rahmen einer Sekundäranalyse ausgewertet, um folgende Fragestellungen zu beantworten:

- Wie unterscheiden sich die Literacyleistungen ein- und mehrsprachiger Kinder im fortgeschrittenen Literacyerwerb?
- Wie entwickeln sich die Literacyleistungen ein- und mehrsprachiger Kinder innerhalb der Sekundarstufe I?

Seit 2010 werden im Rahmen von NEPS longitudinale Daten in Deutschland zu bildungsbezogenen Werdegängen und Kompetenzentwicklungen erhoben. Die vorliegende Studie untersucht einsprachig deutsche (N = 118) sowie simultan (N = 124) und sukzessiv (N = 37) mehrsprachige Schüler*innen von der 5. über die 7. bis zur 9. Klasse in den drei literacybezogenen Kompetenzen Lesegeschwindigkeit, Textverständnis und Orthographie. Zusätzlich werden Angaben zum sozioökonomischen Status, zur familiären Literacyumgebung sowie zu kognitiven Grundfertigkeiten als Kontrollfaktoren berücksichtigt. Darüber hinaus werden für die beiden mehrsprachigen Gruppen Sprachprofile zum aktuellen Sprachgebrauch erstellt. In der 7. und 9. Klasse stehen außerdem Textverständnisergebnisse in Russisch und Türkisch für mehrsprachige Kinder zur Verfügung.

Die Daten werden longitudinal über die drei Klassenstufen hinweg analysiert. Dabei wird sowohl untersucht, inwiefern ein Unterschied in Literacyleistungen zu den einzelnen Zeitpunkten erkennbar ist, als auch inwiefern sich ein möglicher Unterschied in der longitudinalen Entwicklung in den drei Gruppen zeigt.

Literatur:

- Blatt, I., Prosch, A., Jarsinski, S., Bos, W. & Kanders, M. (2021). Entwicklung der Rechtschreibkompetenz von Klassenstufe 5 bis 9. *LifBi Working Paper*, 11. https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/WP_Cl.pdf?ver=--hQ0F59oy0cQPB7O4NkYQ%3d%3d×tamp=1631608870184 [09.12.21].
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*.
- Müller, C. (2015). Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45(2). S. 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03379721> [10.02.22].
- Schroeder, C., Sürig, I., Bommers, M., Olfert, H., Şimşek, Y., Mehlem, U., Boness, A., Ayan, M. & Kocbas, D. (Hrsg.). (2020). *Literacy acquisition in schools in the context of migration and multilingualism. Research report 2007-2011*. Universität Potsdam. <https://d-nb.info/121957967X/34> [09.12.21].
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018 - Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.

Frequency vs. accuracy in the development of tense and aspect in learner Englishes

Robert Fuchs, Universität Hamburg & Valentin Werner, Universität Bamberg

This paper builds on previous work (see, e.g., contributions to Ayoun, 2015; McManus et al., 2017; Fuchs & Werner, 2018), testing and refining established Second Language Acquisition (SLA) principles on the acquisition of morphosyntactic tense and aspect (TA) markers. Specifically, we consider (i) the order of acquisition of tense and aspect (OATA) and (ii) the Default Past Tense Hypothesis (DPTH), which so far have been put to the test only in smaller learner groups (cf. Bardovi-Harlig, 2000; Svalberg, 2018).

In this paper, we test the predictions of the OATA and DPTH on data from learners of English as a Foreign Language at school and university level. We measure both the frequency and the accuracy of usage of TA markers, using multi-layer error annotations to explore whether and to what extent an increase in the frequency of usage corresponds to an increase in accuracy, using a quasi-longitudinal research design. Data is drawn from the *International Corpus of Crosslinguistic Interlanguage* and the *International Corpus of Learner English* to assess TA acquisition in (tutored) learner writing from the beginning to the advanced level in four typologically different L1 backgrounds (German, Chinese, Polish, Spanish). Error ratings of more than 4,000 data points (verb tokens) were provided by three native speakers.

In the larger picture, the results confirm the predictions of the OATA and the DPTH. Findings indicate that simple forms are used (i) earlier and more frequently and (ii) more accurately than complex forms at any stage in the acquisition process. However, results also indicate that accuracy does not linearly increase with usage frequency or proficiency and that it is mediated by L1 background. In sum, we argue for a nuanced view of the interaction between frequency and accuracy of usage instead of a simple correlational pattern.

References:

- Ayoun, D. (2015). *The acquisition of the present*. Amsterdam: Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Malden: Blackwell.
- Fuchs, R., & Werner, V. (2018). *Tense and aspect in second language acquisition and learner corpus research*. Special issue of the *International Journal of Learner Corpus Research*, 4(2).
- McManus, K., Vanek, N., Leclercq, P., & Roberts, L. (2017). *Tense, aspect, and modality in L2*. Special issue of the *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3).
- Svalberg, A. M.-L. (2018). Mapping tense form and meaning for L2 learning – from theory to practice. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. doi.org/10.1515/iral-2016-0105

Linguistischer Transfer zwischen eng verwandten Sprachen im Drittpracherwerb (L1/L2 Deutsch/Englisch – L3 Niederländisch)

Andreas Hiemstra, Universität Oldenburg & Esther Ruigendijk, Universität Oldenburg

Sprachenlernende können Strukturen ihrer L1 oder L2 nutzen, wenn sie in ihrer L3 kommunizieren. Dies wird als linguistischer Transfer bezeichnet. Zwei wirkmächtige Faktoren sind hierbei die psychotypologische Distanz und der L2-Status, wobei umstritten ist, welchem Faktor eine größere Relevanz zukommt. Einerseits wird angenommen, dass die (psycho-)typologische Distanz der dominanter Faktor ist und die Sprache mit der (wahrgenommenen) geringeren Distanz (L1 oder L2) die L3 stärker beeinflusst (Oudin, 1989; Kellerman, 1983). Andererseits wird angenommen, dass der L2-Status der dominanter Faktor ist und somit grundsätzlich die L2 die L3 stärker beeinflusst als die L1 (Williams & Hammarberg, 1998). Dies wird noch verstärkt, wenn die L3-Kompetenz gering ist (ebd.). Wir testen diese Auffassungen, indem wir linguistischen Transfer zwischen den eng verwandten Sprachen Deutsch (L1/L2), Englisch (L2/L1) und Niederländisch (L3) untersuchen. Die typologische Distanz zwischen Deutsch und Niederländisch ist geringer als zwischen Englisch und Niederländisch. Wir stellen die Hypothese auf, dass die geringere (psycho-)typologische Distanz der dominanter Faktor ist. Zahlreiche Studien unterstützen diese Annahme, aber nur wenige Studien belegen, dass der L2-Status der dominanter Faktor ist (z. B. De Angelis & Selinker, 2001). Wir nehmen an, dass in Sprachkombinationen, in denen die Distanz zwischen L1 und L3 kleiner ist als zwischen L2 und L3, linguistischer Transfer aus der L1 überwiegt.

In unserer Pilotstudie wurden linguistische Phänomene getestet, die im Niederländischen sowohl die deutsche als auch die englische Struktur zulassen:

I) Morphologischer Transfer: Bildung des Superlativs

... dat	hij	de	<u>sympathiekste/meest sympathieke</u>	minister	is.
... dass	er	der	sympathischste/*meist sympathische	Minister	ist.
... that	he	the	*sympatheticest/most sympathetic	minister	is.

II) Syntaktischer Transfer: Abfolge von Verben in Verbcluster

... dat	zij	met	de	test	<u>geholpen heeft/heeft geholpen.</u>
... dass	sie	mit	dem	Test	geholpen hat/*hat geholpen.
... that	she	with	the	test	*helped has /has helped.

16 deutsche Lernende (L1 Deutsch) des Niederländischen (L3) mit L2 Englisch haben an einem Online-Experiment (*self-paced reading task & grammaticality judgement task*) teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass in der L3 tatsächlich die Strukturen der L1 hinsichtlich der beiden obengenannten linguistischen Phänomene bevorzugt wurden. Die (psycho-)typologische Distanz scheint demnach dominanter zu sein als der L2-Status bei linguistischem Transfer im Drittpracherwerb. Derzeit führen wir die Hauptstudie durch, in der wir neben weiteren Daten von deutschen Lernenden (L1 Deutsch / L2 Englisch) des Niederländischen auch Daten von britischen/amerikanischen Lernenden (L1 Englisch / L2 Deutsch) des Niederländischen (L3) erheben.

Literatur:

- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning*, (112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19, (295-333).

Foreign language learners' ability to use grammatical descriptions changes with type, proficiency, and context: A classroom-based experimental study

Daniel Jach, University of China

Recent linguistic research on language acquisition has highlighted and significantly advanced our understanding of implicit learning from language use but has not in equal measures contributed to enhancing teaching practices. This is partially because the focus of applied research has been on instructed learning and most teaching practices rely in one way or another on learners' explicit knowledge about their target language. The purpose of the current study is to adopt insights from recent linguistic research for instructed classroom teaching and to determine whether foreign language learners are able to use usage-based descriptions as explicit knowledge basis for approaching unfamiliar grammatical domains of their target language. In a mixed-design decision task, two groups of adult Chinese learners of German received different types of descriptions of unfamiliar target constructions and then had to match constructions to instances in different contexts. As target constructions, accusative and dative case in the context of two-way prepositions were used. Two-way prepositions are notoriously difficult to learn because their case changes depending on meaning and context. For example, in (1), the preposition *in* ('in') occurs with accusative (1a) or dative (1b) depending on whether the monks are still on their way to or have already reached their destination, respectively.

(1) a. Die Mönche reisen in **die** Gelben Berge
the monks travel in the-**ACC** Yellow Mountains
'The monks travel to the Yellow Mountains.'

b. Die Mönche reisen in **den** Gelben Bergen
the monks travel in the-**DAT** Yellow Mountains-**DAT**
'The monks travel in the Yellow Mountains.'

This was described either with different image schema diagrams (Langacker 1999) or, following recent corpus-linguistic research on the influence of context on case (Jach 2021), in terms of prototypical lexical usage patterns. The results of uni- and multivariate analyses indicated that the learners were in general able to use both descriptions as auxiliary models for processing instances but that their ability to do so changed with their proficiency, the type of description they received, and the semantic, syntactic, and usage context of the instances they encountered. This is discussed in terms of noticing and intake. The results have implications for future usage-based research on the influence of explicit knowledge on implicit learning and the hierarchical structure of their interface. Moreover, the study contributes to the development of linguistically informed teaching practices such as data-driven language learning (Boulton 2017).

References:

- Boulton, Alex. "Data-Driven Learning and Language Pedagogy". *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition, edited by Thorne S. and May S., Cham: Springer, 2017, pp. 181-192. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_15
- Jach, Daniel. "Revisiting German two-way prepositions: Towards a usage-based account of case". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, vol. 40, no. 2, 2021, pp. 95-133. <https://doi.org/10.1515/zfs-2021-2029>
- Langacker, Ronald W. "Assessing the cognitive linguistic enterprise". *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*, edited by Theo Janssen and Gisela Redeker, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2010, pp. 13-60. <https://doi.org/10.1515/9783110803464.13>

Potenziale kognitiver Grammatiktheorien in der Lehramtsausbildung

Hans-Georg Müller, Universität Potsdam

Grammatikunterricht befindet sich aktuell im Zwiespalt zwischen Tradition und Innovation. Noch immer spielt klassische Schulgrammatik, insbesondere die Wortarten- und Satzgliedlehre, in der Praxis eine bedeutende Rolle (vgl. Steinig & Huneke 2015: 174) und wird als Teil der -Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch definiert (vgl. KMK 2003: 16). Gleichzeitig hat die Kritik am tradierten Grammatikunterricht in jüngerer Zeit eher zu- als abgenommen, wohl nicht zuletzt deshalb, weil empirische Nachweise zur positiven Wirkung grammatischer Unterweisung auf (schrift-)sprachliche Kompetenzen weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben sind (vgl. etwa Funke 2018: 11-17).

Die Umbruchsituation der Sprachdidaktik eröffnet auch die Frage, welche grammatischen Ansätze die angemessene Grundlage für die künftige Lehramtsausbildung bilden sollen. Im vorliegenden Beitrag wird der Vorschlag unterbreitet, verstärkt kognitive Grammatiktheorien, allen voran konstruktionsgrammatische Ansätze, in die Lehramtsausbildung einzubeziehen, weil sie stärker als andere grammatische Theorien mit Daten und kognitivistischen Modellen des Spracherwerbs kompatibel sind (Tomasello 2019) und sprachliche Verarbeitungsprozesse als eigentliche Aufgabe der grammatischen Theoriebildung betrachten. Kognitive Grammatiktheorien schlagen damit eine Brücke zwischen Sprach- und Lerntheorie, was sie für sprachdidaktische Fragestellungen besonders attraktiv macht. Angehende Lehrkräfte gewinnen über die vertiefte Auseinandersetzung mit kognitiven Grammatiktheorien unter anderem

- grundlegende Kenntnisse über Sprachverarbeitungs- und Spracherwerbsprozesse und ihrer Auswirkungen auf die Sprache als System,
- Einsichten in den Status grammatischer Regeln als Handlungsanweisungen zur Interpretation sprachlicher Symbole und ihrer Kombinationen,
- Verständnis für den dynamischen Charakter sprachlicher Verarbeitungsstrukturen und ihre Anpassungsfähigkeit an die Bedürfnisse der Sprachverwender,
- Einblicke in den Prozess und die Schwierigkeiten sprachlichen Lernens in unterschiedlichen Medien und Registern sowie in Deutsch als Zweitsprache,
- Wissen über die Relativität und Theoriegebundenheit grammatischer Begrifflichkeiten und ihrer Bedeutung für den Prozess der Sprachreflexion.

Im Beitrag soll gezeigt werden, welche Potenziale kognitive Grammatiktheorien mitbringen, in welcher Relation sie zu tradierten grammatischen Ansätzen stehen und inwieweit sie zur Planung von Unterricht im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* herangezogen werden können.

Literatur:

Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. In: L1-Educational Studies in Language and Literature 17, S. 1–39.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003). Darmstadt: Betz.

Steinig, Wolfgang, & Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Tomasello, Michael (2019): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. *Sprachwissenschaft: Ein Reader*, edited by Ludger Hoffmann, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 825-845.

Was soll ich reden? es ist besser schweigen, dan ubel reden. Vermittlung der Sprechfertigkeit in frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrwerken

Julia Hübner, Universität Hamburg & Laura Panne, Universität Hamburg

Eine bisher vernachlässigte, aber vielversprechende Quelle für die historische Sprachwissenschaft stellen die ersten, frühneuzeitlichen Lehrwerke für moderne Fremdsprachen dar. Diese Sprachbücher waren durchweg mehrsprachig angelegt (u. a. Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Latein) und richteten sich vornehmlich an Reisende aller Art. Insbesondere die in den Lehrwerken enthaltenen, konzeptionell mündlichen Musterdialoge sowie die Aussprachelehren eröffnen dabei wertvolle Einblicke in die frühneuzeitliche Vermittlung moderner Fremdsprachen im Allgemeinen sowie historischer (konzeptioneller) Mündlichkeit im Speziellen und stellen damit einen Knotenpunkt zwischen historischer Sprachwissenschaft (Phonetik/Phonologie) und Sprachdidaktik dar.

Grundlage unserer Untersuchung bildet die Berliner Datenbank frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke (BDaFL, vgl. Simon, Gennies & Hübner 2021). Die Datenbank besteht aus über 200 Sprachlehrbüchern des 15. bis 17. Jahrhunderts, die zumeist eine Grammatik inklusive Aussprachelehre, Wortlisten sowie Musterdialoge enthalten. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass es zu dieser Zeit auf der segmentalen Ebene noch keine Unterscheidung zwischen Phonemen und Graphemen gegeben hat, sondern diese beiden Gebiete weitgehend zusammengefasst und durchweg auf *Buchstaben* reduziert wurden (vgl. Hundt 2000). Dieser Beitrag widmet sich also der Frage, wie der schriftlichen Fixierung gesprochener Sprache entgegengetreten wurde (vgl. Schweitzer 2021). Dabei ist von besonderem Interesse, welche Beschreibungs- und Darstellungsmöglichkeiten zur Vermittlung der gesprochensprachlichen Einheiten es auf lautlicher, silbischer und prosodischer Ebene gab.

Die Lernenden erhielten durch die Lehrwerke und den Sprachmeister Anweisungen, wie die *Buchstaben* zu schreiben, zu lesen und sowohl isoliert als auch in verschiedenen lautlichen Kontexten auszusprechen seien, wobei die Darstellung der Aussprache von einer lautnahen Umschreibung der fremdsprachigen Silben, Wörter oder Äußerungen auf Basis solcher Grapheme, die mit einem als ähnlich empfundenen Phonem korrespondieren, bis hin zu der metasprachlichen Beschreibung einzelner Laute reicht. Für letzteres sind zum Beispiel Zuschreibungen gewisser Eigenschaften (etwa *weich, hart, scharf, dunkel*), aber auch Vergleiche mit Referenzsprachen (vgl. Glück 2002) charakteristisch.

Literatur:

- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Hundt, Markus (2000): „Spracharbeit“ im 17. Jahrhundert. Studien zu Georg Philipp Harsdörffer, Justus Georg Schottelius und Christian Gueintz. Berlin/New York: De Gruyter.
- Schweitzer, Claudia (2021): Aussprache: eine Herausforderung für das Erlernen einer Fremdsprache. In: Julia Hübner & Horst Simon (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrwerke in der Frühen Neuzeit: Perspektiven – Potentiale – Herausforderungen*. Wiesbaden: Harrassowitz, 89-105.
- Simon, Horst; Gennies, Linda & Hübner, Julia (2021): Berliner Datenbank frühneuzeitlicher Fremdsprachenlehrwerke (BDaFL). Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-28414>.

Relativ einfach, oder? – Kommasetzung bei Relativsätzen in Abituraufsätzen der letzten 70 Jahre

Nadine Uhländer, Universität Tübingen & Jonas Romstadt, Universität Bonn

Die Kommasetzung gilt als der fehlerträchtigste Teil der Rechtschreibung, was durch eine Reihe von Fehleranalysen bestätigt wurde (z. B. Pießnack/Schübel 2005, Fuhrhop/Romstadt 2021 u. v. a.). Nur selten im Fokus steht dabei die Kommatierung speziell von Relativsätzen, weil sie zunächst als relativ ‚einfach‘ gilt: Bei Pießnack/Schübel (2005: 59) heißt es etwa, die Fehler in der Kommatierung von Relativsätzen seien „fast zu vernachlässigen“. Auf der anderen Seite spricht Bryant (2015: 84) davon, dass die Kommatierung von Relativsätzen sowohl muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern als auch Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, vor „Schwierigkeiten“ stelle (auch bei Pießnack/Schübel 2005 machen sie über 50 % aller fehlenden Kommas bei subordinierten Nebensätzen aus).

Hier setzen wir an und untersuchen die Kommatierung dieser syntaktischen Struktur aus einer diachronen Perspektive. Grundlage unserer Untersuchung sind Abiturklausuren im Fach Deutsch, die zwischen 1948 und 2018 an einem niedersächsischen Gymnasium verfasst wurden (vgl. Berg/Romstadt 2021). Dabei wird besonders der Zusammenhang zwischen der Kommatierung und der Art des Anschlusses des Relativsatzes untersucht. Aufgrund der diachronen Ausdehnung des Untersuchungskorpus ist es uns möglich, historische Entwicklungen nachzuzeichnen. Auch die Kommatierung eingeschobener Relativsätze (die zwei kommarelevante Stellen konstituieren) wird diskutiert und vor einem diachronen Hintergrund beschrieben. Abschließend soll vor dem Hintergrund der Ergebnisse auch skizziert werden, welche didaktischen Ansätze sich in Bezug auf die lokalisierten Problemfelder potentiell als fruchtbar erweisen könnten.

Literatur:

- Berg, Kristian/Romstadt, Jonas (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Schmidt, S. 211–243.
- Bryant, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 77–99.
- Fuhrhop, Nanna/Romstadt, Jonas (2021): Orthographiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, Matthis/Schallenberg, Stefan/Müller, Hans-Georg (Hg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion*. Wien: Lemberger, S. 189–208.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Giest, Hartmut (Hg.): *LLF- Berichte 20*. Potsdam: Universitätsverlag, S. 50–72.

Grammatical Factors in Motion Event Cognition and Second Language Acquisition

Manuela Roppelt, Universität Kassel & Katharina Zaychenko, Universität Kassel

Grammatical concepts, such as grammatical viewpoint aspect, are claimed to determine how information is structured (von Stutterheim & Nüse, 2003). A sufficient number of studies indicate that differences in information organization due to the presence or absence of grammatical aspect affect how speakers of different languages refer to motion events: speakers of languages that encode grammatical aspect on the verb are prone to verbalize the process of the event, while speakers of languages that do not incorporate grammatical aspect attend to endpoints of motion events more frequently and are keen to describe them holistically (e.g., von Stutterheim et al., 2012). Research within the field of second language acquisition provides controversial results indicating that cognitive restructuring is possible but highly dependent on length of exposure to the L2, the age of onset, and the level of language proficiency (Athanasopoulos et al., 2015). Therefore, the present study aims to investigate whether L1 German L2 English bilinguals adapt English conceptualization patterns when describing motion events in German, and whether they consider goal-oriented motion event descriptions as less informative than the German monolingual control group. Yet, results for the verbal description task reveal no significant differences in the number of endpoints encoded and the number of paths verbalized for all three groups. Results for the acceptability judgement task are congruent as subjects rated motion event descriptions at an equal level of informativeness in all four conditions. Interestingly, participants of the German monolingual group and the bilingual group encoded a respectable number of endpoints in the non-critical condition in the verbal description task, contrary to the English monolingual group; they invented endpoints for the non-goal-oriented filler items. These results indicate that monolingual German speakers indeed prefer to attend to endpoints to a higher degree than monolingual English speakers. L1 German L2 English bilinguals sided with the German monolingual group in this experiment, which is congruent with several previous findings (e.g., von Stutterheim, 2003; Schmiedtová, 2011; Schmiedtová & Sahonenko, 2008) and supports the hypothesis that cognitive restructuring requires a high level of language proficiency, an early age of onset and a high level of exposure to the L2. Especially because the case of invented endpoints in non-goal-oriented motion events has not been analyzed so far, these results are to be considered very carefully. Yet, under these circumstances, they can provide interesting insights to the language-thought debate. The results of the study will be discussed in the light of an interdependency between cognitive linguistics and second language acquisition.

References:

- Athanasopoulos, P., Damjanovic, L., Burnand, J., & Bylund, E. (2015). Learning to Think in a Second Language: Effects of Proficiency and Length of Exposure in English Learners of German. *The Modern Language Journal*, 99, pp. 138-153.
- Schmiedtová, B., & Sahonenko, N. (2008). Die Rolle des Grammatischen Aspekts in der Ereignis-Entkodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen. In M. Walter, & P. Grommes, *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweiterwerbsforschung* (pp. 45-71). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Schmiedtová, B. (2011). Do L2 Speakers Think in the L1 When Speaking in the L2? *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics*(8), pp. 139-179.
- von Stutterheim, C. (2003). Linguistic Structure and Information Organization: The Case of Very Advanced Learners. *EUROSLA Yearbook*(3), pp. 183-206.
- von Stutterheim, C., & Nüse, R. (2003). Processes of Conceptualization in Language Production: Language-Specific Perspectives and Event Construal. *Linguistics*, 41(5), pp. 851-881.
- von Stutterheim, C., Andermann, M., Carroll, M., Flecken, M., & Schmiedtová, B. (2012). How Grammaticized Concepts Shape Event Conceptualization in Language Production: Insights From Linguistic Analysis, Eye Tracking Data, and Memory Performance. *Linguistics*, 50(4), pp. 833-867.

Sprachbildung und DaZ in der niedersächsischen Lehrerbildung – Konzeption und empirische Evaluation eines Seminars für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer

Heidi Seifert, Universität Hannover & Carolin Hagemeier, Universität Hannover

Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer stehen vor der Aufgabe, verschiedene Dimensionen sprachlicher Vielfalt in ihrem Unterricht zu fördern: Zum einen steigt die Anzahl lebensweltlich mehrsprachiger Schüler*innen, zum anderen sollen bildungs- und fachsprachliche Register im Deutschen in allen Fächern gefördert werden. Damit geht ein wachsender Bedarf an gut ausgebildeten Lehrpersonen einher, die die Fähigkeit besitzen, mit sprachlicher Vielfalt kompetent umzugehen (vgl. Witte 2017: 351).

Während in einigen Bundesländern (u. a. in Nordrhein-Westfalen) der Besuch eines grundständigen DaZ-Moduls (Deutsch als Zweitsprache) im Umfang von mindestens sechs Creditpoints für Lehramtsstudierende aller Studiengänge und Unterrichtsfächer obligatorisch ist, verfolgt Niedersachsen einen „integrativen Ansatz“ (Goschler/Montanari 2017: 29), bei dem sprachbezogene Themen nicht in einem eigenständigen Modul vermittelt werden, sondern in bereits existierende Module integriert werden. Gemäß diesem integrativen Ansatz wurde an der Universität Hannover mit dem Projekt *Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer* ein hybrides Lehrangebot im Bereich der Schlüsselkompetenzen entwickelt, das auf den Qualifizierungsbedarf antwortet. Inhaltlich-theoretischer Referenzpunkt für die Seminarkonzeption ist das DaZKom-Modell (vgl. Ohm 2018), so dass mit den Lernmodulen „Mehrsprachigkeit“, „Sprachliche Register“ und „Sprachsensibler Fachunterricht“ sprachbildungsrelevante Themen sowohl aus linguistischer als auch aus sprachdidaktischer Perspektive adressiert werden. In asynchronen E-Learning-Einheiten haben die Studierenden u. a. die Möglichkeit, sich anhand von fachspezifischen Materialien mit Sprachbildung in ihrem eigenen Unterrichtsfach zu beschäftigen. Ergänzt werden die Lerneinheiten durch Präsenz- bzw. synchrone Online-Sitzungen, in denen ausgehend von exemplarischen Bezügen zu den einzelnen Unterrichtsfächern das gemeinsame Ausloten fächerübergreifender Prinzipien von Sprachbildung im Zentrum steht.

Um die Wirksamkeit des entwickelten Qualifizierungsangebots empirisch abbilden zu können, wird die Lehrveranstaltung einer systematischen evaluativen Begleitforschung unterzogen. Die Wirksamkeitsstudie (Fragebogenerhebung im Prä-Post-Design) geht der übergeordneten Fragestellung nach, wie sich Überzeugungen und Wissen der Studierenden im Bereich Sprachbildung durch die Seminarteilnahme verändern.

In unserem Vortrag präsentieren wir nach einer Einführung in die Seminarkonzeption insbesondere ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudie und diskutieren, welchen Beitrag hybride Qualifizierungsangebote für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung leisten.

Literatur:

Goschler, J. & Montanari, E. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehramtsausbildung: ein integratives Modell. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, Chr. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*, Münster: Waxmann, 25–33.

Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 73–91.

Witte, A. (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 351–363.

“Gold to go” – cognates in context and compared to loanwords and L2 words

Kristina Weissbecker, Universität Kassel

When learning a new language, speakers will at some point encounter new vocabulary that will remind them of words from their own language. English-German examples for this are *nose* and *Nase*, *gold* and *Gold*, or *tea* and *Tee*. These so-called *cognates* are words (or word pairs) which share the same meaning and show a very similar orthography and/or very similar phonology (see e.g., Sánchez-Casas and García-Albea, 2005).

We know from numerous studies that cognates elicit facilitating effects in picture naming (e.g., Costa et al., 2000), lexical decision (e.g., Dijkstra, 2005), or translation (e.g., Friel and Kennison, 2001). Research has also shown that cognates can function as a trigger for language-switching (Broersma, 2011). Hypothetically, there is a specific morphological relation inherent in cognates which is responsible for the effects (Sánchez-Casas and García-Albea, 2005). It is therefore reasonable to assume that cognates take a special place in the bilingual mental lexicon. However, the exact nature of this has not been sufficiently clarified yet.

In order to shed light on this issue, a corpus study was conducted with the aim of investigating the contexts cognates appear in. Therefore, the analysis focused on whether English equivalents of cognates appear in German written texts and if so, in what lexical environment. The results were compared to the context the German forms of the same words appeared in. For instance, the contexts of English *gold* and German *Gold* were analysed and compared. The assumption was that the uses of the English and the German version differ from one another, and that the English equivalent appears in quotes more often.

Subsequently, the findings from an online acceptability judgment study with highly proficient German-English bilinguals will be reported. In this experiment, participants were presented with sentence pairs in German. Items contained either a cognate, a loanword, or an English L2 word, and were divided into critical group and control group which results in six separate conditions. Participants were asked to evaluate the items on a 5-point Likert scale according to their acceptability and well-formedness. Here, the research question was if the perception of cognates resembles the one of loanwords, which would indicate higher accessibility, or if it leans towards L2 words, which would imply lower accessibility. The two options have different implications for the storage of cognates in the mental lexicon.

References:

- Broersma, M. (2011). Triggered code-switching: Evidence from picture naming. In M. S. Schmid & W. Lowie (Eds.), *Modeling bilingualism. From structure to chaos* (pp. 37-58). John Benjamins.
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastián-Gallés, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* (26.5), 1283-96.
- Dijkstra, T. (2005). Bilingual visual word recognition and lexical access. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 179-201). Oxford University Press.
- Friel, B. M., & Kennison, S. M. (2001). Identifying German-English cognates, false cognates, and non-cognates: Methodological issues and descriptive norms. *Bilingualism: Language and Cognition* (4.3), 249-74.

Sánchez-Casas, R. & García-Albea, J. (2005). The representation of cognate and noncognate words in bilingual memory. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (pp. 226-50). Oxford University Press.

Absentiv im Deutschen: Form und Funktion des Formats [NP][V_{sein}_{FIN}][V_{INF}] in der internetbasierten Kommunikation

Yue Zhou, Universität Hamburg

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist der sog. *Absentiv*, der terminologisch zunächst von de Groot (2000) geprägt wurde und sich formal durch „Subjekt + Verb *sein* (finit) + Handlungsverb (Infinitiv)“ (König 2009: 42) darstellen lässt. Ein absentivischer Ausdruck „*Anna ist einkaufen.*“ gilt üblicherweise als Antwort auf die Frage „*Wo ist Anna?*“ und impliziert die Abwesenheit der fraglichen Person *Anna*. Seit Jahren wird der Absentiv im generativgrammatischen Sinne als Schnittstellenproblematik der Morphologie/Syntax und Syntax/Semantik vielfach aufgegriffen und kontrovers diskutiert. Einige Forscher bezeichnen ihn als eine eigenständige (universelle) grammatische Kategorie (vgl. de Groot 2000; Krause 2002; Vogel 2007), während andere für einen kompositionalen Bedeutungseffekt plädieren (vgl. Fortmann und Wöllstein 2013; Ickler 2010; Abraham 2007). In den bisherigen wenigen Forschungsansätzen (meistens in Form von Artikeln aus Sammelbänden, keine Monografien), die sich kaum auf empirische bzw. natürliche Gebrauchskontexte stützen, kann das ganze Form- und Funktionsspektrum des Absentivs nicht pauschal abgedeckt werden.

Angesichts der Forschungsdesiderata hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, einen kognitionslinguistisch, konversationsanalytisch, sprachgebrauchstheoretisch begründeten Zugang zu dem sprachlichen Format [NP][V_{sein}_{FIN}][V_{INF}] zu entwickeln und ein vollständiges Bild zu dessen Form- und Funktionsspektrum zu liefern. Mit der Ausgangsfrage – Gibt es einen sogenannten Absentiv im Deutschen? – wird der Absentiv auf der Grundlage von dem interaktionalen Konstruktivismus (*social construction grammar*, vgl. Günthner/Imo 2016; Deppermann 2011) als eine offene, gestalthafte Profilierungskonstruktion (i. A. a. Langacker 1987) aufgegriffen, die sich in einem kognitiv-funktionalen Abstraktionsprozess herausbildet und an alltägliche kommunikative Ereignisse oder Aufgaben im Sprachgebrauch gebunden ist. Der Absentiv wird somit im Spannungsfeld zwischen Kognition und Interaktion interpretiert und rekonstruiert. Auf Methodenebene wird für einen Sprachgebrauchsansatz plädiert, der sich als ein datengestütztes und datengeleitetes Vorgehen versteht. Im Beitrag werden internetbasierte Daten aus Datenbanken Mobile Communication Database 1 und 2 vorgestellt, die natürliche Gebrauchskontexte des Absentivs umfassen. Bei der empirischen Analyse weist der Absentiv auf der Form- und Funktionsebene ein breites Spektrum auf, das zum einen als eine aussagekräftige Argumentation gegen die bisher etablierte Bezeichnung *Absentiv* gilt und zum anderen zu einer weiterführenden Frage führt, wenn nunmehr von einer kognitiv fundierten Profilierungskonstruktion die Rede ist: Inwiefern kann man sich auf die Profilierungsmöglichkeiten im Sprachgebrauch sowohl theoretisch als empirisch verlassen?

Literatur:

- Abraham, W. (2008). Absent arguments on the Absentive: An exercise in silent syntax. Grammatical category or just pragmatic inference? In: *Language Typology and Universals*, 61(4), 358–374. (online: <https://doi.org/10.1524/stuf.2008.0029>, zuletzt abgerufen am 30.11.2021).
- de Groot, C. (2000): „The absentive“. In: Östen, D. (Hrsg.): *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin/New York: S. 693–719.

- Deppermann, A. (2011): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. (Online: <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1060>, zuletzt abgerufen am 30.11.2021).
- Fortmann, C., & Wöllstein, A. (2013). Zum sogenannten Absentiv. *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte*, 4(1), 77–93. <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2013-0006>.
- Günthner, S.; Imo, W. (2006): *Konstruktionen in der Interaktion*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Ickler, T. (2010). Kein "Absentiv" im Deutschen. In: *Mein Rechtschreibtagebuch*. (Hrsg. von der Forschungsgruppe Deutsche Sprache e.V. (FDS), o. J.). (online: <http://www.sprachforschung.org/ickler/index.php?show=news&id=1278>, zuletzt abgerufen am 30.11.2021).
- König, S. (2009): "*Alle sind Deutschland... außer Fritz Eckenga – der ist einkaufen*: der Absentiv in der deutschen Gegenwartssprache."
- Krause, O. (2002): *Progressiv im Deutschen: Eine empirische Untersuchung im Kontrast mit Niederländisch und Englisch*. Tübingen.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Vol. 1. Stanford University Press.
- Vogel, P. M. (2007): *Anna ist essen! Neue Überlegungen zum Absentiv in den europäischen Sprachen mit einem Exkurs zum Deutschen*. In: Geist, Ljudmila/Rothstein, Björn (Hrsg.): *Kopulaverben und Kopulasätze: Intersprachliche und Intrasprachliche Aspekte*. Tübingen: Niemeyer.

POSTER

Halbautomatisierte grammatische Selbstkorrektur von eigenen Texten mithilfe eines Karteisystems im DaF-Unterricht

Nilofar Eskandari, Universität Münster

Obwohl Schüler:innen aus Fehlern lernen können, indem sie durch die Auseinandersetzung mit diesen über ihre eigene Entwicklung beim Lernen reflektieren, ist im Deutschunterricht im Iran nicht selten zu beobachten, dass darauf im Unterricht wenig Wert gelegt wird. Trotz einer Vielzahl fremdkorrigierter Lernertexte wie Fehlermarkierung durch Lehrkraft wird das Interesse der Lernenden zur Fehlerbehebung nicht geweckt. Auch wissen die Lernenden nicht, wie sie die Quelle ihrer Fehler finden. Werden Fehler als etwas Negatives angesehen, verpasst man Lernchancen, denn Fehleranalysefähigkeit und Vertrauen in die eigene Überarbeitungskompetenz sind im engeren Sinne für die Verbesserung und Erweiterung der Deutschkenntnisse von Bedeutung und im weiteren Sinne für die Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrung und der selbstbewussten Verwendung der Fremdsprache relevant.

Die vorzustellende aktuell laufende Design-Based-Research-Studie beschäftigt sich mit den Fragen, wie DaF-Lernende befähigt werden können, ihre schriftlichen Fehler selbst zu finden, zu analysieren und zu korrigieren. Damit wird auch tangiert, inwieweit Lernende durch ikonische Hinweise Bezüge zwischen ihrem vorherigen Wissen und ihrem bisherigen Können herstellen.

Die Studie befasst sich mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Systems zur schriftlichen Selbstkorrektur im DaF-Unterricht, dessen Konzept beruht auf methodisch-didaktischen Vorschlägen von Berkemeier u. a. (2014) sowie Berkemeier/Schmidt (2020). Ihr Fokus ist auf das Korrekturverhalten und die verwendeten Lösungsverfahren der Lernenden mithilfe eines Karteisystems gerichtet. Durch das Karteisystem erhalten die Lernenden eine Zugangsmöglichkeit zum Fehlerverständnis. Anhand von Unterrichtsvideos wird rekonstruiert, wie erwachsene (persischsprachige) DaF-Lernende der Elementarstufe mithilfe von Korrektur-, Übungs- und Evaluationskarten sowie Emojis mit ihren Fehlern umgehen.

Im Vortrag werden erste Daten (Videodaten, halbstandardisierte Interviews und Fragebögen) aus dem zweiten Designzyklus präsentiert. Die Auswertung aus dem ersten Zyklus zeigt bereits, dass die positive Einstellung der ausschließlich an Fremdkorrektur gewöhnten Lernenden im Verlauf des Unterrichtes und der Korrekturphase mit der Methode beträchtlich wächst und die Lernenden während der Selbstkorrekturphase zunehmend sogar dazu neigen, auch anderen zu helfen, und mehr mündliche Beiträge zu leisten.

Literatur:

Berkemeier, A. ; Schmidt, A. (2020): *Schrittweise Deutsch. Grundlagen und Konzept*. Leipzig: Schubert-Verlag.

Berkemeier, A. ; Biafora, S. ; Geigenfeind, A. ; Harren, I. ; Renschler, N. ; Sattelmayer, E. (2014): *Lesen - Verstehen - Sachzusammenhänge darstellen - Methodenbeschreibung*. Verfügbar unter: <https://www.ph-heidelberg.de/index.php?id=11147> [28.05.2021].

Zum impliziten und expliziten grammatischen Wissen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache: Einblicke in das Projekt GraWi

Sabrina Geyer, Universität Frankfurt

Ziel des Beitrags ist die Vorstellung eines Forschungsvorhabens, in dem das implizite und explizite grammatische Wissen bei Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Bereich *Kasus* untersucht wird. *Implizites grammatisches Wissen* meint dabei Wissen über das Regelsystem einer Sprache, das Menschen zum Verständnis und zur Produktion grammatischer Strukturen befähigt, ohne dass es dem Bewusstsein zugänglich sein muss (vgl. Chomsky, 1972; Karmiloff-Smith, 1992). *Explizites grammatisches Wissen* hingegen meint metasprachliches Wissen, das sich durch Bewusstheit bzw. die Möglichkeit zur Verbalisierung grammatischer Regeln bzw. Muster kennzeichnet (vgl. Karmiloff-Smith, 1992; Bredel, 2013). Bislang ist nicht hinreichend erforscht, wie grammatisches Wissen wirksam gefördert werden kann sowie wie implizites und explizites Wissen miteinander verknüpft sind bzw. einander bedingen (vgl. Bredel, 2013).

Das Projekt GraWi (***Grammatisches Wissen von Grundschulkindern mit DaZ***) zielt darauf ab, das implizite und explizite Wissen von 30 Grundschulkindern mit DaZ im Bereich *Kasus* zu untersuchen sowie Beziehungen zwischen beiden Wissensformen zu identifizieren. Folgende Fragestellungen werden untersucht: (1) Über welches implizite und explizite Wissen im Bereich *Kasus* verfügen Grundschul Kinder mit DaZ? (2) Wie unterscheidet sich das implizite und explizite grammatische Wissen der Kinder abhängig von ihrem Spracherwerbshintergrund? (3) Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen dem impliziten und expliziten Wissen der Kinder identifizieren?

Das Forschungsvorhaben ist dabei direkt an der Schnittstelle zwischen Sprachwissenschaft, Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik angesiedelt: Die Modellierung des Erwerbsgegenstands *Kasus* orientiert sich am sprachwissenschaftlichen Modell der Kasuszuweisung von Woolford (2006), nach dem Kasus *strukturell*, *lexikalisch* oder *inhärent* zugewiesen werden kann. Zur Erfassung des Wissens über Kasus wurden Verfahren aus der Spracherwerbsforschung eingesetzt: Das implizite Wissen wurde über elizitierte Produktion und Bildwahlaufgaben erfasst, das explizite Wissen über Grammatikalitätsurteile inkl. Korrektur und metasprachlicher Reflexion, der Spracherwerbshintergrund der Kinder über einen Elternfragebogen. Da sowohl die Vermittlung impliziten als auch expliziten grammatischen Wissens ausdrückliche Ziele des Deutschunterrichts in der Grundschule sind, kommt dem Forschungsvorhaben eine hohe sprachdidaktische Relevanz zu: Es leistet einen Beitrag dazu zu verstehen, welche Erwerbsprozesse dem gesteuerten Spracherwerb im Deutschunterricht zugrunde liegen. Auf dem Poster werden das Studiendesign vorgestellt sowie die Erhebungsverfahren kritisch reflektiert.

Literatur:

- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woolford, E. (2006). Remarks and Replies. Lexical Case, Inherent Case, and Argument Structure. *Linguistic Inquiry*, 37, 111–130.

Native language processing of cognates in general academic vocabulary in multilinguals

Vedrana Gnjidić, University of Zagreb

Cognate word pairs share meaning and form in two (or more) languages. Depending on the extent of orthographic (and phonological) overlap, cognates can be either identical or form-similar. Cognates are also a form of affordances (Aronin & Singleton, 2012) which means that, if perceived, they have the potential to facilitate language learning and processing. Cognate facilitation effect has been reported in tasks such as lexical and semantic decision, word association, or sentence reading, i.e., in studies exploring both language production and comprehension in L2/L3 or L1.

Cognates are frequent in formal registers of many languages spoken in Europe and, by extension, make up a substantial part of general academic vocabulary (GAV). Despite the abstractness of that register, late multilinguals might process GAV form-similar cognates (such as *parcijalan/partial/partiell*) more easily than GAV noncognates, just as it is typically the case with more concrete words.

This study investigates L1 processing of form-similar cognates belonging to Croatian general academic vocabulary with unbalanced trilinguals, foreign language learners of two languages (English and German). Based on the non-selective language activation hypothesis and the notion that multilinguals make use of the features cognates share on different representation levels, the main hypothesis is that learning foreign languages facilitates processing of cognates in an abstract register of L1. Additionally, crosslinguistic awareness (CLA) could intensify the activation potential of the shared features during L1 processing (e.g., Otwinowska-Kasztelanic, 2011).

A semantic categorisation task was used to investigate the influence of L2 on L1 comprehension in multilinguals. Participants categorised GAV cognates, GAV noncognates, and concrete verbs related to food preparation into two categories (*academic vocabulary* or *food preparation*) while a 32-channel electroencephalogram was recorded. The groups of GAV cognates and non-cognates did not differ statistically significantly in terms of abstractness ratings, corpus frequency, or length (mm).

The task was piloted online (*Psytoolkit*; Stoet, 2010, 2017) with 28 participants (M[age] = 22.7; self-reported L2 proficiency - B2; L3 - A2), revealing the presence of the cognate facilitation effect (reaction time) during semantic categorisation. Preliminary results of the ERP (event-related potentials) experiment (N = 50) indicate that the effect was replicated in terms of behavioural measures, but not in terms of electrophysiological measures (a reduction of the mean amplitude of the N400 component as a reflection of processing facilitation). Three tasks were designed to assess the level of CLA - a) an L1-to-L1 synonym task, b) an L1-to-L2 word translation task, and c) an L1-to-L3 word translation task. The level of CLA was later examined as a factor influencing the reduction of the N400 amplitude in the ERP experiment.

References:

Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 311-331. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2012.2.3.3>

Otwinowska-Kasztelanic, A., (2011). Chapter 1: Awareness and affordances: multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In G. De Angelis & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, 1–18. <https://bit.ly/2STfqvF>

Stoet, G. (2010). PsyToolkit - A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104.

Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31.

Den Spracherwerb untersuchen und gleichzeitig die Unterrichtspraxis verbessern? Das Potential des *Educational Design Research*-Ansatzes am Beispiel einer Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Silvia Introna, Universität Bielefeld

Educational Design Research ist ein relativ junger Forschungsansatz, der seine Wurzeln in der US-amerikanischen Bildungsforschung (in den Arbeiten von Collins 1992 und Brown 1992) sowie in der niederländischen Curriculumforschung (in der *development research* von Van den Akker 1999) hat. Im Rahmen der *Educational Design Research* werden durch die Entwicklung und die mehrmalige Erprobung, Evaluation und Revision eines Designs – u. a. Bildungskonzepte, Lehrmethoden oder Lernmaterialien (vgl. Reinmann 2016: 2) – empirische Daten in authentischen Lernsituationen gewonnen, welche wiederum zum theoretischen Verständnis eines untersuchten Phänomens führen. Theorieentwicklung und Praxisverbesserung können somit anhand der *Educational Design Research* parallel verfolgt werden (vgl. McKenney/Reeves 2019). Das Potenzial dieses Forschungsansatzes soll am Beispiel meines Promotionsprojekts zu Erwerb und Förderung der Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften gezeigt werden (vgl. Introna 2021).

Begründet wurde diese Studie durch eine offensichtliche Lücke in der deutschen Hochschulbildung, den Mangel an Unterstützungsangeboten zum wissenschaftlichen Lesen für internationale Studierende sowie durch die Desiderata in der Theorie und Forschung zur fremdsprachigen akademischen Lesekompetenz. Die Studie zielte darauf ab, einerseits eine empirische Annäherung an das Phänomen des Erwerbs fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz durch internationale Studierende zu schaffen, andererseits ein konkretes Programm zur Unterstützung dieser Studierendengruppe zu entwickeln.

Ausgehend von einer Darstellung der Hauptmerkmale und Gütekriterien der *Educational Design Research* sowie von der Abgrenzung dieses Forschungsansatzes zu Aktions- und experimenteller Forschung erfolgt eine Darlegung des iterativen Forschungsprozesses anhand *Educational Design Research* am Beispiel meines Promotionsprojektes (Introna 2021). Aufgrund der Ergebnisse aus meiner Studie werden abschließend das Potenzial sowie die Grenzen dieses Ansatzes für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie für die gesamte Fremdspracherwerbsforschung diskutiert.

Literatur:

- Brown, Ann L. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences* 2/2, 141–178.
- Collins, Allan (1992): Toward a design science of education. In: Scanlon, Eileen; O’Shea, Tim (Hrsg.): *New directions in educational technology*. New York: Springer, 15-22.
- McKenney, Susan; Reeves, Thomas (2019): *Conducting Educational Design Research*. London u. a.: Routledge.
- Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research- Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Reinmann, Gabi (2016): *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript vom 18.11.2016. <https://gabi-reinmann.de/wp>

content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf (06.02.2022)

Van den Akker, Jan (1999): Principles and methods of development research. In: Van den Akker, Jan; Branch, Robert M.; Gustafson, Kent; Nieveen, Nienke; Plomp, Tjeerd (Hrsg.): *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 1-14.

Grammatik im Netz (GiN) – Erklärvideos am Beispiel der Vermittlung der Kasus des Deutschen

Tanja Jeschke, Universität Hildesheim

Im Zuge der COVID-19-Pandemie rückte das Distanzlernen und der damit verbundene Status Quo der Digitalisierung im Bildungssektor in Deutschland in den Vordergrund. Der *Lockdown* im März 2020 brachte viele Lehrer/innen und Schüler/innen erstmals in digitale Unterrichtsumgebungen. Damit änderten sich sowohl schulische Interaktionsräume als auch die Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen hin zu digitalen Angeboten. Mit diesen neuen Lehr- und Lernbedingungen hat die Bedeutung von Erklärvideos für schulisches und außerschulisches Lernen zugenommen. Der Zugriff und die Nutzung bereits erstellter Erklärvideos über Plattformen wie *YouTube* zu bestimmten Unterrichtsthemen scheint für alle am Distanzlernen beteiligten Personen eine verständliche und logische Konsequenz zu sein. In diesem Zusammenhang ergeben sich Fragen nach Produktion und Rezeption: Zum einen stellt sich u. a. die Frage, wie die Videos rezipiert werden und zum anderen rücken Erklärvideos als Gegenstand in den Fokus, da sie weder einer sachlichen noch einer didaktischen Überprüfung unterliegen.

Forschungsziel des Dissertationsprojektes ist es, einen ersten deskriptiven Zugriff zu dieser digitalen Lernumgebung zu erarbeiten. Mithilfe exemplarischer qualitativer Videoanalysen soll im Kontext grammatischer Lehr- und Lernprozesse folgenden Aspekten nachgegangen werden: Zunächst gilt es, das Konzept des Erklärens (in Anlehnung an Hohenstein 2006 und Morek 2012) in den digitalen Raum zu übertragen und unter Berücksichtigung der veränderten Kommunikationsbedingungen diesen Erklärraum fachwissenschaftlich und fachdidaktisch zu rekonstruieren. Mit Blick auf diesen Erklärraum ist die Verortung des Untersuchungsgegenstandes bezüglich der Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Oesterreicher/Koch 2016) besonders interessant: Erklärvideos bewegen sich innerhalb der konzeptionellen und medialen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Sie werden als „hybride Gattung“ (Knopp/Schindler 2021: 56) außerdem mit multimodalen Elementen wie Mimik/Gestik, Musik oder auch Sehflächen ergänzt.

Auf Grundlage dieser theoretischen Einordnung soll dann untersucht werden, inwiefern Erklärvideos mit einer spezifischen digitalisierten Wissensprozessierung verknüpft sind: z. B. *Wie wird der Gegenstand modelliert?, Welche Implikationen sind mit der multimodalen Aufbereitung des Gegenstandes (Anders 2019; Stöckl 2016) verbunden?, Welche Inszenierungspraktiken zeigen sich in den Erklärvideos?, Wie wird Interaktivität hergestellt?* Im Sinne des Tagungsthemas werden vielfältige Perspektiven aus einzelnen Bereichen der Sprach- und Medienwissenschaft und ihren jeweiligen Fachdidaktiken zusammengeführt und miteinander verknüpft; auf dem Poster werden erste konzeptionelle und empirische Ergebnisse des Forschungsvorhabens präsentiert.

Literatur:

- Anders, Petra (2019): Erklärvideos. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (Hrg.): Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: J. B. Metzler. S. 255–268. (= Lehrbuch) <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6>.
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium. (= Studien Deutsch, Band 36).
- Knopp, Matthias/Schindler, Kirsten (2021): Multimodales Erklären im Deutschunterricht. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung. S. 51–79.

- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag. (= Stauffenburg Linguistik, Band 60).
- Oesterreicher, Wulf/Koch, Peter (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrg.): Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 11–72. <https://doi.org/10.1515/9783110464061-003>.
- Stöckl, Hartmut (2016): Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hrg.): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 3–35. (= Handbücher Sprachwissen, Band 7).

Prosodically enriched script – Which visual cues work best for the recognition of word stress?

Philip Kehl, Margret Seyboth, Jana Hasenäcker & Frank Domahs, Universität Erfurt

The writing system of German (and other languages) is underdetermined in terms of prosodic information. Therefore, unexperienced and poor readers struggle to read prosodically correctly. Potentially, they can benefit from more explicit prosodic information. Patel & McNab (2011) conducted a learning study with English speaking primary school children, who were asked to read sentences in a script with added visual prosodic features (for pitch, loudness, word/pause duration). Results showed that especially the coding of pitch (by means of increasing/decreasing sequences of letters) may facilitate the realization of prosody in reading aloud.

In our study, we also investigate the use of prosodically enriched script. By presenting three-syllabic, graphotactically legal pseudowords with different types of visual cues marking the word stress, we aim to find out which type of cue is most effective. Cues include, for example, colouring, underlining, bold print, the use of the acute or combinations thereof:

Tánurmocks Mu'lardos Taluftarp Batampocks Sedafnulz
Bumolta Kagolracks Nadúrso

Stimuli are presented with the cue added (1) on the syllable with the highest stress probability (Janßen, 2003; Röttger et al., 2012) or (2) on the other syllables. In a control condition, stimuli are used with no additional prosodic cue. Stimuli are presented individually on a screen for 2,5 seconds and the participants' responses are recorded. Speech onset latency (SOL), reading duration, and proportions of realized stress patterns serve as dependent variables.

If additional prosodic cues support reading, we expect shorter SOLs and reading durations and more stress assigned consistent with the cue, especially in condition (1), where prosodic information implied by syllabic structure is in line with the explicit information provided by the cue. Yet, it is also possible that reading will be impeded by the marker compared to the baseline, particularly in condition (2), where syllabic structure and additional prosodic cues counteract each other. Comparisons between different markers will show which one is most effective, if any.

References:

- Patel, Rupal; McNab, Catherine (2011): Displaying prosodic text to enhance expressive oral reading. In: *Speech Communication* 53 (3), S. 431–441. DOI: 10.1016/j.specom.2010.11.007.
- Janßen, Ulrike (2003): Untersuchungen zum Wortakzent im Deutschen und Niederländischen. (Dissertation, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf). Online available at <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=2911>, last accessed on Sept 8th, 2020.
- Röttger, Timo B.; Domahs, Ulrike; Grande, Marion; Domahs, Frank (2012): Structural Factors Affecting the Assignment of Word Stress in German. In: *Journal of Germanic Linguistics* 24 (1), S. 53–94. DOI: 10.1017/S1470542711000262.

Beliefs und Mehrsprachigkeit: Eine empirische Untersuchung zum Einfluss des Praxissemesters auf die *beliefs* von Lehramtsstudierenden zum Thema Mehrsprachigkeit

Sandra Konitzer, Universität Dortmund

15 Prozent der 15- bis 20-Jährigen mit Migrationshintergrund machen in Deutschland keinen Schulabschluss (Beauftragte 2017). Dies liegt auch am Umgang der Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit, da sich in den Schulen oft noch ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) finden lässt. Ein Ansatz, um dies zu ändern, ist die Vermittlung von deklarativem Wissen. Universitäten vermitteln u. a., dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf die kognitiven Fähigkeiten auswirkt (Kroll/ Bialystok 2013) und dass es wichtig ist, die sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache und im Deutschen zu fördern, weil Kompetenzen in der einen Sprache sich auch positiv auf den Kompetenzerwerb in der anderen auswirken (Cummins 1979).

Das allein reicht jedoch nicht, denn professionelle Handlungskompetenz umfasst neben Professionswissen auch berufliche Überzeugungen (*beliefs*) (Baumert/ Kunter 2006). *Beliefs* werden nach Reusser und Pauli (2014) als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden“ verstanden.

Die unterschiedliche Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in Universität und Schule erzeugt ein Spannungsfeld, mit dem Studierende konfrontiert werden. Durch negative Praxiserfahrungen könnten *beliefs* sich potentiell negativ entwickeln. Ziel meines Promotionsvorhabens ist es daher, die Entwicklung der *beliefs* Studierender bei Praxiskontakt zu untersuchen. Es wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern der Praxiskontakt die *beliefs* der Studierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit beeinflusst. Zur Erhebung der Daten wird ein *mixed methods*-Verfahren genutzt. Es werden Fragenbogenerhebungen vor und nach dem Praxissemester durchgeführt. Zudem erstellen die Studierenden nach der Praxis eine *concept map* für Deutschunterricht in heterogenen Gruppen. Aus der gelegten Struktur sollen Erkenntnisse über die *beliefs* abgeleitet werden.

Literatur:

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2017): Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fordern, Zusammenhalt stärken. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.

Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.

Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49 (2), 222-251.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Kroll, J./ Bialystok, E. (2013): Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. In: Journal of Cognitive Psychology, 25(5), 497-514.

Reusser, K./ Pauli, Chr. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. u. a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (S. 642-662). Münster: Waxmann.

„Aber“ und verwandte Konnektoren in DaF-Lehrwerken für Fortgeschrittene und in wissenschaftlichen Texten –Lücken zwischen Input und Ziel

Junhong Li, Universität Ningbo

Unter „*aber*-Relationen“ werden diejenigen semantischen Verhältnisse zwischen Satzstrukturen verstanden, die durch den Konnektor „*aber*“ signalisiert werden können, jedoch nicht unbedingt durch diesen bezeichnet werden müssen. Eine *aber*-Relation kann also nicht nur durch eine *aber*-Verknüpfung, sondern eventuell auch durch eine *hingegen*-, *allerdings*-, *dennoch*-Verknüpfung usw. zum Ausdruck gebracht werden. (vgl. Li 2021: 11). Dass der Konnektor „*aber*“ über ein breites Bedeutungsspektrum verfügt, kann man einerseits an den drei möglichen Verknüpfungsebenen dieses Konnektors (vgl. u. a. Sweetser 1990, Lang 2000), andererseits an der langen Liste seiner möglichen Verwendungstypen, aber auch an der Vielzahl seiner verwandten Konnektoren in verschiedenen Kontexten erkennen (vgl. Breindl et al. 2014, Li 2021).

In der empirischen Studie wurde anhand einer Korpusanalyse der Frage nachgegangen, inwieweit DaF-Lehrwerke für Fortgeschrittene die angehenden Studierenden auf das Verständnis von *aber*-Relationen in wissenschaftlichen Texten aus dem Fachbereich *Deutsch als Fremdsprache* vorbereiten können. Die Durchführung einer Korpusanalyse von authentischen Texten bzw. von authentischem Sprachgebrauch ermöglicht es, eine Sprachbeschreibung vorzunehmen (vgl. Meißler et al. 2016, Lemnitzer/Zinsmeister 2010). Aus der Korpusanalyse geht hervor, dass der Input von *aber*-Relationen in den analysierten DaF-Lehrwerken, zu dem sowohl die implizite Verwendung als auch die explizite Vermittlung dieses sprachlichen Phänomens gehören, nicht ausreichend ist für einen studienvorbereitenden DaF-Unterricht. Angesichts dessen werden auch didaktische Überlegungen angestellt.

Literatur:

- Breindl, Eva/ Volodina, Anna/ Waßner, Ulrich Hermann (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Lang, Ewald (2000): Adversative Connectors on Distinct Levels of Discourse: A Re-examination of Eve Sweetser's Three-level Approach. In: Kortmann, Bernd/ Couper-Kuhlen, Elizabeth (Hg.): Cognitive and Discourse Perspectives on Cause, Condition, Concession, and Contrast. Berlin, New York: de Gruyter, S. 235-256.
- Lemnitzer, Lothar/ Zinsmeister, Heike (2010): Korpuslinguistik: eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Li, Junhong (2021): *Aber*-Relationen. Vorkommen und Funktion in DaF-Lehrwerken für Fortgeschrittene und in wissenschaftlichen Texten (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 12). Berlin: ESV.
- Meißler, Cordula/ Lange, Daisy/ Fandrych Christian (2016): Korpusanalyse. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael/ Schramm, Karen (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 306-319.
- Sweetser, Eve E. (1990): From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Handlungs- und Produktorientierung in Sprachlernklassen: Fachliches Lernen von Beginn der Sprachaneignung

Sarah Olthoff, Universität Oldenburg

Neben grundlegenden Sprachkenntnissen ist für eine erfolgreiche Partizipation im Fachunterricht auch ein kompetenter Umgang mit der fachspezifischen Sprache erforderlich. Daher sollten bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen sowie fachbezogene Fähigkeiten zu den zentralen Lernzielen im DaZ- und DaF-Kontext gehören.

Auf dem Poster wird ein Konzept zur Gestaltung von Unterrichtsstunden und -materialien präsentiert, welches das Modell der vollständigen Handlung mit dem didaktisch-methodischen Prinzip des Scaffoldings und multisensorischen Zugängen verbindet. Dieses Konzept kann die Gestaltung eines handlungs- und produktorientierten Fachunterrichts mit authentischen und konkreten Kontexten ermöglichen, der nicht ausschließlich auf Sprache ausgerichtet ist. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, den (fach-)sprachlichen Input bei der Vermittlung von Fachinhalten zu reglementieren und fachliches Lernen vom Beginn der Sprachaneignung in den Unterricht zu implementieren.

Zudem werden die Ergebnisse einer Wirksamkeitsstudie präsentiert, die in einer Sprachlernklasse durchgeführt wurde: Dabei wird eruiert, wie sich die Gestaltung eines handlungs- und produktorientierten Technikunterrichts mit spezifischen Unterrichtsmaterialien im Vergleich zu einem fachtheoretischen Unterricht auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und das unterrichtsbezogene Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen auswirkt.

Die Messungen zeigen, dass sich die Entwicklung der orthografischen und grammatikalischen Korrektheit und die Komplexität der produzierten Sätze nicht signifikant zwischen den Gruppen unterscheidet. Das Textverständnis entwickelt sich hingegen stärker bei den Schüler*innen, die am handlungs- und produktorientierten Unterricht teilnahmen als bei denjenigen, die am theoretischen Unterricht partizipierten. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Handlungs- und Produktorientierung die Ausbildung des Textverständnisses positiv beeinflussen kann. Zudem zeigen die Schüler*innen des handlungs- und produktorientierten Unterrichts während der Einheit weniger Auffälligkeiten im Sozial- und Lernverhalten, als die Schüler*innen des theoretischen Unterrichts.

Insgesamt kann folglich bestätigt werden, dass durch einen fachsensiblen Sprachunterricht mit Handlungs- und Produktorientierung die Möglichkeit besteht, Schüler*innen die Partizipation an einem Fachunterricht bereits vor dem Übergang in den Regelunterricht zu ermöglichen, ohne dabei die Förderung sprachlicher Kompetenzen zu vernachlässigen.

Turn-initial elements in informal Skype interactions

Marina Reis de Souza, Universität Hildesheim

Turn-initial elements preface turns at talk and play a role in the organization and coherence of conversational sequences. In particular, these elements can be paraverbal, such as in-breaths, non-verbal elements, or particles like “well”, “oh”, or “you know” (Heritage, 2013; Heritage & Sorjonen, 2018). The main function of these particles is to connect previous and current turns (Schiffrin, 1987), hence organizing interaction. Despite the fact that these particles have been examined extensively over the past decades, there is no consensus on their label. Discourse markers, pragmatic markers, or discourse particles are common terms used to describe them.

Recent research suggests a link between non-verbal features, such as gestures and changes in body posture, with turn-initial particles. Studies indicate that “the nonverbal behavior of the speaker and verbal content are orchestrated together” (Abuczki, 2014, p. 122). The notion of multimodal Gestalts, introduced by Mondada (2016), is generally used to characterize the co-occurrence of linguistic elements with gestures. However, few studies take a multimodal approach to study turn-initial elements and even less investigate them in video interaction.

This poster presentation will show the preliminary results of my dissertation project. The analysis of these elements draws on informal Skype calls taken from the corpus of video-mediated English as a Lingua Franca conversations (ViMELF, 2018). Using conversation analytic (CA) and multimodal approaches, one of the aims of my study is to analyze how turn-initial elements contribute to the actions in conversations. Furthermore, I will also focus on whether non-verbal and paraverbal elements in a turn-initial position contribute to the understanding of the functions of turn-initial particles.

References:

- Abuczki, A. (2014). On the disambiguation of multifunctional discourse markers in multimodal interaction. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 8(2), 121-134.
- Heritage, J. (2013). Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of Pragmatics*, 57, 331-337.
- Heritage, J., & Sorjonen, M.-L. (2018). Introduction: Analyzing turn-initial particles. In J. Heritage & M.-L. Sorjonen (Eds.). *Between turn and sequence: Turn-initial particles across languages* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ViMELF. (2018). Corpus of Video-Mediated English as a Lingua Franca Conversations. Birkenfeld: Trier University of Applied Sciences. Version 1.0. The CASE Project. Retrieved from: <http://umwelt-campus.de/case>

“I ain’t do nothing wrong”: An analysis of the purposeful use of *ain’t* in written-to-be-spoken contexts

Peer Scholl, Universität Berlin

The fictional orality of movies is generally designed to resemble spontaneous discourse, to hide its scripted nature as oral and written modes of language are knotted together. Yet, as Amador-Moreno and McCafferty (2011: 3) note, it requires a certain amount of deviation from the characteristics of spontaneous discourse for an utterance to be perceived as natural to a given character. I will show that the non-standard contraction *ain’t* is one feature that scriptwriters employ to achieve this effect.

The contraction *ain’t* is a rewarding object of investigation because of its fixed orthography, it is used in many varieties of English and there are well established pre-conceptions and stereotypes connected to the use of *ain’t* (cf. Donaher and Katz 2015: 9-10). In the Corpus of Contemporary American English (COCA, cf. Davies 2008-), *ain’t* is much more frequent in fictional speech (TV/Movie: 316 tokens pmw) than in unscripted utterances (Spoken: 26 tokens pmw), and the frequencies also vary drastically across genres, with the highest frequency (832 lemmas pmw) in the Crime genre.

The use of *ain’t* + bare infinitive or *did*, constructions typical for African American English (cf. Hickey 2014: 22f, 332 and Smith 2015: 82), is particularly frequent in genres such as Comedy, Action and Crime. Thus, we can conclude that the type of character the script writers like to characterise by means of these constructions is more likely to appear in these genres than in others (for instance Science-Fiction, where the frequency of *ain’t* is also above average).

To investigate the influence of genre and ethnicity further, I have searched ten movie scripts¹ for tokens of *ain’t* and have grouped the characters by the variables GENRE, IMPORTANCE and ETHNICITY. It emerges that white main characters in Action films and black main characters in Crime movies utter *ain’t* most frequently in the sample, with Comedy movies displaying more mixed frequencies.

Genre – which is often overlooked in linguistic research (Bednarek 2015: 225f) – thus appears to have an immediate effect on linguistic variation in screenplays. Linguistic constructions like *ain’t* are exploited by writers to create stereotypes, which may in turn reinforce stereotypes of viewers and lead to a perceived language use that does not reflect actual practices.

References:

Corpora:

Davies, Mark. 2008-. The Corpus of Contemporary American English (COCA): One billion words, 1990-2019. Available online at <https://www.englishcorpora.org/coca/>.

Works:

Amador-Moreno, Carolina P. & Kevin McCafferty. 2011. Fictionalising Orality: Introduction. In *Sociolinguistic Studies*, vol. 5, no. 1, 1-13. Galicia: Equinox Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1558/sols.v5i1.1>.

¹ The movies were chosen through the scripts available at www.imsdb.com, where *ain’t* is evident in the COCA (ca 320 scripts). These were grouped into five groups according to the frequency of *ain’t*, from which ten movies were randomly selected.

Bednarek, Monika. 2015. An overview of the *linguistics of screenwriting* and its interdisciplinary connections, with special focus on dialogue in episodic television. In *Journal of Screenwriting*, vol. 6, no. 2, 221-238. Bristol: Intellect. https://doi.org/10.1558/10.1386/josc.6.2.221_1.

Donaher, Patricia & Seth Katz. Introduction. In Donaher, Patricia and Seth Katz (eds.), *Aint'thology: The History and Life of a Taboo Word*, 1-15. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Hickey, Raymond. 2014. *A Dictionary of Varieties of English*. Malden: Wiley-Blackwell.

Smith, K. Aaron. 2015. Historical Development and Aspectual Nuances of Ain't-Periphrases. In Donaher, Patricia and Seth Katz (eds.), *Aint'thology: The History and Life of a Taboo Word*, 72-94. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Identifizierung eines schriftstrukturbasierten Rechtschreibtrainings zur Steigerung des rechtschriftlichen Könnens bei Schüler*innen einer sechsten Klasse mit drohender oder bereits festgestellter Lese-Rechtschreibschwäche

Tanja Sutalo, Universität Lüneburg

Ausgangslage

Schüler*innen, die deutliche Beeinträchtigungen im Schriftspracherwerb aufweisen, erhalten häufig die Diagnose „LRS“ (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeit). Neben der Medizin, Psychologie und Pädagogik, beschäftigt sich die „sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische Perspektive [ebenfalls mit LRS, T.S.], die das Thema sprachsystematisch vom Lerngegenstand Schrift angeht“ (Weinhold/Fay 2017:121). Je nach Ausrichtung fallen die „Ursachen, Diagnosen und Förderansätze von Störungen im Schriftspracherwerb unterschiedlich aus“ (ebd. 2017: 121). Das betrifft auch die Zahl der Betroffenen: Ungefähr 3-20% der Schüler*innen haben eine LRS (vgl. Weinhold/Fay 2017: 124; Huemer et. al. 2019: 8). Der wesentliche Schwerpunkt gängiger LRS-Förderprogramme liegt in der gezielten Förderung der alphabetischen, lautorientierten Strategie. Aus sprachwissenschaftlich-sprachdidaktischer Sicht müssen solche Förderprogramme jedoch kritisch betrachtet werden, da nach Müller das „deutsche Schriftsystem ein Mischsystem [ist, T.S.], das durch das Zusammenwirken verschiedener Prinzipien geprägt ist“ (Müller 2017:38). Für das Dissertationsprojekt wurde ein schriftsprachsystematisches Lese- und Rechtschreibtraining entwickelt, welches auf dem ‚Basismodell zur Wortschreibungscompetenz‘ nach Hinney aufbaut (Hinney 2010:75) und alle zentralen graphematischen Prinzipien aufgreift.

Stichprobe

Das schriftsprachsystematische Lese- und Rechtschreibtraining wird ab 02/22 bis 07/23 an zwölf LRS-Schüler*innen der sechsten Jahrgangsstufe einer Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein erprobt. Eine Kontrollgruppe (N=12) wird im gleichen Zeitraum mit einem gängigen LRS-Förderprogramm gefördert, um Vergleichswerte zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe zu erhalten.

Studiendesign

Anlehnend an den Design Research Ansatz soll eine Verzahnung zwischen Forschung und Praxis stattfinden: Neben neuen theoretischen Erkenntnissen zu den Themen LRS und deren Förderung, soll das schriftsprachsystematische Lese- und Rechtschreibtraining weiterentwickelt werden. Auf qualitativer Ebene wird mit leitfadengestützten Interviews und introspektiven Verfahren gearbeitet, auf quantitativer mit standardisierten Tests wie z. B. SCHNABEL.

Erwartete Ergebnisse

In der Experimentalgruppe wird am Ende der Förderung eine signifikante Steigerung und Verbesserung in den Bereichen Rechtschreibung, Leseflüssigkeit und Leseverstehen erwartet.

Literatur:

Hinney, G.: Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, U./ Müller, A./ Hinney, G.: Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch - Didaktisch - Empirisch. Berlin/ New York 2010.

Huemer, S./ Pointer, A./ Schöfl, M./ Landerl, A.: Evidenzbasierte LRS-Förderung. Bericht über die wissenschaftlich überprüfte Wirksamkeit von Programmen und Komponenten, die in der LRS-Förderung zum Einsatz kommen. Wien 2019.

Müller, A.: Rechtschreiben lernen. Seelze 2017.

Weinhold, S./ Fay, J.: Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Philipp, M.: Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Basel 2017.