

Identitätsstiftende Kommunikation im Spanischunterricht: die Rolle des digitalen Raums

Dagmar Abendroth-Timmer & Barbara Thomas, Universität Siegen (Siegen)

Abstract

Im nachfolgenden Artikel wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise der schulische Spanischunterricht zu einem Raum identitätsstiftender Kommunikation werden kann. Dazu werden Daten aus einem deutsch-spanischen Schülerbegegnungsprojekt vorgestellt. In dem Projekt mit Schüler*innen der Klasse 9 wurde besonders die direkte mündliche Kommunikation mit einer spanischen Partnerklasse zum Thema „*Medios de comunicación*/Kommunikationsmedien“ gefördert. Den Projektteilnehmer*innen stand dafür eine Lernplattform zur Verfügung und sie führten Videotelefonate durch. Im Mittelpunkt der Analysen steht die motivationale Bedeutung der unterschiedlichen physischen Orte, an denen Kommunikation stattfindet, und damit die Lernumgebung. Ferner werden die Kommunikationswege beleuchtet.

Stichwörter: Identität; Kommunikation; Lernräume; elektronisch-digitale Begegnung

Resumen

Este artículo examinará la cuestión de cómo la clase de español puede convertirse en un espacio de comunicación que sirva para crear la identidad de los alumnos y alumnas. Presentaremos los resultados de un proyecto de encuentro entre alumnos y alumnas alemanes y españoles. El proyecto con los alumnos y alumnas del noveno año escolar desarrolló especialmente la comunicación oral y directa con una clase de alemán en España sobre el tema de los "Medios de comunicación". Los participantes disponían en el proyecto de una plataforma de aprendizaje para realizar videollamadas. El análisis se centrará en el aspecto motivador de los diferentes lugares físicos en los cuales tuvo lugar la comunicación y, por lo tanto, en el entorno del aprendizaje. Además, se analizarán las vías de comunicación.

Palabras clave: Identidad; comunicación; espacios de aprendizaje; encuentro electrónico-digital

1. Identitätsbildung am Lernort Schule¹

1.1 Identität als dynamisches Konstrukt

Schule hat einen Bildungsauftrag und soll Schüler*innen zur verantwortlichen gesellschaftlichen Partizipation befähigen. Hierzu gehört die Entwicklung einer eigenen Identität² in Auseinandersetzung mit einer sich immer weiter verändernden Welt, d.h. eine stetige (Re)Konstruktion des Selbst- und Weltbezugs (Breibach & Küster, 2014, S. 134; Peukert, 1998, S. 22). So stellt Kramsch fest

¹ Zur theoretischen Verortung siehe auch Abendroth-Timmer, D. & Barbara, T. (2019): ¡Por fin hablan! El tema... ¿da igual? – Virtuelle Schülerbegegnung im Spanischunterricht als Ort identitärer Sinnstiftung. In: R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.). *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht* (27-44). Stuttgart: ibidem.

² Dass die Begriffe Identität und Bildung einen engen Zusammenhang aufweisen, zeigt Schultze (2018, S. 62-72).

(2009, S. 17): "We only learn who we are through the mirror of others, and, in turn, we only understand others by understanding ourselves as Others."

Die Identitätsentwicklung erfolgt angesichts von Problemlagen und ist ein reiterativer Prozess (vgl. Schultze, 2018, S. 53-95). Solchermaßen verstanden sind Identitäten höchst dynamische Größen (Lahire, 2011, 34f.), die kontextabhängig weiterentwickelt oder gar variiert werden (Danzak, 2011, S. 188). Dies stellt sich wie folgt dar:

The construct of identity as multiple is particularly powerful because learners who struggle to speak from one identity position can reframe their relationship with their interlocutors and reclaim alternative, more powerful identities from which to speak. (Norton & McKinney, 2011, S. 74)

Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen der/n Sprache/n der Lernenden und ihrer Identität, auch gemäß dem Verständnis von narrativer Identität (vgl. Schultze, 2018, S. 66-72 in Anlehnung an Ricœur, 1991, S. 38). Bezogen auf das Individuum fasst dieses Konzept Identität als in Erzählungen und im Erzählen konstruiert. Darüber hinaus sind Sprachen als soziale Praktiken mit Sprecher-gemeinschaften verbunden, mit denen sich ein Individuum mehr oder weniger identifiziert bzw. mit denen es identifiziert wird:

In mehrsprachiger Umgebung befinden sich viele Individuen in permanenter Spannung zwischen selbst-gewählten Identitäten und den Versuchen anderer, sie anders positionieren zu wollen [...]. (Jessner, 2007, S. 27)

Diese Aussage bezieht sich zunächst auf lebensweltlich mehrsprachige Personen, also Sprecher*innen mit mehreren L1. Die Feststellung kann gleichermaßen auf schulische mehrsprachige Projekte übertragen werden, in denen es um die identitäre Positionierung als Sprecher*in der jeweils involvierten L1 und LX³ geht. Unterrichtliches Ziel ist demgemäß, einen Ort bereitzustellen und einen sprachlichen Raum zu schaffen, der identitätsstiftende Kommunikation ermöglicht, wie Bénichou formuliert:

L'identité n'est pas „monologique“, [...] elle s'élabore, se négocie par le dialogue. [...] Ainsi, la constitution et l'entretien de notre identité restent „dialogique“ toute notre vie durant. (Bénichou, 2006, S. 13)

Dieser identitätsstiftende Dialog erfolgt in einem sozialen Raum. Diesen Begriff grenzt Hallet (2015, S. 65) gegenüber dem Ort ab und definiert Räume entsprechend als

Diskurse, in denen sich Menschen zu anderen Menschen und Entitäten im Raum positionieren, räum-liche (An-)Ordnungen thematisieren und sich selbst als Raumakteure erleben und reflektieren. (ebd.)

Nachfolgend soll betrachtet werden, wie ein solcher Lernraum beschaffen sein muss und welche Arten von Kommunikation entstehen.

1.2 Lernräume und Arten der Kommunikation

Der Begriff des Lernorts/Lernraums ist nicht einheitlich definiert, eine größere Übereinstimmung findet sich bei der Unterscheidung von Orten (*place*) und Räumen (*space* und *cyberspace*) (vgl. Kurtz, 2015, S. 108). Kurtz zeigt auf, wie ungenau die Unterscheidung real/virtuell ist, da auch virtuelle

³ Dewaele (2017, S. 3) bezeichnet mit L1 die biographisch zuerst gelernte/n Sprache/n, mit der eine besondere Affektivität verbunden ist (vgl. Kramsch, 2011, S. 20). Mit LX ist jede nach dem dritten Lebensjahr erworbene Sprache gemeint.

Räume real seien (vgl. ebd., S. 112). Für die vorliegende Untersuchung werden wir daher den Ort bzw. Raum benennen, an dem die Kommunikation stattfindet, um Beziehungen und Wechselwirkungen deutlich zu machen.

Der physische Ort des Lernens ist im schulischen Fremdsprachenunterricht nahezu immer das Klassenzimmer. Dort werden in einem zeitlich begrenzten Rahmen alle Arten des Sprachhandelns und des Spracherwerbs vollzogen (vgl. Haß, 2017, S. 235). Dieser – zugleich soziale – Ort determiniert auch das unterrichtliche Geschehen. So sind beispielsweise kooperative Methoden, die Bewegung beinhalten, oftmals aufgrund der räumlichen Situation gar nicht möglich. Dieser Handlungsraum stellt an alle Beteiligten „Forderungen auf und formuliert Ansprüche“ (Legutke, 1998, S. 94). Ebenso verhält es sich auch mit (virtuellen) Räumen, in denen Unterricht stattfinden kann: ihre Beschaffenheit gestaltet Möglichkeiten oder verhindert diese.

Eine Kommunikation an einem bestimmten physischen Ort ist nahezu immer eine *face-to-face*-Kommunikation. Ein Charakteristikum dieser Art der Kommunikation ist, dass sie potentiell alle Sinneskanäle ansprechen kann und daher unter psychologischen Gesichtspunkten als besonders potent gilt (vgl. Hartmann, 2004, S. 675).

Wichtige Faktoren für eine gelingende *face-to-face*-Kommunikation sind „geteilter Raum und geteilte Zeit“ (Forgas, 1995, zit. nach Leffelsend, Mauch & Hannover, 2004, S. 54). Diese Faktoren spielen jedoch für eine computervermittelte Kommunikation kaum noch eine Rolle. Auch über große Distanzen hinweg kann eine synchrone oder asynchrone Interaktion erfolgen.

Um die identitätsstiftenden Elemente von Fremdsprachenerwerb und den Rahmen eines computervermittelten Projektes zu berücksichtigen, wird ein weiteres Modell angeführt. In seiner Theorie der Übermoderne (*surmodernité*) betrachtet Augé (1992, 1997) Strukturen einer zunehmend globalisierten Welt. Die Übermoderne charakterisiert Augé durch ihr Übermaß an Individualisierung. Zugleich ist sie durch erweiterte räumliche und zeitliche Dimensionen geprägt und führt durch die erhöhte Mobilität zur räumlichen Annäherung (Augé, 1997, S. 49, S. 157). Digitale Netzwerke bewirken und ermöglichen auch Vertrautheit mit entfernten Räumen und Personen, die uns persönlich nie begegnet sind (Kammerl, 2011, S. 82).

Den Kern der Theorie der Übermoderne nach Augé (1992) bildet die Unterscheidung zwischen ‚Orten/Räumen‘ (*lieux*) und ‚Nicht-Orten‘ (*non-lieux*). Augé beschreibt den *lieu* oder Raum als geteiltes Symbol (Augé, 1997, S. 156). Die Individuen, die sich auf einen Raum beziehen, verfügen über die gleichen ‚*lieux-dits*‘ (Mythen) und ein historisches Gedächtnis (*hauts lieux, l’histoires*) (Augé 1992, S. 105). Diese sind – den Ansätzen Lahires (2011) oder auch Krewer & Eckensberger (1998) folgend – bezogen auf ihre individuelle Bedeutung und Wirkung für/auf das Individuum zu verstehen. Im Kontrast hierzu ermöglichen Nicht-Orte keine gemeinsame Bezugnahme, und deshalb handelt es sich um eine Koexistenz ohne Herstellung sozialer Gemeinschaft (Augé, 1997, S. 157). An Nicht-Orten fehlen gemeinsame Referenzsysteme. Zugleich ist die Einsamkeit des Individuums vorherrschendes Merkmal (Augé, 1997, S. 157). Kommunikation an Nicht-Orten ist größtmöglich abstrakt und realisiert sich durch Texte in Form von Schildern, Plakaten und Bildschirmen. Die Interaktion erfolgt hauptsächlich über Institutionen (d.h. Gesellschaften, Polizei etc.) und es gibt keine sozialen Schaffensprozesse. Nicht-Orte sind beispielsweise Orte öffentlicher Transportsysteme, Freizeit- und Kommerzeinrichtungen etc. An Nicht-Orten ist die Identität des Individuums nicht mehr über den sozialen Status vorgegeben oder gesichert. Stattdessen wird Identität durch soziale Anerkennung gewonnen und dadurch aufgewertet (Bénichou, 2006, S. 16). Damit wird das Individuum zugleich verletzlich.

Digitale Welten (die in der Theorie von Augé noch keine Berücksichtigung finden konnten) sind ein weiterer Ausdruck der beschleunigten Individualisierung bei räumlicher Annäherung. Digitale Plattformen sind zunächst neutrale Nicht-Orte. Sie bieten intuitiv verwendbare, d.h. beispielsweise symbolisch gesteuerte Anwendungen an. Sie befördern oft Vereinzelung, können aber auch zum Mittel sozialer Interaktion und zu einem *lieu*/Raum werden.

Diese Darstellung zeigt, dass wir es in dem vorliegenden Setting mit drei Arten von Orten/Räumen zu tun haben: dem Klassenzimmer als sozialem Lernraum, dem Internet als elektronisch-digitalem Raum und dem dahinterstehenden Konzept des *lieu* mit dem Ziel, im schulischen Fremdsprachenunterricht identitätsstiftende Kommunikationsprozesse über die digital vermittelte Begegnung zu schaffen.

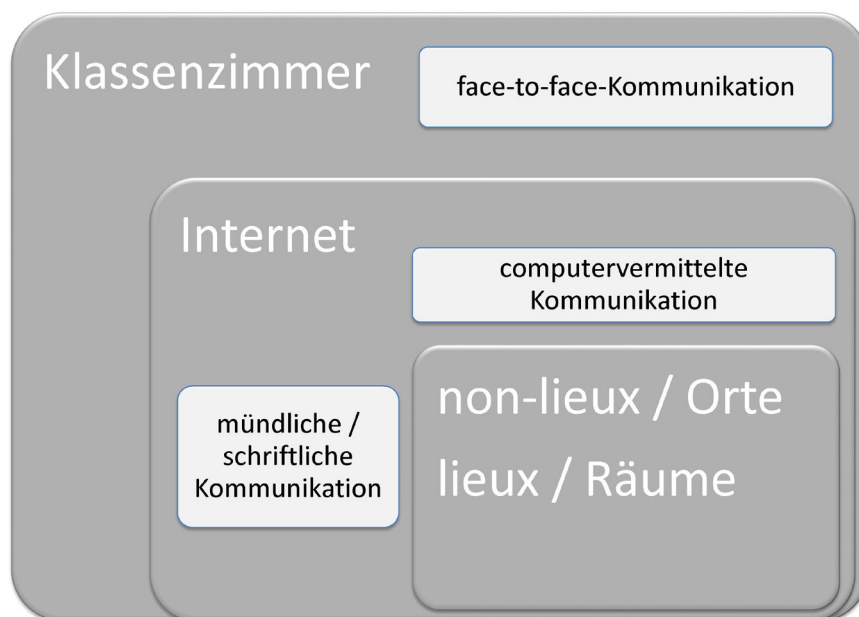


Abbildung 1: Unterrichtliche Räume und Kommunikation

Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass das Klassenzimmer selbst auf seine Verortung in einer Schule als Institution innerhalb einer Stadt und einem Land referiert. Die im Projekt erhobenen Daten verweisen auf die Bedeutung dieses größeren Referenzsystems insofern, als sich die Schüler*innen als Repräsentant*innen ihres Heimatlandes fühlen oder auch ihre Heimatstadt in die Kommunikation mit einbringen. Für die vorliegende Analyse werden wir uns jedoch auf den oben aufgeführten Lernraum beschränken.

Für unser Projekt stellt sich die Frage, welches Wechselspiel von Nähe und Distanz an den verschiedenen Orten/Räumen bzw. welche Selbst- und Weltverhältnisse in einer Schülerbegegnung über das Internet entstehen können.

1.3 Unterrichtliche Kommunikation und Identität

Fremdsprachliche unterrichtliche Kommunikation ist ein komplexer Prozess, der unmittelbar mit Identitätsbildungsprozessen verbunden ist:

[...] language as symbolic form is not an object that [...] can be separated from its user. Since it cannot be spoken or written without engaging the body of the speaker/writer, its use leaves cognitive and affective traces in the user's perceptual make-up and in his or her sense of self. (Kramsch, 2009, S. 41)

Dieses Verständnis von Sprache und Identität verweist auf einen weiten Begriff kommunikativer Kompetenz (vgl. Hartig, 2008, S. 17 nach Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ nehmen mit der Kontextspezifik besonderen Bezug auf die Rolle des kommunikativen Zusammenhangs und des Raums. Sehr relevant ist daher, dass Hartig zwischen Personen unterscheidet, die in einem Bereich kompetent sind, aber sich dennoch unmotiviert zeigen, und Personen, die kompetent und motiviert sind (Hartig, 2008, S. 19). Hilfreich ist zudem, nach Norton & McKinney (2011) das Konzept von *investment* zu ergänzen. Dieses bezeichnet die Gegebenheit, dass sich Lernende in den Unterricht aktiv einbringen und als Teil des sozialen Raums verstehen, da sie sich dort identitär verortet sehen. Dies ist weiterhin dann möglich, wenn ihre latenten sozialen oder transportablen Identitäten und nicht nur die situierten Schüler*innenidentitäten eine Rolle spielen, d.h. sie als Personen angesprochen sind (Ushioda, 2011). Motivation und *investment* sind jedoch nicht nur darauf bezogen, wie der Lernende den Lernprozess erlebt und sich hierin beurteilt (*actual self*, vgl. Ushioda, 2011). Darüber hinaus entsteht Motivation durch die Konstruktion eines Idealselbst und der Sicht auf sich als spätere Sprecherin oder späteren Sprecher der Fremdsprache (Ushioda, 2011, S. 201; Higgins, 1987). Gleichzeitig kann genau dies die Ursache für Sprechangst und Schweigen im Fremdsprachenunterricht sein (Norton & McKinney, 2011, S. 75). In der digital vermittelten Kommunikation kommt ein Verschwimmen von Nähe und Distanz hinzu. Zugleich kann es sein, dass der virtuelle Raum und die geringere Einflussnahme durch die Lehrperson einen neuen Möglichkeitsraum und individuelle Freiheit (vgl. Krewer & Eckensberger, 1998) für das Experimentieren mit den digitalen Werkzeugen und mit Sprache im Sprechen schaffen. In diesem Sinne wird die elektronisch-digitale Lernumgebung von einem *non-lieu* im besten Fall zu einem Raum (*lieu*) motivierter identitärer Sinnstiftung und fördert *investment*.

Um einen positiven motivationalen und identitären Prozess hervorzurufen, sind im Fremdsprachenunterricht also Lernumgebungen und Texte erforderlich, „die anregen, aufregen, Unerwartetes, anderes bieten, Texte, in denen sich die andere Weltsicht spiegelt, [...] die zur Reflexion der eigenen Werte und Haltungen führt“ (Klippel, 2007, S. 59). In dem nachfolgend betrachteten internetvermittelten Begegnungsprojekt wird der Klassenraum mit situierten Identitäten aufgebrochen. Dabei sind auf das Sprechen bezogene affektive Faktoren wie z.B. die Überwindung von Sprechhemmungen zu berücksichtigen. Zu untersuchen ist dann, von welchen weiteren kontextuellen Gegebenheiten oder individuellen Dispositionen oder Persönlichkeitsmerkmalen dies hervorgerufen wird, und in welchem Verhältnis es zur wahrgenommenen Identität als Spanischlernende steht. Eine möglicherweise empfundene Diskrepanz zwischen dem wahrgenommenen Selbst gegenüber einem erwünschten Idealselbst oder einem von außen erwarteten Selbst kann zu emotionalen Dissonanzen oder umgekehrt zur Motivation führen. Die im Projekt dargebotene Lernumgebung soll somit dahingehend untersucht werden, inwiefern die authentische Sprechsituation es ermöglicht, die Lernenden in ihrer Person anzusprechen und Motivation sowie *investment* zu bewirken.

2. Das internetgestützte deutsch-spanische Begegnungsprojekt

Das Projekt wurde konzipiert, um Schüler*innen des Fachs Spanisch die Möglichkeit zu geben, in Kontakt mit spanischen Muttersprachler*innen zu treten.

Auf deutscher Seite nahm ein Spanischkurs der Jahrgangsstufe neun eines Gymnasiums teil. Die 13 Schülerinnen und zwei Schüler lernten Spanisch seit der achten Klasse und befanden sich am Beginn des zweiten Lernjahrs. In Spanien nahm eine achte Klasse einer Deutschen Schule teil. Die dortigen 24 Schüler*innen lernten Deutsch als Fremdsprache, die meisten schon seit der fünften Klasse.

Die Schüler*innen wurden auf Basis eines Vorab-Fragebogens durch den Fachlehrer⁴ in binationale Paare und Kleingruppen eingeteilt, die für die Dauer des Projektes miteinander arbeiten sollten. Dabei bildeten meist zwei spanische Lernende mit einem deutschen Lernenden eine Gruppe. Das Projekt war in den normalen Spanisch- bzw. Deutschunterricht integriert. Die Note des Abschlussprojektes ersetzte eine schriftliche Leistung.

Das Projekt war so konzipiert, dass es sowohl individuelle Arbeitsphasen als auch Phasen der Kooperation gab. Gearbeitet wurde sowohl synchron als auch asynchron. Jede Woche gab es eine Aufgabe, die von den Schüler*innen bearbeitet werden sollte. Dabei wurden unterschiedliche Fertigkeiten geübt.

Zentrale Unterrichtsstunden waren die Skype-Gespräche. Insgesamt an vier Terminen sprachen die Schüler*innen mit ihren Gruppenpartner*innen aus Spanien. Dabei waren die Themen jeweils vorgegeben und den Schüler*innen bekannt, so dass sie die Gespräche vorbereiten konnten. Die Aufgaben für die Skype-Gespräche bauten im Hinblick auf die Progression und Länge aufeinander auf und bezogen sich auf das Thema ‚*Medios de comunicación*‘.

Sämtliche Arbeitsanweisungen und Materialien befanden sich auf einer Lernplattform, die auf dem System Moodle basiert. Dort wurden den Schüler*innen auch verschiedene *tools* bereitgestellt, die zum Bearbeiten der unterschiedlichen Aufgaben notwendig waren. Ebenso stand ein gemeinsames Forum zur Verfügung, in dem alle Beiträge von sämtlichen Schüler*innen eingesehen und kommentiert werden konnten.

Die Aufgabe der Lehrperson lag vor allem in der Unterstützung bei technischen Schwierigkeiten oder in Hilfestellungen, wenn sich Schüler*innen an sie mit sprachlichen Fragen wandten; zudem benotete sie das Abschlussprojekt.

⁴ Die Forscherin im Projekt hat die Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, aber darüber hinaus keine Lehrtätigkeiten übernommen.

3. Datenerhebung und -analyse

Nach Ende des Projektes wurden mit den Schüler*innen auf deutscher Seite teilstrukturierte Leitfadenterviews von ca. 30 Minuten durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Interviews sollten Aussagen zu folgenden Bereichen erheben: Interesse an der Themenwahl, Nutzung der Medien, die eigene Rolle in dem Projekt, die Rolle der Lehrperson, Sprechkompetenz und Motivation. Insgesamt wurden elf Interviews durchgeführt. Vier Schülerinnen konnten nicht befragt werden.

Ausgewertet wurden die Skype-Gespräche sowie die Interviews mit dem Programm MaxQDA. Parallel dazu wurden die videographierten Originaldaten verwendet, da über die audiovisuelle Spur die affektive Dimension anders erfasst werden kann.

Für den vorliegenden Artikel wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie nutzen die Lernenden die gegebenen Orte und Räume, um zu einem sinnstiftenden Austausch und der Schaffung eines identitätsstiftenden Raums (*lieu*) zu gelangen?
- Welche motivationale Bedeutung hat die unmittelbare, aber über das Internet vermittelte Kommunikation für die Lernenden?
- Welchen Einfluss haben die Inhalte und das *setting* auf die Bereitschaft der Schüler*innen zu sprechen und ihre Meinung im Dialog zu äußern?

Für die folgende Darstellung wurden Daten aus den elf Interviews exemplarisch aufgrund ihrer sprachlich-inhaltlichen Prägnanz ausgewählt. Die Analysen erfolgten gemäß den Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse datengeleitet.

4. Die Rolle des Raumes

Um die Rolle des Raumes in den Kommunikationssituationen darzustellen, werden die einzelnen Räume, an denen Kommunikation stattfindet, nacheinander untersucht.

4.1 Kommunikation im (realen) Klassenzimmer

Der Spanischunterricht fand für die Zeit des Projektes im Computerraum der Schule statt. Die Computer stehen entlang der Wände, das heißt, die Schüler*innen konnte im Raum zwar z. T. nebeneinandersitzen, sich jedoch nicht anschauen, wenn sie in Richtung der Bildschirme sahen.

Im Raum befanden sich außer den Schüler*innen der Fachlehrer und eine weitere Person, die bei technischen Schwierigkeiten helfen sollte.

Durch die Aufgabenstellungen war eine Kommunikation mit den Tandempartner*innen in Spanien über das Internet und das Programm Skype vorgegeben. Dennoch blenden die Schüler*innen ihren physischen Ort, also das Klassenzimmer mit den entsprechenden Personen, nicht aus. Sie nutzen diese Kommunikationsmöglichkeiten vielmehr als Unterstützung für Sprech- und Lernprozesse.

I: Okay. Hattest du denn bei dem Projekt das Gefühl die Situation zu meistern? [...]

E: Also mit den Aufgaben zum Beispiel. Da konnte ich jetzt nicht sagen: „Das schaffe ich jetzt“ oder „Das kann ich jetzt meistern“, weil ich muss das halt erst mit anderen besprechen, bevor ich das überhaupt sagen kann.

I: Ja, und mit wem hast du dich da besprochen?

E: Halt mit meiner Freundin, die direkt neben mir saß und ja... (I15/145-150)

Die Schüler*innen bezeichnen diese Kommunikation mit den Klassenkamerad*innen als Unterstützung und Hilfe (vgl. I15/152) oder „Halt gebend“ (I12/177), ohne die sie die Sprechhandlung nicht vollziehen konnten.

Auch die Rolle der Lehrperson wird verändert wahrgenommen:

I: Wie hast du die Rolle des Lehrers wahrgenommen?

B: Man hatte schon eine Bezugsperson, halt Herrn Reuter, aber er konnte uns halt nicht immer sagen, dass wir das und das jetzt machen sollen und so. Ich weiß nicht... Das war irgendwie gut. Also, dass er nicht die ganze Zeit etwas gesagt hat, was wir machen sollen, sondern dass er mal geguckt hat, was wir machen und Verbesserungsvorschläge oder so gegeben hat. (I06/19-20)

Die Schülerin schildert die Lehrperson in der Rolle des Unterstützers, der aber auch eine Schüler*innenautonomie zulässt, so dass Lernprozesse individuell angebahnt werden können.

Eine deutliche Unterscheidung der Aktionen am Lernort wird in folgendem Zitat aufgezeigt:

A: Ja. Normalerweise sitzen wir ja in einer Gruppe und dann sprechen wir mit dem Lehrer und der gibt uns Aufgaben und sowas. Und da hatte ja jeder seinen Computer, seine Partnerin. Man hat da ja eher über irgendwelche Dinge geredet oder so und keine Grammatik oder so gelernt. (I04/8)

Die Schülerin zeigt die veränderte Wahrnehmung des physischen Lernortes auf und verbindet dies mit veränderten Lerninhalten. Der Lehrer wird mit dem Lernen von Grammatik verbunden, während sich der Fokus bei dem Projekt auf den Computer und die Tandempartner*innen in Spanien verschiebt.

Sämtliche befragte Schüler*innen bezeichnen die Rolle der Lehrperson als eher im Hintergrund agierend, stellen aber gleichzeitig fest, dass es für sie ein positives und beruhigendes Gefühl war zu wissen, dass sie auf die Hilfe des Lehrers zurückgreifen konnten.

4.2 Internetvermittelte Kommunikation als Raum

Eingangs ist dargestellt worden, an welch verschiedenen Orten und Räumen sich die Kommunikation abspielt, dass es sich um physische und internetvermittelte Orte handelt und im Sinne Augés auch von *lieux* gesprochen werden kann, wenn es sich um sinnstiftende Kommunikationsanlässe handelt. Diese recht komplexe Konstruktion, die sich von Kommunikationsanlässen im regulären Spanischunterricht unterscheidet, ist auch den Schüler*innen bewusst. Ein Schüler schildert dies in Bezug auf das Thema:

V: Ja, dass man halt mit den Spaniern... überhaupt, dass man halt nicht einfach so, so sich gegenüber saß, dass man auch über diese Medien miteinander kommuniziert hat, und dann auch noch, dass ich, dass es einfach so, dass es halt über diese Entfernung war. Und dass ich noch was von den anderen lernen kann und wie die damit umgehen. Wenn ich hier in Deutschland mit jemandem darüber rede, dann ist es immer nur seine und meine Erfahrung, und da ist es halt noch die Erfahrung aus einem ganz anderen Land halt. Wie die damit alles umgehen und so dabei. (I07/26)

Deutlich wird hier die Relevanz des Mediums. Der Schüler beschreibt, dass er durch die Nutzung des Internets eine große räumliche Entfernung überbrücken kann, um zu erweiterten Kenntnissen zu

gelangen, die er, seiner Ansicht nach, in Deutschland mit einem deutschen Gesprächspartner so nicht erlangt hätte.

4.3 Kommunikation auf der Lernplattform

Die Lernplattform, die den Schüler*innen zur Verfügung stand, basiert auf *moodle* und war von einer der teilnehmenden Schulen ausgewählt worden.

Die Aufgabenstellungen für die gesamte Zeit des Projektes standen dort zur Verfügung, außerdem noch Hilfsmaterial wie *links* zu online-Wörterbüchern und Internetseiten. Auch sprachliche Hilfen im Sinne von *scaffolding*-Material waren dort hochgeladen.

Zu Beginn hatten die teilnehmenden Kurse jeweils ein Gruppenfoto hochgeladen, auf dem die Teilnehmer*innen zu sehen waren. Die Plattform bietet auch die Möglichkeit der schriftlichen Kommunikation, da ein Forum zur Verfügung steht.

Nach der Nutzung der Lernplattform befragt, geben die Schüler*innen Begriffe wie „Ablagefläche“, „Aktenordner“ oder „Schrank“ an. Dies sind statische und unbewegliche Objekte, was sich mit den weiteren Ausführungen zu den Aktivitäten deckt:

E: Also bei mir war das eher so, dass ich die Aufgaben gemacht habe, die mir halt gezeigt wurden. Und sonst habe ich da jetzt auch nicht weiter nachgesehen. (I15/34)

Befragt nach den höchsten Anteilen, bezogen auf die jeweiligen Programme, geben die Schüler*innen an, vor allem Skype genutzt zu haben und auf die Lernplattform lediglich zur Information über die Aufgabenstellung zurückgegriffen zu haben. Die Kommunikation über Skype wird von allen Teilnehmer*innen als die wichtigste herausgestellt:

I: Ist euch die Lernplattform als ein besonderer Ort aufgefallen?

V: Nein. Da waren wir eher so in Skype und haben da so geredet. (I07/39-40)

4.4 Kommunikation über Skype

Aus den Beschreibungen der Schüler*innen wird deutlich, dass sie die Lernplattform nicht als motivationalen Ort wahrgenommen haben, die Schilderungen sind eher technischer Art. Viele der Schüler*innen geben an, dass die Kommunikation hauptsächlich über das Programm Skype stattgefunden habe.

Die Nutzung des Programms wird als „ziemlich gut“ (I11/27), „aufregend“, „coole Erfahrung“ (I11/148) und „gut und praktisch“ (I03/14) beschrieben, wobei alle angeben, dass es deutlich positiver ist, wenn auf beiden Seiten eine Kamera vorhanden ist, damit die Gesprächspartner*innen sich sehen können.

Die Schüler*innen schildern die Kommunikation über Skype als den Raum, an dem Beziehung aufgebaut und Sinnkonstruktion erlebt wird. Sie verwenden nicht nur die Funktion der Sprachübertragung, sondern auch die Chatfunktion des Programms, um sich auch schriftliche Nachrichten zukommen zu lassen. Dabei ergänzt und unterstützt die schriftliche Kommunikation z.T. die mündliche, wenn etwa Wörter, die zu Missverständnissen geführt haben, verschriftlicht und somit verstanden werden:

F: Also wenn wir zum Beispiel selbst Texte für die Aufgaben oder so uns geschickt hatten, haben wir auch selbst so... Haben wir auch die Fehler korrigiert und gesagt „Das heißt nicht so, sondern so und so“ und ja... Wir haben jetzt mehr über Skype die Texte, die wir aufgeschrieben hatten, so uns geschickt und haben uns das korrigieren lassen von den Partnern. (I03/82)

Zum Teil ist jedoch auch zu beobachten, dass über den Chat eine Parallelkommunikation stattfindet, die nicht dieselben Inhalte verfolgt, wie das Gesprochene, und den Kriterien von konzeptioneller Mündlichkeit entspricht, wenn etwa ikonografisch durch Emojis kommuniziert wird. Diese Art der Parallelkommunikation dient vor allem dem Aufbau einer Beziehung.

Durch die Kommunikation über Skype wird ein Gefühl von Nähe erreicht, das geben alle Schüler*innen an:

E: Eigentlich von Nähe, weil wir haben ja geskyped und ich konnte ja seine Stimme und alles hören und deswegen war das jetzt nicht so... Also er war mir schon so nah. (I15/32)

Die dennoch existierende räumliche Distanz wird von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen. Zum einen wird sie als nicht relevant erachtet:

V: Eher von Nähe, weil ich hatte das nicht so wahrgenommen... Das hätte auch sein können, dass er vielleicht nur da oben im EV [einer Schule in der gleichen Stadt] sitzt oder so. Aber ich fand, es war einfach... Das war, ich habe mit denen geredet und da habe ich, da merkt man einfach nicht so, dass es mehrere tausend Meter sind. Das er halt weiter weg sitzt. Das fühlt sich einfach nicht so weit weg an, weil ich ihn einfach sehen kann und... ich weiß nicht... dann man nimmt das einfach so wahr, als ob er in der Nähe wäre. (I07/34)

Einige Schüler*innen bewerten diese räumliche Trennung durch das Medium jedoch auch als positiv:

H: Ja, also ich glaube, wenn wir uns jetzt halt direkt gegenüber säßen, dann wäre das ein bisschen blöd gewesen wenn, ich die ganze Zeit schweigen würde und überlegen würde, was ich jetzt sage. Über das Internet war es eigentlich schon besser. (I11/67)

Die Schülerin schildert einen positiven Aspekt der getrennten physischen Orte und der über das Internet vermittelten Kommunikation. Die Gesprächskonventionen, die ein unmittelbares verbales Agieren und Reagieren von den Teilnehmenden erwarten, werden durch die Übertragung etwas aufgehoben. Für eine Person, die sich im Sprachlernprozess befindet, aber dennoch als attraktive Gesprächspartner*in gesehen werden möchte, bietet diese veränderte Gegebenheit der Kommunikationssituation einen Schutzraum.

Eine ähnliche Wahrnehmung beschreibt eine weitere Schülerin, die sich durch die räumliche Trennung weniger unter Druck gesetzt fühlt als im regulären Spanischunterricht. Auf die Frage danach, ob das Skypen die Kommunikation negativ beeinflusst habe, antwortet sie:

J: Ich denke eher nicht so, mir hat das eher geholfen. Weil im Unterricht ist es so, dass der Lehrer erwartet von dir, dass du jetzt antwortest und jetzt auch nicht so lange Zeit hast, weil sonst nimmt er jemand anderen dran und das geht ja dann auf die Note. Und die [Tandempartner] hatten halt Verständnis dafür, wenn du jetzt mal ein bisschen länger gebraucht hast. Das hat einem das Gefühl gegeben, nicht so viel Druck auf einem zu haben und dass man sich halt Zeit lassen kann, sozusagen. (I12/59)

Man kann also davon sprechen, dass der elektronisch-digitale Raum unterstützend und kommunikationsfördernd wirken kann, denn obwohl sich ein Gefühl von Nähe einstellt, bleibt das Sprechen in der Fremdsprache eine Herausforderung für die Schüler*innen.

4.5 Kommunikation mit und ohne Kamera

Die Schüler*innen schildern es als einen großen Unterschied, ob sie mit oder ohne eine Übertragung des Bildes durch die Kamera miteinander kommunizieren, ob also zur auditiven auch die visuelle Übertragung kommt:

V: Ja, das hat schon einen Unterschied gemacht. Es war halt irgendwie auch lustiger, weil dann... Es hat halt mehr Spaß gemacht mit denen, dass man sie sehen kann, dass man... ja halt beide sehen kann. Das hat irgendwie, das hat irgendwie dieses Gefühl von Nähe noch ein bisschen mehr... näher gebracht. Also, dass man das mehr gespürt hat. Vor allem, dass man die Entfernung weniger gespürt hat. (I07/88)

Die Kommunikation ohne Kamera ruft Unsicherheit hervor, vor allem, wenn beim Erstkontakt kein Bild des Gegenübers zur Verfügung steht.

Als besonders unangenehm wird empfunden, wenn auf deutscher Seite lediglich der Ton, auf spanischer Seite aber auch das Bild übertragen wird. Die Schüler*innen empfinden es als ein Ungleichgewicht in der Kommunikation und äußern ihre Ablehnung:

I: Glaubst du es wäre ein Unterschied gewesen, die Schüler*innen auch zu sehen?

S: Ja, dann hätten wir uns vielleicht ein bisschen schneller so daran gewöhnt wie die aussehen, wie die sind. [...] Ich habe mich auch ein bisschen wohler gefühlt, wenn ich sie auch gesehen habe anstatt nur sie halt mich. (I01/103-110)

Neben der Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation über Gestik und Mimik sorgt die Übertragung des Bildes in den Gesprächen auch für ein stärkeres Gefühl von Nähe, als es durch eine reine Übertragung des Tons möglich ist.

Die Auswertung der Skype-Gespräche zeigt außerdem, dass die Schüler*innen durch die Kamera nicht nur ihre Gesprächspartner*innen beobachten, sondern auch den Ausschnitt des physischen Ortes, der sich ihnen bietet, genau betrachten.

So wird beispielsweise im deutschen Klassenzimmer darüber gesprochen, dass es an der spanischen Schule Stühle mit Rollen für die Schüler*innen gäbe. Wenn der Deutschlehrer durch das Bild läuft, fragen die Schüler*innen auf deutscher Seite nach, wer dies denn sei.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die computervermittelte Kommunikation, auch wenn sie über Bild und Ton erfolgt, nie alles das abbildet, was aufgenommen und empfunden würde, wenn man sich zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden würde. Die Informationen, die übertragen werden, haben aber eine Relevanz für die Schüler*innen, da sie den physischen Ort für sie begreifbar machen. Anders gesagt: auch wenn die Schüler*innen sich in Deutschland befinden, erfahren sie Details über den Ort, an dem sich ihre Tandempartner*innen befinden und erachten diese als bedeutsam.

Man kann also davon sprechen, dass nicht nur der elektronisch-digitale Raum (*space*) von den Kommunikationspartner*innen geteilt wird, sondern sie über diesen Raum Informationen über den jeweils anderen physischen Ort erhalten und ihrer Konstruktion von Wirklichkeit hinzufügen. Sie machen den technisch vermittelten *non-lieu* so zu einem *lieu*, einem Raum der Sinnstiftung und Bedeutungskonstruktion.

4.6 Autonomiefördernde Lernräume und Kommunikation

Neben der Lernplattform und dem Programm Skype arbeiten die Schüler*innen während des Projektes mit Online-Wörterbüchern und anderen Websites, die als direkte Hilfestellung für die Sprechprozesse genutzt werden.

Auf die Frage nach dem Nutzen des Internets im Spanischunterricht antwortet eine Schülerin:

S: Also mich hat es schon dazu gebracht, mal nach neuen Wörtern zu gucken und das auch so zu sagen. Wenn ich mal Wörter nicht wusste, habe ich dann nachgeguckt. Deswegen habe ich auch viele neue Vokabeln gelernt, die ich sonst im Unterricht nicht benutzt habe. Deswegen hat mir das schon geholfen. (I01/70)

Sie beschreibt, wie die schnelle Nutzung des Online-Wörterbuchs sie zum einen in ihrem spontanen Sprechen unterstützt hat, gleichzeitig formuliert sie aber auch einen Lernerfolg, der über die unmittelbare Anwendung hinausgeht und als ein Lernzuwachs im Bereich des Wortschatzes angegeben wird.

Ein Vorteil des Online-Wörterbuchs wird von den Schüler*innen mit der Zeitökonomie angegeben:

J: Ja, also ich meine, wenn jetzt zum Beispiel... Das geht erst einmal schneller mit den Vokabeln, weil dann kann man schnell eben irgendwas eingeben. Ja, was heißt jetzt die Vokabel und was heißt das und jetzt auch mit der Grammatik, und vorher in Büchern müsste man das alles aufschlagen. (I12/17)

Die Schülerin vergleicht die Nutzung der online-Versionen verschiedener Hilfsmittel mit deren Printvarianten und empfindet das schnelle Zugreifen als angenehmer.

Eine Schülerin beantwortet die Frage nach dem Arbeiten mit dem Internet folgendermaßen:

B: Das war eigentlich ganz gut, weil wenn man... Also ich persönlich hatte beim Skypen auch immer noch einen Übersetzer auf, damit ich halt gucken kann, wenn ich etwas nicht verstehe. Und das war eigentlich ganz gut, weil sonst wäre das vielleicht ein bisschen peinlich geworden, wenn man etwas nicht verstanden hätte und ja... (I06/23-24)

Die Schülerin sieht sich als Teil des sozialen Raums und möchte entsprechend sprachlich agieren können. Sie würde es als peinlich empfinden, wenn die Tandempartner*innen sprachliche Unsicherheiten bei ihr feststellen würden. Um jeder Zeit sprachlich angemessen reagieren zu können und sich somit als attraktive Gesprächspartnerin zu fühlen, nutzt sie einen online-Übersetzer.

Alle an dem Projekt teilnehmende Schüler*innen nutzen elektronisch-digitale Hilfsmittel wie online-Wörterbücher oder -Übersetzer als *scaffolding*, um ihre Lernprozesse (rezeptiv und produktiv) zu unterstützen. Damit machen sie den Raum (*space*) zu einem (Lern)raum (*lieu*), an dem sie als kompetente Sprecher einer Fremdsprache agieren können und sich autonom als Raumakteure erleben (Hallet 2015, S. 65).

4.7 Kommunikation über den Klassenraum hinaus

Der Kontakt zu gleichaltrigen Schüler*innen aus Spanien, den sie durch den Spanischunterricht erhalten haben, ist für einige Schüler*innen in Deutschland der Beginn einer freundschaftlichen Beziehung. Nahezu alle Schüler*innen drücken dies dadurch aus, dass sie den Kontakt auch über weitere Medien gesucht haben und z.T. auch nach dem Projekt noch aufrechterhalten haben:

B: Ich habe direkt, als wir die Namen bekommen haben, habe ich sie auf dieser [...] Seite [der Lernplattform]... Habe ich nach ihrer [Handy]Nummer gefragt, einfach ... Und dann hat sie mir ihre Nummer gegeben und dann haben wir auch über Whatsapp geschrieben. (I06/128)

Offensichtlich wird bei der Auswertung der Interviews, dass die Lernplattform nicht zur Kommunikation anregt, obwohl rein technisch eine solche Möglichkeit bestanden hätte. Wenn die Schüler*innen mit ihren Tandempartner*innen in einem Raum in Kommunikation treten wollen, tun sie dies über ihnen vertraute soziale Netzwerke wie Whatsapp und Instagram.

Warum findet eine solche Verlagerung der Kommunikation in den privaten Bereich statt? Die teilnehmenden Schüler*innen hätten auch außerhalb des Klassenzimmers die Lernplattform oder ihren Skype-Account nutzen können, um in Kontakt zu treten.

Zum einen trennen sie den institutionellen Ort der Schule, an dem sie angehalten sind, die genannten Programme zu nutzen, auch innerhalb des Internets von ihren nicht-institutionell vorgegebenen Kommunikationsformen. Dabei greifen sie auf Programme zurück, die sie im privaten Bereich für ihre Alltagskommunikation nutzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dort nicht über Inhalte des Projektes gesprochen wurde – zumindest nicht in dem Sinne, als dass das inhaltliche Arbeiten vorangetrieben wurde.

Durch diese Kommunikationsanlässe, die nicht als Aufgabenstellung von schulischer Seite formuliert sind, entwickeln die Schüler*innen eine Beziehungsebene mit ihren Tandempartner*innen, die dann wiederum auch das Arbeiten an den schulischen Inhalten positiv beeinflusst. Auf die Frage, was unternommen wurde, wenn es ein Missverständnis gab, antwortet eine Schülerin:

S: Nichts. Also wir haben gelacht. Mehr nicht. Wir konnten schon gut damit umgehen, weil wir, sozusagen, schon eine Beziehung hatten. [...] So als Freunde. (I01/39-40)

Es ist diese Kombination aus schulisch gesteuerten Erarbeitungsprozessen und der Möglichkeit, die daraus resultierenden Beziehungen in den privaten Bereich zu transferieren, die eine hohe motivationale Bedeutung hat:

E: Ich fand das halt eine gute Idee, weil durch das Projekt konnte ich halt auch mehr lernen und halt, ich konnte mehr Sätze bilden und ich habe ja halt auch meine Partner, die Spanier halt kennengelernt und habe auch mit denen außerhalb des Unterrichts mit denen geredet und geschrieben. Und das hat halt auch Spaß gemacht. Ja, also ich fand es halt gut. (I15/6)

5. Fazit

Untersucht wurde in diesem Beitrag anhand der Analyse der Interviews und der Auswertung der Videoaufzeichnungen, welche Funktion der Ort des Sprachenlernens auf Lernerfolg und Motivation der Lernenden haben kann, und ob diese Motivation Auswirkungen im Hinblick auf eine Veränderung der Identität der Lernenden zeigt. Dabei wurden v.a. der Einfluss der physischen und elektronisch-digitalen Orte und Räume im Hinblick auf Sprechbereitschaft und Sprechmotivation in den Blick genommen.

Der physische Ort des Klassenzimmers lässt unterschiedliche Arten der Kommunikation zu, wie *face-to-face*-Kommunikation mit den Klassenkamerad*innen und mit der Lehrperson, er dient aber auch als Ausgangspunkt für die internetvermittelte Kommunikation mit den spanischsprachigen Tandempartner*innen. Die sprachlichen Aktivitäten am physischen Ort im Klassenzimmer dienen dabei ebenso als *scaffolding*, also als unterstützende Maßnahme, um die fremdsprachliche Kommu-

nikation zu meistern, wie elektronisch-digitale Programme, ein Online-Wörterbuch oder ein Übersetzer.

Die unterstützenden Maßnahmen, die am physischen Ort vorhanden sind, sind die Klassenkamerad*innen und die Lehrperson. Die Rolle dieser verändert sich dahingehend, dass sie als Unterstützung, die im Hintergrund agiert, wahrgenommen wird und nicht als Person, die die Kommunikation initiiert und einfordert. Dadurch erleben die Schüler*innen ein Gefühl von Autonomie. Die Identität der Lernenden wird also um den Aspekt der/des autonom Handelnden erweitert.

Als elektronisch-digitaler Raum (*space*) ist zunächst das Internet zu nennen, über das verschiedene Programme laufen und das vielfältige Arten der Kommunikation zulässt.

Die Lernplattform bildet dabei in dem Projekt eine Art Ablagefläche, die von den Schüler*innen als wenig kommunikationsfördernd wahrgenommen und als neutral bewertet wird. Hier wird deutlich, dass nicht per se jede Form der digitalen Kommunikation anregend wirkt. Dieser Umstand sollte bei der Konzeption von internetbasierten Lernszenarien beachtet werden.

Das Programm Skype hingegen, mit der Möglichkeit der direkten Kommunikation über Ton und Bild, wird als Möglichkeit bewertet, eine Beziehung aufzubauen. Zentral ist dabei die Übertragung des Bildes: Neben dem Gefühl der größeren Nähe sorgt die Übertragung des Bildes dafür, dass auch der physische Ort greifbar wird. Man kann also davon sprechen, dass die physischen Orte, z.B. die Stadt oder das Klassenzimmer, in die elektronisch-digitale Lernumgebung getragen werden und dort für eine größere Nähe, also eine stärkere Beziehung sorgen. Der zunächst einmal technisch vermittelte *non-lieu* wird so zum bedeutungstragenden *lieu*, an dem Identitäts- und Sinnkonstruktion geschehen können.

Hinzu kommt, dass die internetvermittelten Räume (die Lernplattform und Skype) zu einer Beziehung führen können, die dann auch wiederum außerhalb des elektronisch-digitalen Raumes stattfindet, wenn die Schüler*innen die institutionell vorgegebene Umgebung verlassen und an ihrem privaten Ort, beispielsweise nachmittags zu Hause, eine private digitale Form der Kommunikation wählen, um mit den Tandempartner*innen ins Gespräch zu kommen. Man kann diese Art der frei gewählten elektronisch-digitalen Kommunikation als Pendant zu einem physischen Treffen im Sinne einer privaten Verabredung in der Freizeit verstehen. Durch diesen Transfer der Identität erweitern und (re)konstruieren die Schüler*innen ihre Identität. Dies bildet die Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., & Thomas, B. (2019). ¡Por fin hablan! El tema... ¿da igual? – Virtuelle Schülerbegegnung im Spanischunterricht als Ort identitärer Sinnstiftung. In: R. Schleicher & G. Zenga-Hirsch (Hrsg.), *Autonomie, Bildung und Ökonomie. Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht*, S. 27-44. Stuttgart: ibidem.

Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Editions du Seuil.

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Bénichou, M. (2006). *Le multiculturalisme*. Rosny: Bréal.

- Breidbach, S. & Küster, L. (2014). ‚Bildung‘, ‚Multiliteracies‘ and ‚Identity‘ – Key Concepts in Language Education in the Light of Sociocultural Theory and Dynamic Systems Theory. In: D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (129-144). Frankfurt/M.: Lang.
- Danzak, R. L. (2011). Defining Identities Through Multiliteracies: EL Teens Narrate Their Immigration Experiences as Graphic Stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (3), 187-196.
- Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy ‚L1 versus LX‘ is Better than ‚Native Versus Non-Native Speaker‘. *Applied Linguistics*, 2018, 39 (2) 236-240. Heruntergeladen: 28.5.2019.
<https://doi.org/10.1093/applin/amw055>.
- Forgas, J. P. (1995). *Soziale Interaktion und Kommunikation*. Weinheim: Beltz.
- Hallet, W. (2015). Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive. In: E. Burwitz-Meltzer & F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (60-69). Tübingen: Narr.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenz erfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (15-25). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartmann, T. (2004). Computervermittelte Kommunikation. In: R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (673-693). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Haß, F. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy-Theory: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94 (3), 319-340.
- Jessner, U. (2007). Das multilinguale Selbst. Perspektiven der Veränderung. In: I. De Florio Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (25-37). Tübingen: Stauffenburg.
- Kammerl, R. (2011). Medienbildung in der Schule! Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, 56 (3), 82-85.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle der Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Klippel, F. (2007). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Kompetenz und Bildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 13 (4), 52-62.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). Multilingualism of the other. In: I. De Florio Hansen (Hrsg.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity* (19-35). Kassel: University Press.
- Krewer, B. & Eckensberger, L. (1998). Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: K. Hurrelmann & U. Dieter (Hrsg.), *Handbuch der Sozialforschung* (573-594). Weinheim et al.: Beltz, 5. neu ausgestattete Aufl.

Kurtz, J. (2015). Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte. In: E. Burwitz-Meltzer, F.G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (106-116). Tübingen: Narr.

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*. Paris: Pluriel.

Leffelsend, S., Mauch, M., & Hannover, B. (2004). Mediennutzung und Medienwirkung. In: R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (51-71). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Legutke, M. K. (1998). Handlungsraum Klassenzimmer and beyond. In: J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (93-109). Berlin: Cornelsen.

Norton, B. & McKinney, C. (2011). An Identity Approach to Second Language Acquisition. In: D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative approaches to second language acquisition* (73-94). Abingdon et al.: Routledge.

Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M.A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (17-29). Opladen: Leske + Budrich.

Ricœur, P. (1991). *Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit*. München: Fink.

Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen. Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.

Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 199-210.