

studi
germanici



13
2018

Direttore responsabile: Roberta Ascarelli

Comitato scientifico: Martin Baumeister (Roma), Luciano Canfora (Bari), Domenico Conte (Napoli), Luca Crescenzi (Trento), Markus Engelhardt (Roma), Christian Fandrych (Leipzig), Marino Freschi (Roma), Jón Karl Helgason (Reykjavik), Giampiero Moretti (Napoli), Robert E. Norton (Notre Dame), Hans Rainer Sepp (Praha)

Comitato di redazione: Fulvio Ferrari, Massimo Ferrari Zumbini, Marianne Hepp, Markus Ophälders, Michele Sisto

Redazione: Luisa Giannandrea, Bruno Berni, Massimiliano De Villa, Gianluca Paolucci, Sabine Schild Vitale

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 162/2000 del 6 aprile 2000
Periodico semestrale

«Studi Germanici» è una rivista *peer-reviewed* di fascia A - ISSN 0039-2952

© Copyright Istituto Italiano di Studi Germanici
Via Calandrelli, 25 – 00153 Roma

Indice

Saggi

Cultura

- 11** **Marco Battaglia**
Zwischen germanischem Hochmittelalter und deutschem Humanismus: Das Wiederaufleben der antiquarischen Tradition im England des 16. Jahrhunderts
- 37** **Mauro Masiero**
La Capanna musicale delle zucche: un caso di fortuna e ricezione musicale della riforma metrica di Martin Opitz
- 57** **David Matteini**
L'*Enthusiasmus* di Adam Lux. Una riflessione sotto il segno della *Spätaufklärung*
- 95** **Mario Bosincu**
Walther Rathenaus *sermo propheticus* in der Zeit der Seelenvergessenheit

Letteratura

- 123** **Barbara Sasse**
Der humanistische Autordiskurs im Schnittfeld von neulateinischer und volkssprachlicher Mittelalter-Rezeption: Die Barbarossa-Vita des Johannes Adelphus Muling
- 145** **Luca Crescenzi**
La metamorfosi della Sfinge nell'*Edipo* di Hofmannsthal
- 161** **Gianluca Paolucci**
Il romanzo come «stimolante della vita». Sulla 'magia' della *Montagna magica* di Thomas Mann
- 187** **Marco Rispoli**
«Fast ohne Kultur». Rainer Maria Rilke e la lettura
- 209** **Marco Prandoni**
«E quando venne il tempo dei confini...». Stefan George e il rapporto tra cultura olandese e tedesca nella (ri)costruzione di Albert Verwey

- 221 Matteo Zupancic**
Schrecken vor Tod. Un'ipotesi di intertestualità tra
 la *Traumnovelle* di Arthur Schnitzler e le *Sieben Variationen*
 di Heimito von Doderer
- Linguistica**
- 243 Beate Baumann**
 Soziokulturelle Theorien im Kontext von Deutsch
 als Fremdsprache
- Ricerche**
- 275 Elena Giovannini**
 Eine Reise zu zweit: Gustav Nicolais und des Flohs Jeaauoui
 Schnellfahrt durch Italien
- 289 Pier Carlo Bontempelli**
 Ricognizione sullo stato della ricerca relativa a Max Koch
- 301 Andrea Camparsi**
 La biblioteca wagneriana di Max Koch agli albori della
 multimedialità. Un'introduzione
- 313 Natascia Barrale**
 Giuseppe Gabetti e la politica culturale fascista: l'intellettuale
 equilibrista
- Progetti e sviluppi**
- 345 Davide Bondi**
 Propaganda e sorveglianza degli intellettuali: Carlo Antoni
 a Villa Sciarra
- 357 Ester Saletta**
 La definizione di un canone della germanistica in Italia
 (1930-1955). Il 'caso' Borgese, tra tradizione e modernità,
 nel campo letterario di quegli anni
- 369 Marco Casu**
Gebören: lingua, appartenenza, traduzione. Heidegger,
 Wittgenstein, Nietzsche, Freud, Benjamin
- 403 Laura Quercioli Mincer**
 Intermedialità, storia, memoria e mito. Percorsi dell'arte
 contemporanea fra Germania e Polonia

411 Osservatorio critico della germanistica
a cura di Fabrizio Cambi

519 Abstracts

529 Hanno collaborato

Soziokulturelle Theorien im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Beate Baumann

1. ZUR EINFÜHRUNG

Das Erlernen einer Fremdsprache ist von einer Vielzahl von Faktoren und Variablen abhängig, die durch das Zusammenspiel von kognitiven und sozialen Prozessen wirksam werden. Dabei ist der Interaktion eine entscheidende Rolle zuzuschreiben, deren Bedeutung in der Vergangenheit insbesondere aus einer kognitivistisch orientierten Perspektive beleuchtet wurde. Doch findet das Erlernen einer Fremdsprache immer auch in einem soziokulturellen Umfeld statt. Obgleich beim gesteuerten DaF-Lernen im Ausland die Möglichkeiten, mit den Angehörigen der Zielsprache und -kultur direkt zu kommunizieren, begrenzt sind, ist die jeweilige Lernumgebung als soziokultureller Kontext zu begreifen, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen und dadurch sprachliche und kommunikative Mittel erwerben, die ihr Handlungspotenzial bestimmen.

Der vorliegende Beitrag setzt sich somit zum Ziel, den Blick auf die Relevanz der jeweiligen soziokulturellen Einbettung sprach- und kulturbezogener Lernprozesse zu richten, die zuweilen immer noch zugunsten einer vorwiegend kognitiv ausgerichteten Didaktik in den Hintergrund rückt. Deshalb soll, ausgehend von der Zentralität interaktionistischer Prozesse für das Fremdsprachenlernen, zunächst ein kurzer Rückblick auf kognitivistische Ansätze erfolgen, bevor im Anschluss daran vertiefend die auf den russischen Psychologen Lew Vygotskij zurückgehenden Soziokulturellen Theorien ausgeführt werden. Den Abschluss bilden Überlegungen, die die Vorteile für eine Verbindung beider Ansätze hervorheben, welche nicht nur für die Praxis eines an mehrsprachigkeitsdidaktischen und interkulturellen Prinzipien ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts fruchtbar gemacht werden können, sondern auch in Bezug auf seine empirische Erforschung zum Tragen kommen.



2. KOGNITIVISTISCH-INTERAKTIONISTISCHE ANSÄTZE

Die Erkenntnisse der Kognitions- und Neurowissenschaften sind in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem menschlichen Verhalten und der Komplexität des Lernens zu einer bedeutenden Leitwissenschaft geworden, auch für die Fremdsprachenerwerbsforschung. Insbesondere kognitivistische, konnektionistische, konstruktivistische und interaktionistische Ansätze haben die Fremdsprachendidaktik der letzten Jahrzehnte entscheidend geprägt¹.

Aus der Sicht der kognitivistisch ausgerichteten Fremdsprachenforschung stehen beim Sprachenlernen die kognitiven Leistungen des Individuums sowie die mentalen Prozesse beim Erwerb von (Sprach)Wissen im Mittelpunkt. Als Orientierungsmodell galt lange Zeit die Computermetapher, die den Menschen als ein Informationsverarbeitungssystem begreift, das Elemente des Inputs aufnimmt, verarbeitet und bei Abrufung als Output bereitstellt². So wird der Input beim Erwerb von Sprachwissen zum Dreh- und Angelpunkt und gewinnt im Zuge der *Interlanguage*-Forschung³ und der damit verbundenen Aufwertung der Rolle des sprachlichen Umfelds zunehmend an Stellenwert. Dabei wird u.a. der Frage nachgegangen, welcher Art von Input der Lernende auszusetzen sei und inwieweit Interaktion die *Interlanguage*-Entwicklung begünstige. Einen wegweisenden Beitrag stellten im Rahmen dieser Forschungsfragen Stephen Krashens Input-Hypothese und Michael H. Longs Interaktions-Hypothese dar. Die von Krashen entwickelte Input-Hypothese basiert auf der Überzeugung, dass der Spracherwerb ein unbewusster Prozess ist, der sich durch die Rezeption sprachlicher Äußerungen automatisch vollzieht⁴. Dies bedeutet

¹ Vgl. hierzu die Überblicksdarstellung bei Claudia Schmidt, *Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, HSK 35.1, hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer, De Gruyter, Berlin-New York 2010, S. 807-817.

² Weitere zentrale Konzepte des Kognitivismus umfassen mentale Repräsentationen, Lernen als abstrakten Wissenserwerb, die Bedeutung von Sprache und Sprache als Code, Szientismus, Substanzdualismus und Funktionalismus, Subjekt-Objekt-Dualismus, Reduktionismus, *aggregatism*, *decompositionality*. Vgl. Dwight Atkinson, *Introduction. Cognition and Second Language Acquisition*, in *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, ed. by D. A., Routledge, London-New York 2011, S. 1-23, hier S. 4-5.

³ Vgl. Larry Selinker, *Interlanguage*, in «IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 10 (1972), S. 209-232. Vgl. hierzu auch die Arbeiten von Gabriele Pallotti im Bereich des Italienischen als Zweitsprache, u.a. *Applying the Interlanguage Approach to Language Teaching*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 55 (2017), S. 393-412.

⁴ Im Gegensatz dazu steht der bewusste Sprachenlernprozess. Vgl. die *Acquisition-Learning*-Hypothese: «There are two independent ways of developing ability in second languages. ‘Acquisition’ is a subconscious process in all important ways identical to that which children utilize in acquiring their first language, while ‘learning’ is a conscious



allerdings nicht, dass die Lernenden die sprachlichen Daten, denen sie ausgesetzt sind, auch tatsächlich erwerben. Bedingung für einen erfolgreichen Erwerb ist, dass der zur Verfügung gestellte Input verständlich sein muss: «The Input Hypothesis claims that humans acquire language only in one way by understanding messages, or by receiving comprehensible input»⁵. Verständlich wird der Input durch zielsprachliche Anpassungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, beispielsweise durch Vereinfachungen, Wiederholungen, Umformungen. Liegt der Input minimal über dem aktuellen Niveau der von den Lernenden bereits beherrschten Sprache, dann gilt dies als besonders förderlich für den Spracherwerb: «We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next 'stage' – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from *i*, our current level, to *i + l*, the next level along the natural order, by understanding input containing *i + l* [...])»⁶.

An Krashens Input-Hypothese knüpft Michael H. Longs Interaktions-Hypothese an⁷. Long geht von der Annahme aus, dass verständlicher Input und die Entwicklung der L2 auf interaktiv bewirkte Anpassungen zurückzuführen sind, wenn Muttersprachler und Nichtmuttersprachler gemeinsam Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden versuchen. So tragen seiner Meinung nach weniger Simplifizierungen als vielmehr gesprächsspezifische Aktivitäten mit kompetenteren Sprechern dazu bei, problematische Äußerungen durch Rückfragen zu klären und das Verstehen zu überprüfen und abzusichern (vgl. *clarification requests, comprehension checks, confirmation checks*)⁸.

process that results in 'knowing about' language». Stephen Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London 1985, S. 1.

⁵ *Ebd.*, S. 2.

⁶ *Ebd.*

⁷ Longs Interaktions-Hypothese hat ihren Ursprung in den Arbeiten, die den *foreigner talk* (Interaktion Muttersprachler – Nichtmuttersprachler) und den *caretaker talk* (*motherese*, Interaktion Muttersprachler – Muttersprachler) untersuchten. Im Laufe der Jahre verlagerte er den Fokus seiner Untersuchungen von Muttersprachler-Nichtmuttersprachler-Interaktionen auf Lernende-Lernende-Interaktionen. Vgl. Michael H. Long, *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*, in «Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Science», 379 (1981), S. 259-278; Michael H. Long, *Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers*, in «Studies in Second Language Acquisition», 5 (1983), S. 177-193; Michael H. Long, *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, in *Handbook of Research on Language Acquisition: Second Language Acquisition*, ed. by William C. Ritchie – Tej K. Bhatia, Academic Press, New York 1996, S. 413-468. Vgl. hierzu auch Alison Mackey – Rebekha Abbuhl – Susan M. Gass, *Interactionist Approach*, in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, ed. by Susan M. Gass – Alison Mackey, Routledge, New York 2012, S. 7-23.

⁸ Michael H. Long, *Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers*, a.a.O., S. 136-137.



Merrill Swain zufolge ist für die L2-Entwicklung verständlicher Input zwar erforderlich, kann aber nicht als ausreichend betrachtet werden. Ein sowohl quantitativ als auch qualitativ differenzierter Input sei demnach zwar förderlich für die Rezeptionsfertigkeiten, doch müssten die Lernenden auch die Möglichkeit haben, verständlichen Output zu produzieren (*pushed output*): «being pushed in output, it seems to me, is a concept parallel to that of the $i + 1$ of comprehensible input. Indeed, one might call this the comprehensible output»⁹.

In einer späteren Version der Interaktions-Hypothese erhält das Konzept des Aushandelns von Bedeutung zur Förderung gegenseitigen Verstehens eine besondere Relevanz¹⁰, wie das folgende Zitat von Long verdeutlicht: «*Negotiation of meaning* is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved»¹¹. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass im Rahmen der Bedeutungsaushandlung die Verbindung von Input, lernerinternen Fähigkeiten, Aufmerksamkeit und Output den Fremdsprachenerwerb begünstige: «[...] *negotiation for meaning*, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways»¹².

Auch hier wird, ähnlich wie bei der Input- und Interaktions-Hypothese, Verstehen mit Spracherwerb gleichgesetzt, was nachdrücklich kritisiert wird¹³. So ist zwar davon auszugehen, dass verständlicher bzw. von den Lernenden verstandener Input eine sprachliche Hilfe darstellt und sich positiv auf den Erwerbsprozess auswirken kann, doch lässt sich keineswegs nachweisen, dass dies tatsächlich unmittelbar zur

⁹ Merrill Swain, *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development*, in *Input in Second Language Acquisition*, ed. by Susan M. Gass – Carolyn Madden, Newbury House, Rowley (MA) 1985, S. 235-253, hier S. 249.

¹⁰ Vgl. hierzu auch Teresa Pica, *Research on Negotiation: What Does it Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, Outcomes?*, in «Language Learning», 44, 3 (1994), S. 493-527 und Evangeline Varonis – Susan M. Gass, *Non-Native Conversations: A Model for N/M*, in «Applied Linguistics», 6 (1985), S. 71-90.

¹¹ Michael H. Long, *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, a.a.O., S. 418 (Hervorhebung im Original).

¹² *Ebd.*, S. 451-452 (Hervorhebung im Original).

¹³ Vgl. hierzu Gert Henrici, *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1995, S. 13ff.



sprachlichen Entwicklung beiträgt bzw. zu Intake wird. Ebenso wenig lässt sich daraus ableiten, dass Verstehen und interaktive Bedeutungshandlungen zwangsläufig zum erfolgreichen Erwerb sprachlicher Kompetenzen führen¹⁴.

3. SOZIOKULTURELLE THEORIEN

Ogleich die kognitivistische Interaktion in der aktuellen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung nicht mehr nur als Hypothese betrachtet wird, sondern den Status eines Forschungsansatzes erlangt hat¹⁵, wurden in den letzten Jahren zunehmend kritische Aspekte hervorgehoben, die sich vornehmlich gegen die Nicht-Berücksichtigung des sozialen Umfelds richten. So betonen Firth und Wagner, dass Sprache als ein soziales und nicht ausschließlich kognitives Phänomen aufzufassen sei, und fordern eine Neuorientierung der theoretischen und methodologischen Grundlagen der Fremdspracherwerbsforschung, in der bislang kognitivistisch ausgerichtete Ansätze eine Vorrangstellung gegenüber sozialen und kontextuellen Prinzipien einnehmen. Vielmehr sei eine holistische Vorgehensweise notwendig, die in Bezug auf den Sprachgebrauch und das Sprachenlernen die Dichotomie zwischen kognitiven und auf das Individuum bezogenen Konzepten einerseits und sozialen Ansätzen andererseits aufbreche:

Language is not only a cognitive phenomenon, the product of individual's brain; it is also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of context in a myriad practical purposes. The time has come for SLA to recognize fully the theoretical and methodological implications of these facts, a crucial implication being a need to redress the imbalance of perspectives and approaches within the field, and the need to work towards the evolution of a holistic, bio-social SLA¹⁶.

¹⁴ Vgl. hierzu u.a. Karin Aguado, *Sozial-interaktionistische Ansätze*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK 35.2), hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer, De Gruyter, Berlin-New York 2010, S. 817-826, hier S. 818; Gert Henrici, *Zweitspracherwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen*, in *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (HSK 19.1), hrsg. v. Gerhard Helbig – Lutz Götze – Gert Henrici – Hans-Jürgen Krumm, De Gruyter, Berlin-New York, 2001, S. 732-742, hier S. 735-736.

¹⁵ Vgl. Karin Aguado, *Sozial-interaktionistische Ansätze*, a.a.O., S. 820.

¹⁶ Alan Firth – Johannes Wagner, *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*, in «The Modern Language Journal», 81, 3 (1997), S. 285-300, hier S. 296.



Die «Kurzichtigkeit» kognitivistischer Theorien und Konzepte scheint sich, so stellen Firth und Wagner mit einem «sense of frustration»¹⁷ fest, auch zehn Jahre später nicht entscheidend gebessert zu haben. Als zu erreichendes Ideal orientiere man sich nach wie vor an den standardisierten Normen des Muttersprachlers, «the spectre of the native speaker»¹⁸ bzw. «uncrowned King of linguistics»¹⁹. Demzufolge bildeten weiterhin problematische Aspekte des Spracherwerbs – wie beispielsweise sprachliche und pragmatische Misserfolge der Lernenden, Input, Fehler, Interferenzen und Fossilisierungen – das primäre Forschungsinteresse, die Kommunikation bleibe dabei im Hintergrund. Stattdessen wird für eine Fokusverschiebung plädiert, die erfolgreiche Interaktionen, Zusammenarbeit und kreative Nutzung von gemeinschaftlichen Ressourcen in den Mittelpunkt stellt, ohne dabei die kognitive Komponente des Sprachenlernens gänzlich auszublenden: «[...] the existence of distinct and multiple theoretical traditions may help to explicate the processes of SLA, and subsequently, to develop more accurate heuristics which model these processes and conditions»²⁰.

Eine solche Fokusverschiebung, die kontextuelle, interaktionale, dynamische, komplexe, nicht lineare und nicht vorhersagbare Komponenten in besonderem Maße berücksichtigt, hat zunächst in der anglo-amerikanischen Spracherwerbs- und -lernforschung stattgefunden, wird aber in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum mit zunehmendem Interesse aufgegriffen²¹. Die soziokulturelle Einbettung

¹⁷ Alan Firth – Johannes Wagner, *Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA*, in «The Modern Language Journal», 91 (2007), S. 800-819, hier S. 801.

¹⁸ *Ebd.*

¹⁹ *Ebd.*, S. 291.

²⁰ Steven L. Thorne, *Second Language Acquisition Theory and Some Truth(s) about Relativity, in Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. by James P. Lantolf, Oxford University Press, Oxford 2000, S. 219-243, hier S. 221.

²¹ Vgl. Udo Ohm, *Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein?*, in *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. v. Christoph Chlosta – Matthias Jung – Stephan Semmler, Universitätsverlag, Göttingen 2009, S. 271-284; Udo Ohm, *Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln*, in *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, hrsg. v. Bernt Ahrenholz, Narr, Tübingen 2010, S. 87-105; Lutz Küster, *Sprachliches Wissen, Sprachenbewusstheit und was noch? Anmerkungen zu einer 'Rezeptur' fremdsprachlichen Lernens*, in *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer – Frank G. Königs – Hans-Jürgen Krumm, Narr, Tübingen 2012, S. 91-100. Ein weiteres Konzept, das das Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen einbindet, ist das von Jean Lave und Étienne Wenger entwickelte Modell der *community of practice*. Die Wissenskonstruktion erfolgt auch hier durch soziale Kooperation,



fremdsprachlichen Lernens bedeutet sicherlich eine Neuerung, wenn auch keinen «sociocultural or sociointeractional *big bang*»²², da der *sociocultural turn* in Bereichen wie der Anthropologie, Sozialpsychologie und Pädagogik bereits eine konsolidierte Tatsache darstellt. Analog zur kognitivistischen Computer-Metapher wurde versucht, die Grundzüge und Perspektiven des soziokulturellen Ansatzes durch entsprechende metaphorische Konstrukte zu veranschaulichen. Hierzu zählen beispielsweise die Ökologie-Metapher²³, die emergentistische Vorstellung komplexer Systeme²⁴ und das Konzept der Multimodalität in Bezug auf die Vielfältigkeit der historischen, kulturellen, sprachlichen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen²⁵.

Die soziokulturelle Theorie ist grundsätzlich als eine allgemeine Theorie der mentalen Entwicklung und Aktivität des Menschen zu verstehen. In den letzten Jahren hat sie auch im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung Anwendung gefunden, da sie wichtige Elemente enthält, die zum Verständnis beitragen, wie Individuen Sprachen erwerben und benutzen. So hatte bereits John H. Schumann mit seinem Akkulturationsmodell soziale und psychologische Faktoren als entscheidend für den

insbesondere durch internetgestützte Arbeitsgemeinschaften. Vgl. Jean Lave – Étienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; Étienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity and Knowledgeability in Practice-Based Learning*, ed. by Étienne Wenger-Trayner – Mark Fenton O’Creevy – Steven Hutchinson – Chris Kubiak – Beverly Wenger-Trayner, Routledge, Abingdon 2014.

²² Alan Firth – Johannes Wagner, *Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA*, a.a.O., S. 803 (Hervorhebung im Original).

²³ Vgl. hierzu die Arbeiten von Leo van Lier, u.a. *Observation from an Ecological Perspective*, in «TESOL Quarterly», 31 (1997), S. 783-787 und *An Ecological-Semiotic Perspective on Language and Linguistics*, in *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, ed. by Claire Kramsch, Continuum, London 2002, S. 140-164.

²⁴ Vgl. hierzu die Arbeiten von Diane Larsen-Freeman, *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, in «Applied Linguistics», 18 (1997), S. 141-165; *Language Acquisition and Language Use from a Chaos/Complexity Theory Perspective*, in *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, a.a.O., S. 33-46; *On the Complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in Understanding the Second Language Acquisition Process*, in «Bilingualism: Language and Cognition», 10 (2007), S. 35-37; *Complexity Theory*, in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, a.a.O., S. 73-87.

²⁵ Vgl. David Block, *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2003; David Block, *Moving Beyond ‘Lingualism’: Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA*, in *The multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, ed. by Stephen May, Routledge, New York u.a. 2014, S. 54-77.



Fremdspracherwerb angeführt²⁶. Danach hänge die Geschwindigkeit und der Grad des Lernfortschritts vom Grad der Akkulturation ab, d.h. von der sozialen und psychologischen Distanz zwischen den Lernenden und der Zielsprachengemeinschaft. Je geringer diese sei, desto weniger bestehe die Gefahr einer Fossilisierung bzw. Pidginisierung und desto günstiger seien die Voraussetzungen für die Anpassung seitens der L2-Lernenden an den zielsprachlichen Kontext. Kritisiert wird jedoch der deterministische Charakter dieser Theorie, da sie nicht berücksichtige, dass Lernende nicht nur gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen. Vielmehr können auch sie durch ihre eigene Handlungsfähigkeit soziale Kontexte schaffen, die sich günstig auf den Lernprozess auswirken²⁷. Als problematisch erweise sich zudem die empirische Überprüfbarkeit des Modells aufgrund der zahlreichen Widersprüchlichkeiten der Ergebnisse einzelner Studien²⁸, so dass es sich als Bezugsmodell nicht wirklich durchsetzen konnte.

Wegbereitend und wegweisend waren seit Mitte der 1980er Jahre die Arbeiten im angloamerikanischen Raum, die insbesondere von James P. Lantolf – auch in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – vorangetrieben wurden²⁹. Ausgangspunkt hierbei ist die Annahme, dass die menschliche Entwicklung in

²⁶ Zu den sozialen Faktoren gehören: «social dominant patterns», «integration strategies: assimilation, preservation and adaptation», «enclosure [...] degree to which the 2LL group and the TL group share the same churches, schools, clubs, recreational facilities, crafts, professions and trades», «cohesiveness and size», «congruence or similarity», «attitude», «length of residence in the target language area». Als psychologische Faktoren werden «language shock», «cultural shock», «motivation» und «ego-permeability» angeführt. Vgl. John H. Schumann, *Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 7, 5 (1986), S. 379-392.

²⁷ Vgl. Rod Ellis – Natsuko Shintani, *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London-New York 2014, S. 14.

²⁸ Vgl. Heike Rohmann, *Lernerexterne Faktoren*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, HSK 35.1, a.a.O., S. 886-894, hier S. 887.

²⁹ Vgl. hierzu u.a. folgende Arbeiten von James P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, a.a.O., und *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and the Artificial L2 Development*, in *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, a.a.O., S. 24-47; *Sociocultural Theory: A Dialectical Approach to L2 Research*, in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, a.a.O., S. 57-72. Vgl. auch William Frawley – James P. Lantolf, *Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective*, in «Applied Linguistics», 6, 1 (1985), S. 19-44; *Vygostkian Approaches to Second Language Acquisition*, ed. by James P. Lantolf – Gabriela Appel, Ablex, Norwood (NJ) 1994; *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, ed. by James P. Lantolf – Matthew E. Poehner, Equinox, London 2008; James P. Lantolf – Steven L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford 2006.



einem soziokulturellen Kontext in Form von Kommunikation mit anderen Menschen erfolgt und dadurch geformt wird. Daraus ergibt sich die zentrale Fragestellung, die der soziokulturellen Theorie zugrunde liegt und sie von anderen, insbesondere kognitiven Ansätzen differenziert. So zielt die soziokulturelle Theorie primär darauf ab zu verstehen und zu erklären, wie durch Interaktion erworbene Sprache erfolgreich und kontextangemessen verwendet wird. Dementsprechend besteht das Grundprinzip der soziokulturellen Theorie in der Überzeugung, dass «all specifically human psychological processes (so-called higher mental processes) are mediated by psychological tools such as language, signs, and symbols»³⁰.

3.1 *Mediation und Interiorisierung*

Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Prinzipien und Leitgedanken der soziokulturellen Theorie vorgestellt werden. Dabei stellt das Konzept der Mediation bzw. Vermittlung das Kernstück dar. Es impliziert die Schaffung und Verwendung von künstlichen Hilfsmitteln, die materieller, sozialer und geistiger Natur sein können. In der sozialen und psychologischen Welt werden diese Hilfsmittel durch Symbole verkörpert, deren Wirkungskraft nicht in ihrer Struktur, sondern in ihrem Handlungspotenzial besteht. Zeichen sind in dem sozialen und kulturellen Zusammenhang eingebettet, in dem ein Mensch aufwächst. Deshalb sind sie für die kognitive Entwicklung des Menschen besonders bedeutsam. Dieses Grundprinzip geht auf die kulturhistorische Theorie der Psychologie zurück, die Lew Vygotskij, der «Prototyp des 'gesellschaftlichen Menschen'»³¹, entwickelt hat.

Danach stellt die Sprache als kulturell gewachsenes Zeichensystem eines der wichtigsten symbolischen Werkzeuge zur Mediation mentaler und kommunikativer Aktivitäten dar:

1. Im Verhalten des Menschen gibt es eine ganze Menge künstlicher Mittel, die ihm dazu dienen, die eigenen psychischen Prozesse zu beherrschen. Diese Mittel kann man, in Anlehnung an die Technik, berechtigterweise als psychische Werkzeuge beziehungsweise Instrumente bezeichnen. [...] 2. [...] Die Rolle der Mittel im Verhalten ist derjenigen ähnlich, die das Werkzeug bei der Arbeit spielt, und dies ist das entscheidende Merkmal. [...] 3. [...] Sie haben die Beherrschung der psychischen Prozesse, fremder oder eigener, zum Zweck, wie die Technik die Beherrschung der Naturprozesse zum Zweck hat. 4. Als Beispiele

³⁰ Yurij V. Karpov – H. Carl Hayward, *Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation*, in «American Psychologist», 53 (1998), S. 27-36, hier S. 27.

³¹ Peter Keiler, *Lew Vygotskij – ein Leben für die Psychologie*, Beltz, Weinheim-Basel 2000, S. 15.



psychischer Werkzeuge und aus ihnen gebildeter komplizierter Systeme sind zu nennen: die Sprache, verschiedene Formen der Numerierung und des Zählens, mnemotechnische Mittel, die algebraischen Symbole, Kunstwerke, die Schrift, Schemata, Diagramme, Karten, Zeichnungen, alle möglichen Zeichen und ähnliches mehr³².

Die Sprache wird demzufolge als psychisches Werkzeug und künstlicher Mittler-Reiz³³ betrachtet und bringt – in einem sozialen und kulturellen Kontext eingebettet – komplexere Formen des Verhaltens hervor: «Die Sprache, die anfangs Mittel der Kommunikation, Mittel des Verkehrs, Mittel der Organisation kollektiven Verhaltens ist, wird später zum Hauptmittel des Denkens, und aller höheren psychischen Funktionen, zum Hauptmittel des Aufbau der Persönlichkeit»³⁴.

Die durch die Sprache herbeigeführten höheren psychischen Funktionen³⁵ wie das logische Gedächtnis, das sprachliche Denken, die Begriffsbildung, die bewusste Aufmerksamkeit, Willensprozesse und das Problemlösen können auf einen sozialen Ursprung zurückgeführt wer-

³² Lew Vygotskij, *Die instrumentelle Methode in der Psychologie*, in *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*, Bd. I, hrsg. v. Joachim Lompscher, Lehmanns Media, Berlin 2003, 309-317, hier S. 309-310.

³³ Die Beziehung eines Subjektes zum Objekt seines Handelns kann sowohl mittelbar bzw. vermittelt oder unmittelbar bzw. unvermittelt gestaltet sein (vgl. Udo Ohm, *Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein?*, a.a.O., S. 272-273 und James P. Lantolf – Steven L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, a.a.O., S. 62). Vygotskij vertritt die Überzeugung, dass der Mensch nicht nur unmittelbar und unwillkürlich auf die Reize seiner Umwelt reagiert, sondern durchaus in der Lage ist, durch die Schaffung künstlicher Reize seine Reaktionen zu regulieren und steuern (Hilfs- bzw. Mittler-Reize): «das Neue und Besondere daran ist, daß der Mensch die seine Reaktion bestimmenden Reize selbst einführt und sie als Mittel zur Beherrschung der eigenen Verhaltensprozesse benutzt. Er determiniert mit künstlich geschaffenen Reizen sein Verhalten selbst». Lew Vygotskij, *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, aus dem Russischen übertragen v. Regine Kämper, hrsg. und mit einem Vorwort versehen v. Alexandre Métraux, Lit., Münster-Hamburg 1992, S. 126.

³⁴ Lew Vygotskij, *Pädalogie des frühen Jugendalters*, in *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*, Bd. II, hrsg. v. Joachim Lompscher, Lehmanns Media, Berlin 2003, S. 307-658, hier S. 628.

³⁵ Vygotskij geht bei der Verhaltensentwicklung des Kindes von einer natürlichen und einer kulturellen Linie aus, die an einem bestimmten Punkt der Ontogenese ineinander übergehen, wobei mittels psychologischer Werkzeuge eine Umwandlung der natürlichen, elementaren Prozesse in kulturell geprägte höhere psychologische Funktionen stattfindet: «Das erste Gesetz von der Entwicklung und dem Aufbau und höheren psychischen Funktionen, die den Hauptkern der entstehenden Persönlichkeit bilden, kann bezeichnet werden als *Gesetz des Übergangs von den unmittelbaren, angeborenen, natürlichen Verhaltensweisen zu den vermittelten, künstlichen, im Prozeß der kulturellen Entwicklung entstandenen psychischen Funktionen*». Lew Vygotskij, *Pädalogie des frühen Jugendalters*, a.a.O., S. 625. Hervorhebung im Original.



den, das nach Vygotskij das «genetische Grundgesetz der kulturellen Entwicklung»³⁶ darstellt:

Jede höhere Form des Verhaltens tritt in ihrer Entwicklung zweimal auf – zuerst als kollektive Verhaltensform, als interpsychische Funktion, und dann als intrapsychische Funktion, als eine bestimmte Verhaltensweise. [...] Das deutlichste Beispiel dafür ist die Sprache. Sie ist zunächst ein Mittel der Kommunikation zwischen dem Kind und den Menschen seiner Umgebung. Sobald aber das Kind zu sich selbst zu sprechen beginnt, kann man das als Übertragung einer kollektiven Verhaltensform in die Praxis des persönlichen Verhaltens betrachten³⁷.

Die Kommunikation ist also fundamental für die Konstruktion von (sprachlichem) Wissen, da die mit der Umwelt auf intermentaler Ebene stattfindenden konkreten Interaktionen Einfluss auf die intraindividuellen höheren kognitiven Prozesse nehmen. Durch das «linking the social-external and the individual-internal»³⁸ werden die äußeren Tätigkeiten zu inneren Tätigkeiten, sie werden interiorisiert³⁹:

Aber diese soziale Beziehung ließ sich nicht ohne Zeichen, nicht als unvermittelte Kommunikation realisieren. So wird das soziale Mittel zum Mittel des individuellen Verhaltens. Folglich ist das Zeichen immer zunächst Mittel zur Einwirkung auf andere, und erst dann wird es zum Mittel der Einwirkung auf sich selbst. Über andere werden wir selbst. Daraus erhellt, wieso alle inneren höheren Funktionen zwangsläufig einmal äußere gewesen sind. Im Entwicklungsprozess wird jede äußere Funktion interiorisiert, sie wird zur inneren Funktion. Im Prozess einer langwierigen Entwicklung verliert sie die Merkmale der äußeren Operation und verwandelt sich in eine innere⁴⁰.

Somit ist Sprache «the most pervasive and powerful cultural artifact that humans possess to mediate their connection to the world, to each other, and to themselves»⁴¹, denn dem «großartigen Signalsystem

³⁶ Lew Vygotskij, *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, a.a.O., S. 236.

³⁷ Lew Vygotskij, *Die psychischen Systeme*, in *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*, Bd. I, a.a.O., S. 328.

³⁸ Rémi A. van Compernelle, *Interaction and Language Development. A Vygotskian Perspective*, John Benjamins, Amsterdam 2015, S. 17ff.

³⁹ Die Interiorisierung bzw. das «Hineinwachsen der psychischen Werkzeuge tief nach innen in das Verhalten des Kindes» (Andrea Karsten, *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*, Lehmanns Media, Berlin 2014, S. 183) ist die letzte von vier Phasen, in denen sich die Genese der höheren psychologischen Funktionen vollzieht.

⁴⁰ Lew Vygotskij, *Pädagogie des frühen Jugendalters*, a.a.O., S. 630-631.

⁴¹ James P. Lantolf – Steven L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, a.a.O., S. 201.



der Sprachex⁴² ist auch zuzuschreiben, dass der Mensch auf sein eigenes Verhalten Einfluss zu nehmen und sich selbst zu steuern vermag. Ebenso versetzt es ihn in die Lage, das Verhalten anderer Menschen zu regulieren (Fremdsteuerung) und auf diese Weise die Welt zu kontrollieren und zu verändern:

Der entscheidende Unterschied zwischen Zeichen und Werkzeug und der Grund für das tatsächliche Auseinanderstreben der beiden Linien liegen in der unterschiedlichen Ausrichtung. Das Werkzeug soll als Medium der Einwirkung des Menschen auf den Gegenstand der menschlichen Tätigkeit dienen. Es ist nach außen gerichtet und soll eine Veränderung im Gegenstand bezwecken. Das Werkzeug ist Mittel der äußeren, auf die Unterwerfung der Natur gerichteten Tätigkeit des Menschen. Das Zeichen dagegen ändert nichts am Gegenstand der psychischen Operation. Es ist vielmehr ein Medium der psychischen Einwirkung auf das Verhalten – auf fremdes wie auf eigenes. Es ist Mittel der inneren, auf die Selbststeuerung ausgerichteten Tätigkeit des Menschen. Das Zeichen ist nach innen gerichtet⁴³.

In der soziokulturellen Theorie stellt das Konzept der Selbststeuerung im Bereich der L2-Vermittlung einen zentralen Forschungsgegenstand dar⁴⁴. Selbststeuerung im Sinne eines kompetenten, selbstständigen Handelns mit Sprache ist das Ziel, das über einen in drei Phasen ablaufenden Entwicklungsprozess angestrebt wird. Dieser nimmt seinen Ausgang von einer Objektsteuerung und einer Steuerung durch andere Menschen, wobei der Mittelpunkt der Steuerung des Handelns nicht beim Handelnden selbst, sondern beim Objekt bzw. bei anderen Menschen liegt⁴⁵. Lantolf, Thorne und Poehner beschreiben diesen Entwicklungsverlauf folgendermaßen:

SCT researchers describe a developmentally sequenced shift in the locus of control of human activity as object-, other-, and self-regulation. Object-regulation describes instances when artifacts in the environment afford cognition/activity, such as the use of an online translation tool to look up unknown words while reading or writing, the use of Power-Point or an outline when making an oral presentation, or pen and paper

⁴² Lew Vygotskij, *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, a.a.O., S. 143.

⁴³ *Ebd.*, S. 154.

⁴⁴ Vgl. James P. Lantolf, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and The Artificial L2 Development*, a.a.O., S. 29.

⁴⁵ Vgl. James P. Lantolf – Steven L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, a.a.O., S. 200; Udo Ohm, *Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln*, a.a.O., S. 94.



for making a to-do list or working out mathematical problems. Other-regulation describes mediation by people and can include explicit or implicit feedback on grammatical form, corrective comments on writing assignments, or guidance from an expert or teacher. [...] Self-regulation refers to individuals who have internalized external forms of mediation for the execution or completion of a task. In this way, development can be described as the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of meditational means [...]⁴⁶.

Damit rückt das Prinzip der Selbststeuerung bzw. des selbstgesteuerten Lernens in konzeptuelle Nähe zum Diskurs der Lernerautonomie und dessen Eingebundenheit in soziale Kontexte. Durch den kollaborativen Dialog⁴⁷ in der Lerngemeinschaft werden Denkaktivitäten zunächst gemeinsam gesteuert, dann auf intermentaler Ebene interiorisiert und intramental integriert, so dass die Lernenden auf diese Weise zunehmend in die Lage versetzt werden, grundlegende Entscheidungen über ihr Lernen – beispielweise in Bezug auf die Lernziele, Lerninhalte, Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses – selbstständig und eigenverantwortlich zu treffen.

3.2 Zone der nächsten Entwicklung

Um das Ziel des selbstgesteuerten Umgangs mit Sprache erreichen zu können, muss dem Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sein sprachliches und kulturelles Wissen zu konstruieren, und zwar durch soziale Interaktion. Die Überzeugung, dass die kognitive Entwicklung des Individuums ein sozialer, kooperativer Prozess ist, bei dem die Qualität und Quantität der vermittelnden Aushandlung entscheidend sind⁴⁸, rekurriert auf Vygotskij's Konzept der Zone der nächsten Entwicklung⁴⁹,

⁴⁶ James P. Lantolf – Steven Thorne – Matthew E. Poehner, *Sociocultural Theory and Second Language Development*, in *Theories in Second Language Acquisition*, ed. by Bill van Patten – Jessica Williams, Routledge, New York 2015, S. 207-226, hier S. 209.

⁴⁷ Vgl. hierzu Swain, Kinnear und Steinman: «Collaborative dialogue involves at least two persons who co-construct knowledge for one or both of them». Merrill Swain – Penny Kinnear – Linda Steinman, *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*, Multilingual Matters, Bristol-Buffalo-Toronto 2011, S. 150.

⁴⁸ Vgl. James P. Lantolf, *Sociocultural Theory: A Dialectical Approach to L2 Research*, a.a.O., S. 60.

⁴⁹ In den Konzepten der Zone der nächsten Entwicklung und des Inneren Sprechens kommt die von Vygotskij konzipierte Genetische Methode bzw. das Prinzip des historischen Herangehens zum Ausdruck (vgl. James P. Lantolf, *Sociocultural Theory: A Dialectical Approach to L2 Research*, a.a.O., S. 61-62). Die Genetische Methode «focuses on process instead of product; it seeks to uncover the dynamic relations at work in the development of higher mental functions». James P. Lantolf – Steven L. Thorne, *Socio-*



das im Rahmen soziokultureller Theorien auch für Fremdsprachenunterricht als relevant erachtet wird. Vygotskij zufolge ist eine Orientierung am aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes jedoch nicht ausreichend:

Der Entwicklungsstand wird jedoch niemals nur durch den bereits herangereiften Teil bestimmt. Wie ein Gärtner, der den Zustand seines Gartens bewerten möchte, nicht Recht hat, wenn er glaubt, dies nur anhand der reifen und Früchte tragenden Bäume bewerten zu können, obwohl er auch die noch erst reifenden Bäume berücksichtigen müsste, so muss auch der Psychologe bei der Einschätzung eines Entwicklungsstandes nicht nur die reifen, sondern unbedingt auch die noch reifenden Funktionen berücksichtigen, nicht nur das aktuelle Niveau, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung. [...] Dieser Unterschied im geistigen Alter oder aktuellen Entwicklungsniveau, das durch selbstständig gelöste Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind beim Lösen von Aufgaben zwar nicht selbstständig, aber in Zusammenarbeit erreicht, bestimmt die Zone der nächsten Entwicklung⁵⁰.

Die Zone der nächsten Entwicklung ist demnach die «Zeitspanne, die durch die Divergenz zwischen dem, was ein Kind auf sich selbst gestellt zu leisten vermag, und dem, wozu es in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder einem anderen Kind fähig ist, charakterisiert wird»⁵¹. Dementsprechend muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, die Lernenden über das, was sie alleine zu leisten imstande sind, hinauszuführen und eine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess selbstständig in die Hand zu nehmen und auf diese Weise etwas Neues zu lernen.

cultural Theory and the Genesis of Second Language Development, a.a.O., S. 29. Demzufolge soll die Entwicklung der Denk- und Lernprozesse, die durch die Mediation der von außen herangetragenen symbolischen Artefakte hervorgebracht werden, aus einer historischen, entwicklungsorientierten (genetischen) Perspektive untersucht werden. In Bezug auf die L2-Entwicklung geht es darum zu ergründen, wie die Lernenden die neue Sprache einsetzen, um ihr Verhalten zu steuern, wenn sie sich mit kommunikativ und kognitiv anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert sehen. Vgl. James P. Lantolf, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and the Artificial L2 Development*, a.a.O., S. 26.

⁵⁰ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, hrsg. und aus dem Russischen übersetzt v. Joachim Lompscher – Georg Rückriem, Beltz, Weinheim-Basel 2002, S. 326-327.

⁵¹ Peter Keiler, *Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie*, a.a.O., S. 292. Negueruela verwendet hierfür die Bezeichnung «zone of potential development». Eduardo Negueruela, *Revolutionary Pedagogies: Learning that Leads (to) Second Language Development*, in *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, a.a.O., S. 189-227, hier S. 198.



In diesen Zusammenhang ist auch das Konzept des *Scaffolding* einzuordnen⁵². Dabei wird den Lernenden ein metaphorisches ‘Gerüst’ aus didaktisch-methodischen Maßnahmen (beispielweise in Form von Anleitungen, Denkanstößen) als Orientierungshilfe zur Verfügung gestellt, um sie bei der Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben zu leiten und auf diese Weise die Interiorisierung der von außen aufgenommenen Wissensbestände zu ermöglichen:

If the child is enabled to advance by being under the tutelage of an adult or a more competent peer, then the tutor or the aiding peer serves the learner as a vicarious form of consciousness and control. When the child achieves that the conscious control over a new function or conceptual system, it is then that he is able to use it as a tool. Up to that point, the tutor in effect performs the critical function of ‘scaffolding’ the learning task to make it possible for the child, in Vygotsky’s word, to internalize external knowledge and convert it into a tool for conscious control⁵³.

Das sich an Vygotskij anlehrende *Scaffolding*-Konzept kommt auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts zur Anwendung, indem das vorübergehende Hilfssystem, das bei fortschreitender Selbstständigkeit der Lernenden nach und nach wieder abgebaut werden kann, auch für fach- und sprachintegrierte Lernprozesse eingesetzt wird:

This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‘gap’ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is often known as ‘scaffolding’⁵⁴.

Die Durchführung des *Scaffolding* erfolgt durch die Kooperation mit fachkundigen Personen. Dies können Lehrende sein, die den Auf- und Ausbau kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten sowie inhaltlich-fachlicher Konzepte durch eine didaktisch-methodische Steuerung aktiv un-

⁵² Das *Scaffolding*-Konzept geht auf die amerikanischen Kognitionspsychologen Jerome S. Bruner, David Wood und Gail Ross (*The role of tutoring and problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, 1976, S. 89-100) zurück, der Bezug zu Vygotskij’s Zone der nächsten Entwicklung wurde erst im Nachhinein hergestellt (vgl. Jerome S. Bruner, *Vygotsky: A historical and Conceptual Perspective*, in *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*, ed. by James V. Wertsch, Cambridge University Press, Cambridge 1985, S. 21-34).

⁵³ Jerome S. Bruner, *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective*, a.a.O., S. 24.

⁵⁴ Pauline Gibbons, *English Learners. Academic Literacy, and Thinking*, Heinemann, Portsmouth (NH) 2009, S. 15.



terstützen⁵⁵, aber auch die Lernenden selbst im Rahmen eines Peer-Tutoring-Arrangements. Bei einem solchen kollektiven *Scaffolding*⁵⁶ entsteht eine symmetrische Rollen- und Kompetenzverteilung in Lerner-Lerner-Interaktionen, beispielsweise beim partnerschaftlichen Arbeiten in einer Gruppenarbeit.

Nicht selten wird das *Scaffolding*-Konzept mit dem der Zone der nächsten Entwicklung in Zusammenhang gebracht bzw. gleichgesetzt, was von den Vertretern der soziokulturellen Theorie kritisiert wird mit der Begründung, dass bei der Zone der nächsten Entwicklung weniger der Umfang der unterstützenden Handlungen, die zur erfolgreichen Lösung der Aufgaben führen sollen, im Mittelpunkt stehe. Von Bedeutung sei hingegen die Qualität der Mediationstätigkeit zwischen Experten und Nichtexperten, d.h. die «Entwicklung im Sinne der Bewusstseinsbildung und des Kontrollgewinns über Handlungen»⁵⁷.

Ebenso wird auf eine Verbindung zwischen der Zone der nächsten Entwicklung und Krashens Input-Hypothese hingewiesen sowie auf die darin enthaltene Forderung, dass die zu erwerbenden sprachlichen Strukturen leicht über dem aktuellen Sprachstand der Lernenden liegen sollten⁵⁸. Des Weiteren wird die daraus hervorgegangene Formel $i + 1$, die durch einen verständlichen Input realisiert werden soll, für alle Lernenden als gültig angesehen. Im Gegensatz dazu ist aus soziokultureller Sicht die Zone der nächsten Entwicklung auf die Qualität der konkreten Dialogbeziehung zwischen einer kompetenten Person und dem Lernenden ausgerichtet; ein Dialog, der stets individuell geprägt ist, um den Lernenden durch die Verwendung der Fremdsprache zu einer größeren Selbststeuerung seiner Fähigkeiten zu bewegen. Dabei manifestiert sich der Entwicklungsstand auf zwei Ebenen, der durch Mediation (im Sinne

⁵⁵ Vgl. Daniel Escher – Helmut Messner, *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*, hep verlag, Bern 2009, S. 139; Udo Ohm, *Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln*, a.a.O., S. 95f.

⁵⁶ Vgl. Richard Donato, *Collective Scaffolding in Second Language Learning*, in *Vygotskian Approaches to Second Language Acquisition*, a.a.O., S. 33-56; Pauline Gibbons, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning Teaching. Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth (NH) 2002.

⁵⁷ Matthias Schoormann – Thorsten Schlak, *Sollte korrekatives Feedback 'maßgeschneidert' werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht*, in «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht», 17, 2 (2012), S. 172-190, hier S. 179. Abrufbar unter <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/93/88>> (letzter Zugriff: 18.04.2018); James P. Lantolf – Steven Thorne – Matthew E. Poehner, *Sociocultural Theory and Second Language Development*, a.a.O., S. 214.

⁵⁸ Vgl. Rod Ellis, *Learning a Second Language Through Interaction*, John Benjamins, Amsterdam 1999, S. 20; Steven L. Thorne, *Second Language Acquisition Theory and Some Truth(s) about Relativity*, a.a.O., S. 226-227.



des *Scaffolding*) hervorgebrachten Sprachproduktion und der der selbstständigen Sprachproduktion:

With regards of misconceptions about equivalences of ZPD and Krashen's $i + 1$, the fundamental problem is that ZPD focuses on the nature of concrete dialogic relationship between expert and novice and its goal of moving the novice toward greater self-regulation through the new language. [...] That is what it means to say that what an individual is capable of mediation in one point in time, he or she will be able to do without mediation at a future point in time⁵⁹.

Der in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindende Lernprozess ist ein auf Kooperation und Dialog basierender Aushandlungsprozess, wobei die Interiorisierung von Wissensbeständen und Fertigkeiten durch die einzig dem Menschen eigene Fähigkeit erwirkt wird, die willentlichen Handlungen anderer Menschen nachzuahmen. Nachahmung ist allerdings nicht in einem mechanischen Sinne zu verstehen, wie dies «aus der alten, falschen und heutzutage völlig sinnlosen Auffassung» hervorgeht, die besagt, «die Nachahmung irgendeiner geistigen Operation sei ein rein mechanischer, automatischer Akt, der nichts über die geistigen Fähigkeiten des Nachahmenden aussagt»⁶⁰. Demzufolge kann sie also in keinerlei Zusammenhang mit behavioristischen Positionen oder der audiolingualen Methode gebracht werden. Vielmehr ist Nachahmung als «Quelle allerspezifisch menschlichen Eigenschaften des Bewußtseins» zu verstehen, und somit baut auch der «Sprachunterricht [...] in erheblichem Maße auf Nachahmung auf»⁶¹. Zu berücksichtigen ist dabei, dass das Leistungspotenzial der Lernenden auch bei Unterstützung durch kompetentere Personen nicht unbegrenzt ist. Es kann also nur das nachgeahmt werden, was in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, da die «Möglichkeiten zur geistigen Nachahmung nicht unbegrenzt sind, sondern sich streng gesetzmäßig, dem Verlauf seiner geistigen Entwicklung entsprechend, ändern.»⁶² Erst dann «entsteht durch Nachahmung neues Verhalten, etwas, das es in seiner bisherigen Erfahrung nicht gegeben hat»⁶³. Bei Spracherwerbsprozessen lässt sich zudem beobachten, dass die Nachahmung bestimmter Strukturen bzw. Muster durchaus

⁵⁹ James P. Lantolf – Steven Thorne – Matthew E. Poehner, *Sociocultural Theory and Second Language Development*, a.a.O., S. 214-215.

⁶⁰ Lew Vygotskij, *Das Säuglingsalter*, in *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*, Bd. II, a.a.O., S. 91-161, hier S. 81.

⁶¹ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 330.

⁶² Lew Vygotskij, *Das Säuglingsalter*, a.a.O., S. 82.

⁶³ Lew Vygotskij, *Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens*, in *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften*, Bd. I, a.a.O., S. 279-308, hier S. 150.



auch nach ihrem Auftreten im Lernkontext zeitlich verzögert erfolgen kann, so dass diese zunächst 'offline' analysiert zu werden scheinen und zu einem späteren Zeitpunkt als Grundbausteine für das spontane Sprechen dienen können⁶⁴.

3.3 Inneres Sprechen

Neben der Zone der nächsten Entwicklung stellt der so genannte *inner speech* als intrapsychische und intrapersonale Interaktion und Funktion der Sprache ein weiteres zentrales Konzept der soziokulturellen Theorie dar, das auf das Prinzip der *Inneren Sprache* in Vygotskijs kulturhistorischen Ansatz zurückzuführen ist⁶⁵. Sie wird vom äußeren Sprechen abgegrenzt, das «zuallererst ein *Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens»⁶⁶ ist. Die innere Sprache ist hingegen «eine ganz besondere und ihrer Struktur und Funktionsweise nach eigenartige Sprechfunktion»⁶⁷ und besitzt eine «außerordentliche Bedeutung [...] für die Entwicklung des Denkens»⁶⁸, indem sie für eine Verknüpfung mit den höheren psychischen Funktionen verantwortlich ist. Aus diversen empirischen Studien geht hervor, dass das innere Sprechen auch beim fremdsprachlichen Lernen als kognitives Werkzeug fungiert⁶⁹.

⁶⁴ Vgl. James P. Lantolf – Steven Thorne, *Sociocultural Theory and Second Language Development*, a.a.O., S. 204. Auch das von Merrill Swain entwickelte Konzept des *languageing* als «vehicle through which thinking is articulated and transformed into an artifactual form» (*Languageing, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, in *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, ed. by Heidi Byrnes, Continuum, London-New York 2006, S. 97) zielt darauf ab, kooperativ in einem Dialog Wissen über Sprache zu vermitteln und dieses durch Nachahmung zu internalisieren. Dabei spielt dieses Konzept gerade in der Zone der nächsten Entwicklung eine bedeutende Rolle, in der der Übergang von fremd- zu selbstgesteuertem Lernen stattfindet. Vgl. hierzu Sharon Lapkin – Merrill Swain – Paula Psyllakis, *The Role of Languageing in Creating Zones of Proximal Development (ZPDs): A Long-Term Care Resident Interacts with a Researcher*, in «Canadian Journal on Aging. La Revue canadienne du vieillissement», 29, 4 (2010), S. 477-490.

⁶⁵ Vygotskij differenziert zwischen äußerem, mündlichem Sprechen, innerem Sprechen und schriftlichem Sprechen, die hinsichtlich ihrer Funktion und Struktur unterschiedliche Merkmale aufweisen.

⁶⁶ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 50. Hervorhebung im Original.

⁶⁷ *Ebd.*, S. 431.

⁶⁸ *Ebd.*, S. 156.

⁶⁹ Vgl. James P. Lantolf, *The Function of Language Play in the Acquisition of L2 Spanish*, in *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, vol II, ed. by William R. Glass – Ana Teresa Perez-Leroux, Cascadilla Press, Somerville (MA) 1997, S. 3-24; Amy Snyder Ohta, *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 2001; James P. Lantolf, *Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom*, in *Vygotsky's Theory of Education in Cultural Context*, ed. by Alex Kozulin – Vladimir S. Ageev – Suzanne M. Miller – Boris Gindis, Cambridge University Press, New York 2003, S. 349-370.



So manifestiert es seine Relevanz bei der Äußerung von Schwierigkeiten im Lernumfeld und bei Problemlöseprozessen, die mithilfe des Verfahrens des Lauten Denkens untersucht wurden⁷⁰. Es handelt sich also um eine sehr persönliche, interiorisierte Form des Sprechens, das nicht an eine andere Person, sondern an den Sprechenden selbst oder an ein fiktives Gegenüber gerichtet ist. Es dient der Orientierung, Organisation komplexer intellektueller Tätigkeiten, (Selbst-)Regulation, Bewusstwerdung, Reflexion und Kontrolle von Handlungen sowie der Sprachproduktion und -rezeption⁷¹. Demzufolge ist die innere Sprache in Bezug auf die Funktion durch eine psychologische Dimension charakterisiert, während sie in der Form sozial ausgerichtet ist. In der Form bzw. Struktur unterscheidet sie sich vom äußeren, lautlichen Sprechen insbesondere auf phonologischer und syntaktischer, aber auch auf semantischer Ebene. Auch wenn sie nicht auf ein «Sprechen minus Laut»⁷² reduziert werden kann, betont Vygotskij ihren nahezu ausschließlich prädikativen Charakter:

Was sich beim mündlichen Sprechen [...] als mehr oder weniger vage Tendenz andeutet, äußert sich beim inneren Sprechen in absoluter Form, bis zum Extrem maximaler syntaktischer Vereinfachung gesteigert, als absolute Verdichtung des Gedankens, als völlig neue syntaktische Struktur, die streng genommen nichts anderes bedeutet als eine völlige Beseitigung des Mündlichen und eine rein prädikative Struktur der Sätze⁷³.

Das innere Sprechen entwickelt sich aus der äußeren kommunikativen Interaktion mit dem sozialen Umfeld, die interiorisiert wird. Eine Vorstufe hierzu bildet das egozentrische Sprechen⁷⁴, das mit dem inneren Sprechen in genetischer, struktureller und funktioneller Hinsicht in Zusammenhang steht. Das egozentrische Sprechen manifestiert sich als äußerliches Sprechen, obwohl es an den Sprechenden selbst gerichtet ist,

⁷⁰ Vgl. Anke Werani, *Die Rolle des inneren Sprechens beim Problemlösen*, in «Zeitschrift für Psychologie», 17, 3 (2009), S. 1-22; Anke Werani, *Inneres Sprechen – Ergebnisse einer Indziensuche*, Lehmanns Media, Berlin 2011. Vgl. auch Fee Steinbach Kohler – Steven L. Thorne, *The Social Life of Self-Directed Talk: A Sequential Phenomenon?*, in *L2 Interactional Competence and Development*, ed. by Joan Kelly Hall – John Hellermann – Simona Pekarek Doehler – D. Olsher, Multilingual Matters, Bristol 2011, S. 66-92.

⁷¹ Vgl. Anke Werani, *Die Rolle des inneren Sprechens beim Problemlösen*, a.a.O., S. 4-5.

⁷² Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 431.

⁷³ *Ebd.*, S. 445.

⁷⁴ Seine erkenntnistheoretische Position zum egozentrischen Sprechen entwickelt Vygotskij aus der Auseinandersetzung mit den Arbeiten des Schweizer Psychologen Jean Piaget.



durch Interiorisierung wird es zur inneren Sprache: «Die egozentrische Sprache ist in diesem Falle der Schlüssel zur Erforschung des inneren Sprechens. [...] Es handelt sich um ein direkter Beobachtung und dem Experiment zugängliches inneres Sprechen, d.h. um einen seiner Natur nach internen und seiner Erscheinung nach externen Prozess»⁷⁵.

Im Unterschied zu Jean Piaget, der die egozentrische Sprache als ausschließlich monologisch versteht⁷⁶, ist Vygotskij davon überzeugt, dass diese als kognitive Tätigkeit mit ganz bestimmten Funktionen zu begreifen ist, die u.a. auf Orientierung, Bewusstwerden und Problemlösen abzielen: «Es ist nichts weniger als bloße Begleitung – es ist eine selbstständige Melodie, eine selbstständige Funktion, die den Zielen der geistigen Orientierung, des Bewusstwerdens, der Überwindung von Schwierigkeiten und Hemmnissen, des Überlegens und Denkens dient, es ist ein Sprechen für sich, das auf ganz intime Weise dem Denken des Kindes dient»⁷⁷.

Das Für-sich- bzw. Mit-sich-selbst-Sprechen macht den Dialogcharakter der egozentrischen Sprache aus, der ebenso für die innere Sprache kennzeichnend ist⁷⁸, denn der «Mensch gibt, auch wenn er mit sich alleine ist, die Funktion der Verständigung nicht auf»⁷⁹.

3.4 Konzeptbasierter Unterricht (Concept-based Instruction CBI) und Dynamic Assessment (DA)

Soziokulturelle Theorien fokussieren ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf Mediationstätigkeiten, die Selbststeuerung zum Ziel haben und in der Zone der nächsten Entwicklung durch die Steuerung anderer Personen verwirklicht werden, sondern auch auf den Wissenserwerb durch die Mediation von Konzepten⁸⁰. Konzepte bzw. Begriffe werden als von Kulturen konstruierte Bedeutungen verstanden, die der Welt einen Sinn verleihen. Die einflussreichsten Konzepte sind in der Sprache verankert, die sowohl auf lexikalischer und stilistisch-figurativer (z.B. Metaphern, Metonymien) als auch auf grammatischer Ebene zum Ausdruck gebracht werden⁸¹. Auch in diesem Zusammenhang lässt sich ein direkter Bezug

⁷⁵ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 414-415.

⁷⁶ Vgl. Jean Piaget, *Sprechen und Denken des Kindes* (1923), Ullstein, Frankfurt a.M. 1983, S. 21.

⁷⁷ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 417.

⁷⁸ Vgl. Andrea Karsten, *Schreiben im Blick. Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*, a.a.O., S. 182.

⁷⁹ Lew Vygotskij, *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, a.a.O., S. 237.

⁸⁰ Vgl. Eduardo Negueruela, *A Sociocultural Approach to the Teaching-Learning of Second Languages: Systemic Theoretical Instruction and L2 Development*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University 2003.

⁸¹ Vgl. James P. Lantolf, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition*.



zu Vygotskij feststellen. Er unterscheidet zwischen spontanen bzw. alltäglichen und wissenschaftlichen Begriffen, bei denen es sich um «eng miteinander verbundene Prozesse» handelt, «die sich ununterbrochen wechselseitig beeinflussen»⁸².

Die Aneignung spontaner Begriffe erfolgt gewöhnlich auf indirekte Weise im Laufe des Sozialisationsprozesses, indem die in der Umwelt stattfindenden Ereignisse sinnhaft wahrgenommen werden. Sie sind häufig oberflächlicher Natur, da sie nicht bewusst verarbeitet werden. Im Unterschied dazu werden wissenschaftliche Konzepte durch eine bewusste Einführung von Zeichen durch einen externen Akteur,⁸³ beispielsweise durch eine Lehrperson, angeeignet. Sie sind domänenspezifisch und zeichnen sich durch einen ausgesprochen expliziten Charakter aus⁸⁴:

Wir können sagen, die Stärke der wissenschaftlichen Begriffe verberge sich in der Sphäre, die ganz durch die höheren Begriffseigenschaften bestimmt wird, nämlich durch Bewusstheit und Willkürlichkeit. Gerade hier offenbaren die Alltagsbegriffe ihre Schwäche, während sie in der Sphäre der spontanen, situationsabhängig bewussten, konkreten Anwendung, der Erfahrung und der Empirie stark sind. Die Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe beginnt in der Sphäre der Bewusstheit und Willkürlichkeit und wächst nach unten in die Sphäre der persönlichen Erfahrung und Konkretheit. Die Entwicklung spontaner Begriffe beginnt in der Sphäre der Konkretheit und Empirie und geht in Richtung der höheren Eigenschaften von Bewusstheit und Willkürlichkeit. Die wahre Natur der Verbindung, die die beiden entgegengesetzt gerichteten Linien in ihrer Entwicklung eint, offenbart sich in ihrer vollen Evidenz: Es ist die Verbindung der Zone der nächsten Entwicklung mit dem aktuellen Niveau der Entwicklung⁸⁵.

Wissenschaftliche Begriffe entstehen demnach nicht von selbst, sondern sie erwachsen aus der «Sphäre der Konkretheit und Empirie» durch den Prozess des eigenen Denkens, der durch den Unterricht gesteuert werden kann. Somit wird dieser zum «entscheidenden Faktor, [...] der

Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and the Artificial L2 Development, a.a.O., S. 32.

⁸² Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 267.

⁸³ James V. Wertsch, *Mediation*, in *The Cambridge Companion to Vygotsky*, ed. by Harry Daniels – Michael Cole – James V. Wertsch, Cambridge University Press, New York 2007, S. 178-192, hier S. 185.

⁸⁴ James P. Lantolf, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and the Artificial L2 Development*, a.a.O., S. 36.

⁸⁵ Lew Vygotskij, *Denken und Sprechen*, a.a.O., S. 347.



das ganze Schicksal der geistigen Entwicklung des Kindes bestimmt, darunter auch die Entwicklung seiner Begriffe»⁸⁶. Die Begriffsbildung in Bezug auf das wissenschaftliche Denken vollzieht sich durch intermentale Kooperation in der Zone der nächsten Entwicklung auf einer Ebene, die über der des kognitiven Entwicklungsstands des Lernenden liegt. Doch das bedeutet nicht, «dass zwischen den Prozessen von Unterricht und Entwicklung bei der Begriffsbildung [...] Antagonismus herrschen muss», vielmehr sind es «Beziehungen unermesslich komplizierterer und positiver Art», so dass sich der Unterricht «als eine Hauptquelle bei der Entwicklung kindlicher Begriffe und als außerordentlich mächtige Kraft erweist, die diesen Prozess steuert»⁸⁷. Im konzeptbasierten Fremdsprachenunterricht wird das systematische, explizite Wissen grundlegender Aspekte der Fremdsprache in fünf Unterrichtsphasen vermittelt. Dabei wird insbesondere in der ersten Phase, in der es um die Erklärung wissenschaftlicher Konzepte und Begriffe geht, auf die Relevanz der kognitiven Linguistik verwiesen:

The first phase, explanation, must be based on scientific knowledge of the concept under study. In my view, cognitive linguistics provides a potentially useful source of such knowledge for language instruction [...]. This is because cognitive linguistics foregrounds meaning and seeks to develop theoretical concepts that generalize across language domains. A second reason I believe cognitive linguistics is compatible with SCT is its robust use of visual models to depict linguistic concepts⁸⁸.

Die Evaluation des erworbenen Wissens erfolgt durch die Methode des *dynamic assessment* (DA)⁸⁹, die eine systematische Integration der Zone der nächsten Entwicklung in die Unterrichtspraxis vorsieht⁹⁰.

⁸⁶ *Ebd.*, S. 268.

⁸⁷ *Ebd.*

⁸⁸ *Ebd.*, S. 38. Die Unterrichtsphasen sind folgendermaßen strukturiert: 1. Erklärung des Konzepts in der Zielsprache; 2. Materialisierung des Konzeptes mithilfe eines Schemas, das als Orientierungsbasis für kommunikative Handlungen dient (SCOPA: *schema for the orienting basis of action*); 3. kommunikative Aktivitäten; 4. Versprachlichung; 5. Internalisierung.

⁸⁹ Der Begriff «dynamic assessment» geht auf den Moskauer Neuropsychologen und Mitbegründer der Kulturhistorischen Schule Alexander Romanowitsch Lurija zurück, der im Rahmen einer Untersuchung von Kindern mit Lernschwierigkeiten die Bedeutung eines interaktionalen, dynamischen Ansatzes zur Bestimmung der Entwicklung ihrer höheren psychischen Funktionen hervorhebt. Vgl. Alexander R. Lurija, *Study of the Abnormal Child*, in «American Journal of Orthopsychiatry. Journal of Human Behavior», 31 (1961), S. 1-16.

⁹⁰ Vgl. Ali Aljaafreh – James P. Lantolf, *Negative Feedback As Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development*, in «The Modern Language Journal», 78 (1994), S. 465-483; Matthew E. Poehner – James P. Lantolf, *Dynamic As-*



Unterricht und Evaluation sind demnach untrennbar miteinander verbunden. Die DA-Methode hat dabei nicht nur zum Ziel, die aktuellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden zu ermitteln. Vielmehr ist sie darauf ausgerichtet, Informationen zu erhalten, wie diese im Rahmen von medierten Interaktionen reagieren, um auf diese Weise ihr Lernpotenzial und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu bewerten. Demnach beruht die DA-Unterrichts- und Evaluationsmethode nicht auf einer Intervention durch die Lehrperson, sondern auf der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden:

In interactionist DA, mediation follows the general principle of beginning in a more implicit manner and becoming increasingly explicit as determined by a learner's responsiveness to specific levels of mediation. Mediation is not scripted in advance but emerges through open dialogue with learners. This allows mediators considerable freedom to interact with learners, bring to the surface processes that underlie performance, and provoke further mediation⁹¹.

Es geht also in erster Linie nicht um die Evaluation von Produkten, sondern des Lern- und Entwicklungsprozesses. Auch wenn der Spracherwerb und die Sprachentwicklung keine universellen Prozesse sind, die für alle Lernenden gleichförmig verlaufen, scheint für eine Leistungsverbesserung die Qualität der Mediation einen ausschlaggebenden Faktor darzustellen: «DA is based on the principle that human thinking develops in accordance with the quality of mediation afforded by social interaction»⁹². Ein spezifisches Lernziel wird dabei nicht festgelegt, noch spielt der Umfang der Hilfestellungen durch die Lehrperson eine Rolle⁹³. Von Bedeutung ist hingegen die Qualität der Kooperation zwischen der Lehrperson und dem Lernenden, die sich unmittelbar auf den Entwick-

assessment in the Language Classroom, in «Language Teaching Research», 9 (2005), S. 233-265; Matthew E. Poehner, *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*, Springer, New York 2008; Matthew E. Poehner, *Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 CLASSROOM*, in «TESOL Quarterly», 43 (2009), S. 471-491; James P. Lantolf – Matthew E. Poehner, *Dynamic Assessment in the Classroom: Vygotskian Praxis for Second Language Development*, in «Language Teaching Research», 15 (2011), S. 11-33.

⁹¹ Matthew E. Poehner – Kristin J. Davin – James P. Lantolf, *Dynamic Assessment*, in *Language Testing and Assessment*, ed. by Iana Shohamy – Iair G. Or – Stephen May, Springer, Cham 2016, S. 243-256, hier S. 246.

⁹² James P. Lantolf, *Sociocultural Theory: A dialectical Approach to L2 Research*, a.a.O., S. 66.

⁹³ Vgl. Katharina Kley, *Dynamic Assessment. Zusammenführung von Unterricht und Leistungsmessung*, in «Deutsch als Fremdsprache», 48, 2 (2011), S. 67-74, hier S. 69.



lungs- und Erwerbsprozess auswirkt⁹⁴. Die Qualität der Mediation ist durch ein Informationsangebot geprägt, das von einfachen bis elaborierten Feedbacks reichen kann. Diesbezüglich sind insbesondere bei zunehmend komplexeren Aufgaben Hinweise auf metakognitive Strategien geeignet, die die Lernenden dazu anregen, den eigenen Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu bewerten, d.h. über ihn zu reflektieren und dadurch strategische Aktivitäten auf konkrete Weise umzusetzen⁹⁵.

4. ZUM POTENZIAL EINES MULTIPERSPEKTIVISCHEN ANSATZES IM KONTEXT FREMDSPRACHLICHEN LERNENS UND LEHRENS

Gemeinhin werden kognitiv-interaktionistische Ansätze und soziokulturelle Theorien in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als zwei grundsätzlich unterschiedliche Richtungen aufgefasst, die in Bezug auf die sie prägenden Prinzipien als miteinander unvereinbar gelten⁹⁶. Dies lässt sich anschaulich durch die Formel «Informationsverarbeitung vs. Partizipation» zusammenfassen. Danach werden auf der einen Seite intramentale Prozesse in Bezug auf die Zielsprache und -kultur fokussiert, auf der anderen Seite intermentale Sozialisations- und Partizipationsprozesse. Dementsprechend unterschiedlich gestaltet sich auch die Perspektive auf die Lernenden, die im Rahmen des kognitiven Ansatzes als Wissensbehälter, Informationsverarbeitungsmaschinen und Bedeutungsaushandelnde betrachtet werden, aus soziokultureller Sicht dagegen als historisch und sozial verortete Handelnde.

Diese Differenzen bedeuten allerdings nicht, dass die beiden unterschiedlichen Ausrichtungen nicht doch miteinander in Zusammenhang gebracht werden können. Sicherlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass soziokulturelle Theorien einen Ersatz für kognitiv-interaktionistische Ansätze darstellen, dennoch sind sie geeignet, Aspekte des Fremdsprachenlernens zu ermitteln, die bei kognitiv-interaktionistischen Verfahren nicht berücksichtigt bzw. ergründet werden. Vielmehr kann

⁹⁴ Vgl. Matthew E. Poehner, *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*, a.a.O., S. 103f.

⁹⁵ Vgl. Tobias Döfler – Stefanie Golke – Cordula Artelt, *Dynamisches Testen der Lesekompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeption und Testentwicklung*, in *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*, hrsg. v. Eckhard Klieme – Detlev Leutner – Martina Kenk, Beltz, Weinheim-Basel 2010, S. 154-164, hier S. 155.

⁹⁶ Udo Ohm, *Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive*, in *Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*, hrsg. v. Ruth Eßer – Hans-Jürgen Krumm, Iudicium, München 2007, S. 24-33, hier S. 24.



eine Verbindung von kognitivistischen Ansätzen und soziokulturellen Theorien als durchaus vorteilhaft für fremdsprachliche und kulturbezogene Lernprozesse erachtet werden, denn der Interaktionskontext stellt nicht lediglich eine Input-Quelle für das kognitive System der Lernenden dar, sondern wird zur grundlegenden Voraussetzung für das Lernen.

Auch im Europäischen Referenzrahmen wird der sozialen Dimension Rechnung getragen, indem die Lernenden als «sozial Handelnde» verstanden werden, «d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche»⁹⁷. Hierin ist die Ausgangsbasis auch für einen an interkulturellen Prinzipien ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu sehen, dessen übergeordnetes Ziel in der Erlangung interkultureller Kompetenz(en) besteht. Der Referenzrahmen verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung einer «mehrsprachige[n] und plurikulturelle[n] Kompetenz, die das ganze Spektrum der einem Menschen zur Verfügung stehenden Sprachen umfasst» (Europarat 2001: 163)⁹⁸. Offen bleibt allerdings dabei, aus welchen Elementen sich diese Kompetenz zusammensetzt und wie sie aufgebaut werden kann. Da beim interkulturellen Lernen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprach- und kulturbezogene Aspekte gelenkt wird, ist die Förderung einer Reflexionskompetenz erforderlich, die eine (kritische) Auseinandersetzung nicht nur mit fremd-, sondern auch eigenkulturellen Phänomenen ermöglicht⁹⁹. Eine solche Reflexionskompetenz wurde im 2007 erstmals vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz herausgegebenen *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA)¹⁰⁰ in besonderem Maße berücksichtigt. Hierbei sollen insbesondere Globalkompetenzen entwickelt werden, «die während der Reflexions- und Handlungsprozesse deklaratives (*savoir*), persönlichkeitsbezogenes (*savoir-être*) und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) aktivieren, das gültig für

⁹⁷ Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin-München 2001, S. 21 (Hervorhebung im Original).

⁹⁸ *Ebd.*, S. 163.

⁹⁹ Vgl. Beate Baumann, *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*, Frank & Timme, Berlin 2018.

¹⁰⁰ Michel Candelier (coordinator) – Antoinette Camilleri-Grima – Véronique Castellotti – Jean-François de Pietro – Ildikó Lőrincz – Franz-Joseph Meißner – Artur Noguero – Anna Schröder-Sura, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*, European Centre for Modern Languages – Council of Europe, Graz 2012. Im Folgenden wird auf die deutsche Ausgabe Bezug genommen: *RePA, Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen*. Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007, Europäisches Fremdsprachenzentrum Graz, Graz 2009.



alle Sprachen und Kulturen ist und das die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen betrifft»¹⁰¹.

Die Lehr- und Lernverfahren, die auf die Erlangung dieser Kompetenzen abzielen, lassen sich dabei sehr wohl mit den Prinzipien soziokultureller Theorien in Einklang bringen. Danach erfolgt die symbolisch vermittelte Ko-Konstruktion von Wissen in einem sozialen Prozess, der darauf abzielt, die Lernenden zu befähigen, eine zunehmende Kontrolle über die zu erlernenden Gegenstände zu gewinnen, eine entsprechend größere Selbststeuerung zu verwirklichen und sich demzufolge an sprachlichen Interaktionen in interkulturellen Diskursen erfolgreich zu beteiligen. So manifestiert sich der zentrale Aspekt der Selbststeuerung im RePA als «Kompetenz, im interkulturellen Kontext systematische und kontrollierte Lernprozesse zu initiieren»¹⁰² (K2.2), während metakognitive Tätigkeiten den Wissenserwerb in Bezug auf die endo- und exolinguale Kommunikation ermöglichen, und zwar als «‘Wissen, dass man sein eigenes kommunikatives Repertoire dem sozialen und kulturellen Kontext, in dem die Kommunikation abläuft, anpassen muss’ oder ‘wissen, dass es notwendig ist, die kulturellen Besonderheiten der Sprecher zu berücksichtigen, um diese situativen Varianzen interpretieren zu können’»¹⁰³. Bei der Entwicklung dieser Kompetenzen spielen soziale Interaktionen eine zentrale Rolle, deren Wirksamkeit insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn sie nach dem *Scaffolding*-Prinzip durch kooperative Aktivitäten, beispielsweise in Gruppenarbeiten, oder im Rahmen internationaler Austauschprojekte verwirklicht werden.

Die aus der (Unterrichts-)Praxis hervorgehenden Erkenntnisse bilden aus der Perspektive der soziokulturellen Theorie eine dialektische Einheit mit Theorie und Forschung¹⁰⁴. Auch hier lässt sich ein direkter Bezug zu Vygotskij feststellen, der in der Praxis den eigentlichen Prüfstein der Theorie sieht¹⁰⁵. Die Praxis könne nicht als «Kolonie der Theorie» betrachtet werden, sondern sie «dringt in die tiefsten Grundlagen

¹⁰¹ *Ebd.*, S. 34. Die im RePA und GeR angeführten Bereiche *savoir, savoir-être* und *savoir-faire* gehen auf Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zurück. Vgl. Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.

¹⁰² *Ebd.*

¹⁰³ *Ebd.*, S. 62.

¹⁰⁴ Vgl. James P. Lantolf, *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. Sociocultural Theory, Second Language Acquisition, and the Artificial L2 Development*, a.a.O., S. 35-36.

¹⁰⁵ Vygotskij nimmt hierbei Bezug auf Karl Marx' 11. These über Feuerbach: «Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*; es kömmt drauf an, sie zu *verändern*». Karl Marx, *Thesen über Feuerbach* (1845), in Karl Marx – Friedrich Engels, *Werke* (MEW), Bd. III, Ditez, Berlin 1983, S. 7 (Hervorhebung im Original).



der wissenschaftlichen Operation vor und verändert sie vom Anfang bis zum Ende; die Praxis stellt die Aufgaben und dient als oberstes Gericht der Theorie, als Kriterium der Wahrheit; sie schreibt vor, wie Begriffe zu konstruieren und Gesetze zu formulieren sind»¹⁰⁶. Dementsprechend zeige sich – so Lantolf, Thorne und Poehner – in der engen Verbindung von Theorie, Forschung und Praxis auch die Untrennbarkeit von kognitiven Prozessen und Aspekten wie Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit und Partizipation an kulturellen Tätigkeiten¹⁰⁷.

Indem der Blick auf die Lehrenden und Lernenden in ihrer Lernumgebung und weniger auf kognitive Verarbeitungsprozesse gerichtet wird, werden diese als aktive Partizipanten in den Forschungsprozess involviert, so dass die jeweiligen Innen- und Außenperspektiven nicht mehr klar voneinander unterscheidbar sind. Dies geschieht in besonderem Maße in der auf Kurt Lewin zurückgehenden Aktionsforschung¹⁰⁸, in der auf systematische Weise berufliche Situationen von den Lehrenden selbst untersucht werden «in der Absicht, diese zu verbessern»¹⁰⁹. Das Konzept des «teacher as researcher»¹¹⁰ hat sich besonders in der Lehrerausbildung bewährt gemacht, um «den Aufbau von Reflexionsfähigkeit im Sinne lebenslangen Lernens und die Entwicklung von Berufskompetenzen bei Studierenden»¹¹¹ zu unterstützen. Somit wird die Aktionsforschung mit ihrem Prinzip des forschenden Lernens und Lehrens selbst zu einem «Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden»¹¹²,

¹⁰⁶ Lew Vygotskij, *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung*, in *Lew Vygotskij, Ausgewählte Schriften*, Bd. I, a.a.O., S. 57-278, S. 202.

¹⁰⁷ James P. Lantolf – Steven Thorne – Matthew E. Poehner, *Sociocultural Theory and Second Language Learning Development*, a.a.O., S. 222.

¹⁰⁸ Kurt Lewin, *Action Research and Minority Problems*, in «*Journal of Social Issues*», 2 (1946), S. 34-46.

¹⁰⁹ Herbert Altrichter – Peter Posch, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2007, S. 13, in Anlehnung an die Definition von John Elliott (*Action Research: a Framework for Self-Evaluation in Schools. Working Paper No. 1, Schools Council Program 2, Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project*, Cambridge Institute of Education, Cambridge 1981, S. 1).

¹¹⁰ Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, London 1975, S. 142.

¹¹¹ Dagmara Warneke, *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*, Kassel University Press, Kassel 2007, S. 65.

¹¹² Vgl. Rüdiger Schreiber, *Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und MP3 als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden*, in *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008*, hrsg. v. Matthias Jung – Christoph Chlosta, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen 2010, S. 191-212, hier S. 193. Der demokratische Ansatz gilt als Gütekriterium der Aktionsforschung. Zur Geschichte, Entwicklung und der aktuellen Stellung der Aktionsforschung im deutschsprachigen und internatio-



wobei auch die Beforschten auf der Grundlage eines demokratischen Forschungsverständnisses als gleichberechtigte Partner des Forschungsprozesses verstanden werden. Durch die Entwicklung (kritischer) Reflexionsfähigkeit sind die Lehrenden in der Lage, die Bedeutung des soziokulturellen Kontexts, aus dem die Lernenden stammen und in dem sich die sprach- und kulturbezogenen Lernprozesse ebenso wie die Erforschung der eigenen Praxis vollzieht, zu erkennen und diesen Rechnung zu tragen, und übernehmen auf diese Weise letztendlich auch die Verantwortung für die Qualität ihres Unterrichts.

So zeigt sich das Potenzial einer holistischen Verbindung des kognitivistischen Interaktionsansatzes mit den auch für den Fremdsprachenerwerb relevanten Prinzipien soziokultureller Theorien nicht nur bei sprach- und kulturbezogenen Lernprozessen, sondern auch im Bereich des Lehrens und der Lehrerausbildung, wobei gerade durch die enge Verzahnung von Praxis, empirischen Zugangsweisen und theoretischen Erkenntnissen der Einbezug soziokultureller Theorien ein «powerful alternative, nonreductive framework» darstellt, «in which the internal-psychological and the external-social are brought together like a dialectical unity»¹¹³.

5. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

Dass die Berücksichtigung der soziokulturellen Dimension fremdsprachlichen Lernens in den heutigen institutionellen Lernkontexten, die immer mehr durch eine (oftmals migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit geprägt sind und in denen das zentrale Lernziel auf den Auf- und Ausbau einer kommunikativen interkulturellen Kompetenz ausgerichtet ist, in besonderem Maße an Bedeutung gewinnt, liegt auf der Hand. Heute scheint man sich von dem in der Vergangenheit vorherrschenden «[m]onolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule»¹¹⁴ definitiv verabschiedet zu haben, indem die Sprachen- und Kulturenviefalt der Lernenden als Ressource für einen effizienteren Spracherwerb bzw. als «kulturelles Kapital»¹¹⁵ betrachtet wird. Auch im italienischen Schulbereich

nalen Raum vgl. den Überblick u.a. bei Hella von Unger (*Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2014, S. 13-21) und Dagmara Warneke (*Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*, a.a.O., S. 66-73).

¹¹³ Rémi A. van Compernelle, *Interaction and Language Development. A Vygotskian Perspective*, a.a.O., S. 6.

¹¹⁴ Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. unveränderte Aufl., Waxmann, Münster 2008.

¹¹⁵ Jörg Roche, *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Narr, Tübingen 2013, S. 180.



trägt man der Bedeutung des Faktors der Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit den jeweiligen soziokulturellen Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen zunehmend Rechnung¹¹⁶. Weniger deutlich zeigt sich dies im universitären Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht, der in den letzten Jahren aufgrund immer stärkerer Internationalisierungstendenzen eine Intensivierung kooperativer Interaktionen zwischen Studierenden, die unterschiedlichen sprachlichen und (wissenschafts-)kulturellen Kontexten angehören, verzeichnen kann. Dabei wurde der Frage, inwieweit hierbei die Integration bzw. Wechselwirkung von kognitivistischen und soziokulturellen Aspekten für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse zum Tragen kommt, bislang kaum Aufmerksamkeit beigemessen. Sie birgt somit ein Forschungsdesiderat in sich, das eine vertiefende Auseinandersetzung auch auf empirischer Ebene verdienen würde.

¹¹⁶ Vgl. u.a. Maurizio Gentile – Tiziana Chiappelli, *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nelle classi plurilingue*, Franco Angeli, Milano 2016.

