

Aktuelle Tendenzen in der Linguistik

Pädagogik

Pädagogische Linguistik – jetzt!

Andreas Trotzke

Abstract

This article provides an overview of recent work in linguistics that has its origin and motivation in formal linguistics and theoretical acquisition research, and on this basis indicates potential connections and contributions to language pedagogy. The article suggests the term *Pedagogical Linguistics* to not only refer to work that tries to translate linguistic findings for a pedagogic audience, but to also convey the idea that linguistics itself is fundamentally pedagogical.

1 Einleitung

Die Fragen, die ich in diesem Überblicksartikel behandeln möchte, betreffen die oft beklagte Trennung von Forschung und Praxis im Bereich der Linguistik und des Sprachunterrichts (sei es in schulischen oder anderen pädagogischen Kontexten). Das Verhältnis zwischen den Feldern der Linguistik und der Unterrichtspraxis ist traditionell von vielen Kontroversen gekennzeichnet, die ich hier nicht nachzeichnen möchte beziehungsweise im Rahmen eines solchen Artikels nicht nachzeichnen kann (für neuere Überblicke siehe Borg 2010; Marsden & Kaspro-wicz 2017; Medgyes 2017).

In diesem Beitrag möchte ich stattdessen ganz speziell auf die Relevanz neuerer pädagogischer Fragestellungen für denjenigen Forschungsbereich eingehen, der gemeinhin – und vermutlich auch von vielen Lesern und Leserinnen dieser Zeitschrift – als *formale* Linguistik bezeichnet wird. Diese Ausprägung der Linguistik kann im Vergleich zu vielen nicht-formalen Arbeiten im Bereich der Angewandten Linguistik als besonders weit entfernt von pädagogischen Fragestellungen gelten. Obwohl dies durch meine Diskussion unten und deren Literaturauswahl noch deutlicher werden wird, so möchte ich dennoch ein wenig konkreter werden und hier gleich hinzufügen, dass ich somit unter *formaler* Linguistik ins-

besondere den formal-semantischen sowie formal-syntaktischen (meist generativen) Hintergrund verstehe, den, so bereits oben vermutet, viele Leser und Leserinnen dieser Zeitschrift teilen.

Die *Linguistischen Berichte* sind daher ein idealer Ort, um im Rahmen eines kleinen Artikels auf die aktuelle Tendenz hinzuweisen, dass sich die Verbindung formaler linguistischer Ansätze mit pädagogischen Fragestellungen derzeit größter Beliebtheit erfreut. Beispielhaft zu nennen wären hier die Ansätze *Applied Generative Second Language Acquisition* (Rothman & Slabakova 2018; Whong et al. 2013), *Applied Construction Grammar* (De Knop & Gilquin 2016) sowie zahlreiche Sonderausgaben einschlägiger internationaler Zeitschriften und Reihen (Marsden & Slabakova 2019; Gil & Rastelli 2018; Trotzke & Kupisch 2020). Zudem gibt es aktuell auch im deutschsprachigen Raum einige neuere Netzwerke, die speziell zu dem Zweck gegründet worden sind, Einsichten aus der formalen Linguistik mit pädagogischen Fragestellungen und Herausforderungen zu verknüpfen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und im Bewusstsein, viele weitere Bestrebungen vergessen zu haben, möchte ich hier das DFG-Netzwerk *Grammatik für die Schule* (2016–2019), Teilveranstaltungen der DGfS-Lehramtsinitiative sowie die LiDi-Konferenzreihe *Modern Linguistics and Language Didactics* (seit 2018) nennen. Es gibt folglich eine lebendige ‚Community‘ zu diesen Themen, die in letzter Zeit fleißig publiziert und weiterhin wächst.

Der vorliegende Artikel möchte nicht nur einen kurzen Einblick in diese neueren Bestrebungen geben, sondern in diesem Zuge eine eigene Position beziehen, die durch die neue Bezeichnung *Pädagogische Linguistik* auch einen eigenen Namen erhält. Kernthese dieses Beitrags ist, dass *Pädagogische Linguistik* nicht nur meint, Linguisten sollten ihren Kollegen aus der Pädagogik einen besseren Zugang zu linguistischem Grundlagenwissen verschaffen, sondern dass sich die formale Linguistik selbst als pädagogische Disziplin verstehen könnte. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich in Abschnitt 2 zunächst aufzeigen, inwieweit Pädagogische Linguistik von verwandten Versionen der Angewandten Linguistik abgegrenzt werden kann. Abschnitt 3 deutet dann im Zusammenhang der Themen Sprachvergleich und Mehrsprachigkeit an, welches pädagogische Potenzial Konzepte aus der formalen Linguistik haben. In Abschnitt 4 skizziere ich darauf aufbauend die Idee, dass Linguistik selbst grundlegend ‚pädagogisch‘ ist. Abschnitt 5 fasst dann den Beitrag in Form eines kleinen Ausblicks und der Formulierung neuerer Herausforderungen zusammen.

2 Angewandte Linguistik! Warum ‚Pädagogische Linguistik‘?

Gibt es die Disziplin der ‚Pädagogischen Linguistik‘ nicht schon längst? Auf den ersten Blick müssen wir diese Frage mit einem klaren *Ja* beantworten: Es war schon immer eine Bestrebung vieler Linguisten, ihre Forschung und hieraus resultierende Einsichten für pädagogische Berufe zugänglich zu machen; auch neuere Publikationsreihen auf dem deutschen Markt nehmen genau diese Perspektive

ein. Beispielhaft möchte ich hier die Reihe *Linguistik und Schule* (Döring & Gallmann 2018) nennen, deren Untertitel *Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis* klarmacht, dass es darum geht, linguistische Inhalte und Grundlagen für die Schule aufzubereiten. Theoretische Linguistik ist hier der Ausgangspunkt und soll auf pädagogische Kontexte angewandt werden.

Linguisten haben immer wieder versucht, sich nicht mit zu viel theoretischer Terminologie oder gar mit einem spezifischen Framework zu beladen, um die Lücke zwischen Sprachtheorie und Unterrichtspraxis zu schließen (siehe exemplarisch Hudson 2004). Eine ähnliche Position nehmen gerade in jüngerer Zeit viele Forscher im Feld der Bilingualismus-Forschung ein, indem sie argumentieren, dass Sprachunterricht von theoretischen Einsichten aus der (generativen) Spracherwerbsforschung profitieren könnte (Whong 2011; VanPatten & Rothman 2015; Marsden & Slabakova 2019). Diese Ansätze sind tatsächlich ‚neu‘ zu nennen, da es zuvor – mit Ausnahme weniger Arbeiten (White et al. 1991; VanPatten 1996) – aus diesem Umfeld kaum Forscher gab, die eine Brücke zur pädagogischen Praxis geschlagen haben beziehungsweise schlagen wollten. Was mag der Grund für das lange Schweigen der formalen Linguistik gewesen sein?

Vor dem Hintergrund etablierter Methodologien im Sprachunterricht wie dem Communicative Language Teaching oder der Kritischen Pädagogik hat in der aktuellen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ein Wandel von der rigorosen Betrachtung der Sprachstruktur hin zu einem Fokus auf kommunikative und soziolinguistische Grundlagen des Sprachunterrichts im Klassenzimmer stattgefunden (siehe Block 2003). Die formale (lies: auf Struktureigenschaften fokussierende) Linguistik war vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Entwicklungen folglich nicht nur theoretisch abgeschottet, sondern die Beiträge, die in linguistischer Theorie begründet sind, sahen sich klaren Hürden gegenüber, wenn sie Fragen von pädagogischer Relevanz behandeln wollten. Der britische Linguist Henry Widdowson (2003: 4) hat dies programmatisch zusammengefasst: „the academic discipline of linguistics [...] is seen to be an abstruse field of enquiry at several removes from the reality of the language classroom“. Was hat sich nun nach diesem ‚social turn‘ in der Sprachpädagogik geändert? In Abschnitt 3 werde ich darstellen, warum ein neuer Fokus auf formale Eigenschaften der Sprache und insbesondere ein Vergleich der Strukturen unterschiedlicher Sprachen wieder interessant geworden ist. Hier möchte ich jedoch zunächst eine kleine terminologische Diskussion führen, die gleichsam rechtfertigt, warum wir überhaupt mit Bezug auf oben genannte Arbeiten von Pädagogischer Linguistik sprechen sollten. Wir könnten doch bei Bezeichnungen wie *Linguistik und Schule* oder *Applied Generative Second Language Acquisition* auch einfach von Angewandter Linguistik sprechen.

Vielleicht ist an dieser Stelle eine Unterscheidung hilfreich, die ebenfalls der besagte Henry Widdowson eingeführt hat: der Unterschied zwischen ‚applied linguistics‘ und ‚linguistics applied‘ (siehe Widdowson 2000). Gemäß dieser Unterscheidung sind Buchreihen und Forschungsrichtungen wie die oben genannten

sicherlich dem Zweig ‚linguistics applied‘ zuzurechnen. ‚Applied linguistics‘ wären dann im Gegensatz hierzu alle Arbeiten, die einen klaren Fokus auf sozialorientierte Sprachuntersuchungen legen – etwa im Rahmen der kritischen Diskursanalyse, der Ethnografie und Anthropologie. So wird der Begriff der Angewandten Linguistik jedenfalls in institutionellen Zusammenhängen international benutzt; und meines Erachtens erscheint es auch sinnvoll, die oben beispielhaft angeführten Arbeiten, die ihre Wurzeln in der Sprachtheorie und nicht in benachbarten soziologischen oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen haben, von diesem Forschungsfeld abzugrenzen. Auch ein kurzer Blick auf denjenigen Zweig der Angewandten Linguistik, der sich mit pädagogischen Fragestellungen befasst (wie beispielsweise Publikationen in der Zeitschrift *Language and Education*), macht klar, dass oben genannte Reihen und neuere Forschungsprogramme in der Zweitspracherwerbsforschung nur sehr wenig mit diesen Arbeiten zu tun haben.

Für diesen eher gesellschaftlich-orientierten Zweig der sprachpädagogischen Literatur haben sich innerhalb der Angewandten Linguistik viele Namen herausgebildet – eine prominente Bezeichnung ist sicherlich diejenige der ‚Educational Linguistics‘ (siehe Hult 2008 sowie die gleichnamige Buchserie bei Springer). Bei der recht weit gefassten Educational Linguistics geht es um die Integration von Forschungsmethoden aus der Linguistik mit Methoden aus benachbarten Disziplinen der Sozialwissenschaften, um letzten Endes Probleme im Bereich der Spracherziehung anzugehen (Hornberger 2001; Spolsky 1978). Hult (2008) stellt dar, dass dieser Begriff und die angeschlossene Disziplin in den frühen siebziger Jahren vor allem durch die Arbeiten von Bernard Spolsky aufkam und dass die Geschichte dieser Subdisziplin untrennbar mit der Entstehung und Entwicklung der viel weiter gefassten Disziplin der Angewandten Linguistik verbunden ist. Obwohl diese beiden Disziplinen natürlich noch immer symbiotisch miteinander verbunden sind, stellt Educational Linguistics laut Hult (2008) eine eigene Nische dar, da es hier exklusiv um Sprache und Erziehung geht. Hult (2008) hält fest:

[t]he individual educational linguist, trained in any number of combinations of [...] relevant areas of study, might have her or his home in a variety of different departments, including anthropology, applied linguistics, area studies, education, English, foreign languages, linguistics, psychology, and sociology. Common to all educational linguists, though, is training in critical thinking of a transdisciplinary nature [...]

Gemäß einer solchen Definition sind nicht nur Linguisten als *Educational Linguists* zu bezeichnen, sondern auch Forscher aus jeder relevanten Nachbarsdisziplin. In diesem Zusammenhang ist etwa das Feld der Sprachpolitik und der Sprachplanung ein Forschungsfeld, das als wesentlich für das Feld der Educational Linguistics gelten kann (siehe Spolsky 2005 und Hult 2018). Hier wird erforscht, welche sozialen Implikationen politische Maßnahmen haben, die die Erziehung im Kontext sprachlicher Fächer betreffen; es geht folglich um das Verhältnis und die Beeinflussung sowohl dominanter als auch Minderheitsgruppen und wie Politik in diesem Bereich ein Werkzeug sein kann, um mehr Gleichheit und Integration zu erreichen. Nach diesem Verständnis ist Educational Linguistics also in hohem

Maße als politischer Versuch zu verstehen, die Vermittlung von und den Umgang mit Sprachen in Schulen und anderen Institutionen zu beeinflussen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird umso klarer: Der vorliegende Artikel (sowie die oben beispielhaft zitierte Literatur) sollte nicht als Angewandte Linguistik eingeordnet werden, sondern ist angemessener mit dem Widdowson'schen Begriff der ‚linguistics applied‘ erfasst.

3 Sprachbewusstheit und -vergleich: Der neue Faktor Mehrsprachigkeit

Bleibt die Frage aus dem letzten Abschnitt: Warum gerade *jetzt* (oder besser: in neuerer Zeit, siehe oben)? Ich habe im letzten Abschnitt bereits erwähnt, dass der sogenannte ‚social turn‘ in der Sprachpädagogik (also das Reüssieren bekannter Methoden wie dem Communicative Language Teaching oder der Kritischen Pädagogik; siehe Block 2003) mit ein Grund dafür gewesen sein dürfte, warum die Behandlung formaler Struktureigenschaften aus dem Fokus des neueren Sprachunterrichts geraten ist. Warum also sollten nun formale Struktureigenschaften wieder verstärkt im Unterricht thematisiert werden? Anders: Warum sind viele neuere Publikationen der Ansicht, wir bräuchten in diesem Bereich mehr ‚linguistics applied‘ im Widdowson'schen Sinne?

Die linguistische Literatur, die ich in der Einleitung (Abschnitt 1) als Beispiele für neuere Anstrengungen zitiert habe, formale Linguistik in pädagogischen Kontexten zu denken, eint ein zentrales Merkmal: Sie haben ihre Wurzeln in einer Betrachtung von Sprache aus kognitiver Perspektive und sehen daher in ihren sprachvergleichenden Forschungen neben vielen Unterschieden eben auch viele vereinende Merkmale verschiedener Sprachen. Ganz gleich, welche Sprachtheorie und welche damit verbundenen formalen Beschreibungen man wählt: Generative Grammatik, Konstruktionsgrammatik sowie viele weitere Schulen zielen darauf ab (sowohl in der Theorie als auch in der Spracherwerbsforschung), die psychologische Realität der menschlichen Sprache innerhalb der menschlichen Kognition zu beschreiben und zu erklären. Ob man diese Realität nun mittels des Unterschieds ‚Sprachkompetenz‘ und ‚-performanz‘ erfasst (Chomsky 1965) oder andere Unterteilungen vornimmt – zentral bleibt für die formale Linguistik nach der ‚kognitiven Revolution‘ in den späten 1950er Jahren: „it is essential to consider language as a cognitive (mental) system“ (Goldberg 2006: 4). Ausgehend von dieser kognitiven Perspektive ergibt sich das Forschungsdesiderat, Sprachen (und deren Erwerb) vergleichend zu erforschen und eine dementsprechende Beschreibungssprache zu benutzen, die dies ermöglicht.

Dieser sprachvergleichende Aspekt der formalen Linguistik (in ihren unterschiedlichen Gewändern) wird nun von der am Anfang dieses Beitrags zitierten Literatur besonders hervorgehoben, da es mittlerweile an Universitäten zum Gemeinplatz geworden ist, dass das Phänomen der zunehmenden Mehrsprachigkeit

in der Gesellschaft im Allgemeinen, aber auch in den Klassenzimmern im Besonderen ein Bereich ist, in dem die Linguistik – und gerade die sprachvergleichend arbeitende – großen Einfluss haben könnte beziehungsweise sollte (zu Mehrsprachigkeit in deutschen Klassenzimmern siehe etwa Tracy 2014; zur Programmatik eines ‚sprachintegrativen‘ bzw. stark sprachvergleichenden Unterrichts siehe bereits Rothstein 2010).

Nach neueren Statistiken ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung als bilingual einzustufen (Bialystok et al. 2012) und 54% aller Europäer sind *mindestens* bilingual (genauer: 19% sind bilingual, 25% trilingual und 10% haben vier oder mehr Sprachen erworben; siehe Eurobarometer 2012 und Bayram & Rothman 2020). Dies bedeutet, dass eine immer größer werdende Zahl an Kindern in der ganzen Welt bi- oder multilingual aufwachsen wird und dass diese Kinder mit ihren unterschiedlichen Sprachsystemen und -kompetenzen in die Schule kommen und unterrichtet werden müssen.

Ältere sprachdidaktische Methoden und Modelle (audiolinguale Methode, Übersetzungsmethode, aber auch große Teile der kommunikativen Methode; siehe Richards & Rogers 2001) gingen bei der Konzeption von Unterricht meist von einer sprachlich homogenen Lerngruppe aus (z.B. deutschsprachige Gymnasiasten, die Englisch oder Französisch lernen). Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bedarf jedoch eines anderen Unterrichts als sprachlich homogene Lerngruppen. Vor dem Hintergrund eines breiteren Spektrums an individuellen Lernständen müssen binnendifferenzierende Maßnahmen (Stichwort: individuelle Lernervoraussetzungen) in den Vordergrund treten. Zudem ergeben sich aus dem Zusammentreffen mehrerer Herkunftssprachen neue und spannende Möglichkeiten zu sprachvergleichenden Übungen und Reflexionen, wodurch die Sprachbewusstheit der Lernenden und somit auch ihr Lernfortschritt gesteigert werden können.

Das Desiderat der Sprachbewusstheit durch eine sprachvergleichende Perspektive erfordert jedoch eine gemeinsame Terminologie, um die Unterschiedlichkeit verschiedener Sprachen zu erfassen. Der Vorteil dieser Perspektive ist es, dass Lernende einer Sprache darauf aufmerksam gemacht werden können, dass das Erlernen einer Sprache – so verschieden sie auch von der jeweiligen Muttersprache sein mag – nicht von Null anfängt. Viele Komponenten des Wissens über die Muttersprache können dazu benutzt werden, eine Fremdsprache zu erlernen. Der offensichtliche Nachteil dieser Perspektive ist natürlich, dass die sprachvergleichende Terminologie viel zu abstrakt und nicht klar genug ist, um im Klassenzimmer Anwendung zu finden.

Dies trifft insbesondere, so möchte ich behaupten, auf Beschreibungsinstrumentarien zu, wie sie in der generativen Grammatik verwendet werden. Und dies hat einen konzeptuellen Grund: Ansätze innerhalb dieser Schule gehen größtenteils und traditionell von einer Unterscheidung zwischen ‚Erwerb‘ und ‚Erlernen‘ aus. ‚Erwerb‘ referiert hier auf den passiven Vorgang des Formens mentaler linguistischer Repräsentationen auf der Basis von Sprachinput sowie den allgemeinen und nicht-domänenspezifischen Kognitionsprozessen. Im Gegensatz dazu bezieht sich das ‚Erlernen‘ einer Sprache auf den typischerweise bewussten Akt,

eine Fähigkeit mittels expliziter Mühe und zielgerichtetem Unterricht zu erlangen. Die generativen Grammatikbeschreibungen (X-bar-Syntax etc.), die Studierende an Universitäten lernen (und die sie mit größter Wahrscheinlichkeit nicht im späteren Schulalltag verwenden werden), beziehen sich auf die ‚erworbenen‘ mentalen linguistischen Repräsentationen – und folglich auf den Erwerb und nicht auf das Erlernen einer Sprache.

Der zentrale Stellenwert des ‚impliziten‘ Erwerbs (im Gegensatz zum bewussten Erlernen) gilt für alle sprachtheoretischen Strömungen in der Zweitspracherwerbsforschung. Genauer: In allen Ansätzen geht man davon aus, dass es einen Bereich des impliziten L2-Wissens gibt, der nicht durch explizite Manipulationen beeinflussbar ist. Generative Ansätze behaupten etwa programmatisch: „one cannot instruct L2ers as to U[niversal]G[rammar]-constraints (nor does anyone attempt to do so)“ (White 2015: 48); und gebrauchsbasierte Theorien hingegen sind überzeugt, dass die universalen Muster, wie genau Lerner aus dem L2-Input Sprachdaten extrahieren, unbeeinflussbar sind: „exemplar-based learning [...] is in large parts implicit in the sense of taking place without the learner being consciously aware of it“ (Ellis & Wulff 2015: 76). Daher gelten Grammatikbeschreibungen, die sich auf diese allgemeinen kognitiven Beschränkungen und Vorgänge beziehen, wohl auch als zentral in universitären Lehrveranstaltungen – egal, welcher formalen Schule der lehrende Linguist angehört, ihn eint mit seinen Kollegen der Fokus auf das ‚implizite‘ Wissen.

Ungeachtet der wichtigen Rolle, die folglich dem impliziten Wissen schon immer in der Spracherwerbsforschung zugeschrieben wird, so würde doch niemand mehr die frühen theoretischen Positionen unterstützen, nach denen es keine wirkliche Interaktion zwischen implizitem und explizitem Wissen im L2-Wissen gibt (siehe vor allem Krashen 1985). Ganz im Gegenteil: Viele Forscher heutzutage – ganz gleich welchem theoretischen Framework sie angehören – sind davon überzeugt, dass Intervention und Instruktion in bestimmten Formen sehr hilfreich für das Erlernen einer Fremdsprache sind – und dies eben auch im Bereich des impliziten Wissens. Eine ‚no-interface‘-Position nimmt daher in jüngerer Zeit niemand mehr ein (siehe bereits Carroll 2001 und später VanPatten & Rothman 2015). Beispiele für Bereiche, in denen explizite Instruktion Einfluss auf den Erwerb der Sprachkompetenz hat, wären etwa enzyklopädisches Wissen, Wissen zu morphologischen Paradigmen und Einträge im mentalen Lexikon im Allgemeinen. Diese Sprachkomponenten sind mit explizitem Wissen verbunden, da sie über Prozesse der Aufmerksamkeit und des ‚Auswendiglernens‘ gesteuert sind – also über Prozesse, die zentral in jedem Klassenzimmer sind, in dem Sprachen gelernt werden. Lerner können diese Prozesse auch oft bewusst reflektieren und diese in ihrer Alltagssprache und/oder in metalinguistischen Begriffen wiedergeben.

Während also anerkannt ist, dass L2-Instruktionen effektiv sein können, so stellt sich doch an dieser Stelle die Frage, welche Sprachaspekte tatsächlich mittels expliziter Instruktion beeinflusst werden können – und hierzu gibt es gerade in neuerer Literatur aus Sicht der linguistischen Theorie eine Vielzahl relevanter

Arbeiten. Ein besonders interessanter Forschungszweig in diesem Kontext sind die Arbeiten im Bereich *Instructed Second Language Acquisition*. Hier wird versucht, Lehrern empirisch überprüfte Empfehlungen für den Sprachunterricht bereitzustellen, indem die Wirkung bestimmter Methoden und bestimmter Materialien auf das Lernen einer Zweitsprache mit rigorosen experimentellen Methoden überprüft wird. Demnach steht in dieser Forschung die *Instruktion* und deren konkrete Anwendung im Sprachunterricht im Mittelpunkt (siehe etwa Loewen & Sato 2017 und DeKeyser & Prieto-Botana 2019 für neuere Überblicke).

Interessanterweise wird in der generativen Literatur die Methodologie der *Instructed SLA* immer öfter in Bereichen angewandt, die auf Grammatikbeschreibungen beruhen, die in der Theorie bekannt, in Lehrbüchern jedoch nie oder kaum genannt werden.

Ein lehrreiches Beispiel aus dem Englischen ist etwa die Studie von Hirakawa (2013), in der die Unterscheidung zwischen unergativen/unakkusativischen Verben im Fokus steht. Diese Unterscheidung spielt spätestens seit der grundlegenden Arbeit von Burzio (1986) in der generativen Theorie eine große Rolle. Hirakawa behandelt die bekannte Tatsache, dass Lerner sehr oft unakkusativische Verben in einer Weise passivieren, die nicht möglich ist (z.B. *the earthquake was happened last night*). Die Studie belegt überzeugend, dass ein explizites Wissen um den strukturellen Unterschied zwischen unergativen/unakkusativischen intransitiven Verben den Lernern in der Tat helfen kann, solche Fehler zu vermeiden. Die Studie demonstriert somit, dass eine grundlegende Generalisierung aus der theoretischen Linguistik, die nicht in Lehrwerken für den Sprachunterricht erwähnt wird, einen positiven Effekt auf das Lernen einer Fremdsprache haben kann, wenn diese Generalisierung explizit im Klassenzimmer thematisiert und unterrichtet wird.

Lehrreiche und selten genannte Beispiele aus der Sprachtheorie für die Anwendung in mehrsprachigen deutschen Klassenzimmern wären etwa der Unterschied zwischen SVO- und V2-Sprachen sowie die Rolle von Partikeln in der deutschen Sprache. Beide Beispiele können gut anhand der beiden prominentesten Migrationssprachen illustriert werden: Russisch und Türkisch. Die Literatur geht davon aus, dass die Anzahl an Sprechern mit türkischem Hintergrund in Deutschland sicherlich 4.5 Millionen beträgt (Bayram & Wright 2018) und ca. 2.5 Millionen einen russischsprachigen Hintergrund haben (Olfert & Schmitz 2018). Wenden wir uns zunächst einem Phänomen zu, dass im Kontext russischsprachiger Lerner des Deutschen thematisiert werden könnte.

Ein Unterschied, der in jeder sprachvergleichenden Syntaxveranstaltung vorkommt, der jedoch erst kürzlich Eingang in Handbücher für angehende Lehrkräfte gefunden hat, ist der Unterschied zwischen SVO- und V2-Sprachen (siehe Naumovich 2017: 125–126):

- (1) a. Ja **varju** sejčas sup. [Russisch]
 b. Ich **koche** jetzt eine Suppe. [Deutsch]
- (2) a. Sup **varju** ja sejčas. [Russisch]
 b. Die Suppe **koche** ich jetzt. [Deutsch]

Während beide Wortfolgen in (1) und (2) sowohl im Russischen als auch im Deutschen grammatisch sind, so sind Stellungen wie (3b), bei denen das finite Verb eben nicht an zweiter Stelle steht, im Deutschen ungrammatisch, jedoch im Russischen völlig in Ordnung (3a):

- (3) a. Sejčas ja varju sup.
 b. * Jetzt ich koche eine Suppe.

Naumovich (2017) berichtet nun von Fehlern, die in der Zweitspracherwerbsliteratur zum Erwerb des Deutschen durch russische Muttersprachler bekannt und gut beschrieben sind, wie etwa:

- (4) a. (Was macht er hier?) – Und hier er **esst**.
 b. (Was macht er?) – Käse, ja, er auch **esst** Käse.
 c. In der Pause ich **schlag** ihn zusammen.

Die V2-Eigenschaft des Deutschen ist in der Literatur zum ‚impliziten Wissen‘ des Deutschen seit Thiersch (1978) und Den Besten (1983) ausführlich behandelt, spielt jedoch beim ‚Erlernen‘ der deutschen Sprache (also als explizite Instruktion im Unterricht) kaum eine Rolle. Studierende setzen meiner Erfahrung nach ‚V2‘ meist mit ‚SVO‘ gleich und merken erst auf, wenn man ihnen etwa den Kontrast zum Englischen aufzeigt:

- (5) a. [Now,] [he] is cooking a soup. [Englisch; wichtigste Abfolgeregel:
 Subjekt steht vor Verb: SV]
 b. [Surprisingly,] [he] is cooking a soup.
 c. * [Now] is he cooking a soup.
 d. * [Surprisingly] is he cooking a soup.
- (6) a. * [Jetzt] [ich] koche eine Suppe. [Deutsch; wichtigste Abfolgeregel:
 finites Verb steht an 2. Stelle: V2]
 b. * [Überraschenderweise] [ich] koche eine Suppe.
 c. [Jetzt] koche ich eine Suppe.
 d. [Überraschenderweise] koche ich eine Suppe.

Ein solcher Sprachvergleich, der auf in der formalen Linguistik beschriebenen Generalisierungen beruht (Burzio's Generalisierung oben oder V2-Eigenschaft in den letztgenannten Beispielen), bleibt in der expliziten Instruktion meist aus. Dabei ist bekannt, dass viele Lernprobleme (und insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund) systematisch auf Eigenschaften der jeweiligen Herkunftssprache zurückgeführt werden können. So hat ein Kind, das in einer russisch- oder auch türkischsprachigen Familie aufgewachsen ist, Schwierigkeiten damit, das

deutsche Artikelsystem und die Unterscheidung zwischen definitivem (z.B. *der*) und indefinitem (z.B. *einer*) Artikel zu lernen. Dies erklärt die Produktion artikelloser Äußerungen wie *Dann geht Mann in Laden* etc., deren Systematik in der sprachdidaktischen Unterrichtsforschung dokumentiert ist (siehe Redder et al. 2015). Lernende, bei denen die Muttersprache über ein entsprechendes Artikelsystem verfügt (z.B. Französisch), haben demgegenüber kaum diesbezügliche Lernschwierigkeiten.

Wenden wir uns nun kurz dem Türkischen zu, so können wir aus sprachvergleichender Perspektive illustrieren, dass – abgesehen von den vielen Unterschieden, welche das Deutsche und das Türkische aufweisen – es auch Gemeinsamkeiten gibt, welche die Sprachbewusstheit türkischer Lerner steigern können. So fungiert beispielsweise die Wortfolge und die Intonation im Türkischen – anders als im Deutschen (7) – nicht als Mittel, um Satztypen beziehungsweise Sprechakte zu unterscheiden; das Türkische benutzt hier Fragepartikeln wie zum Beispiel *mü* (oder *mi, mu, mi*), siehe Schroeder & Şimşek (2014: 126–127):

- (7) a. Du **siehst** das Bild.
 b. **Siehst** Du das Bild?
- (8) a. Sen resmi görüyorsun. [SOV-Wortfolge]
 b. Sen resmi gördün **mü**? [SOV-Wortfolge:
 keine steigende Intonation]

Obwohl dies somit ein grundlegender Unterschied zwischen dem Türkischen und dem Deutschen ist, so könnte in diesem Zusammenhang thematisiert werden, dass auch das Deutsche über entsprechende Partikeln verfügt, bei denen türkische Lerner von ihrer Muttersprache auf das Deutsche schließen könnten, um deren Funktion zu verstehen – denn auch diese können in vielen Kontexten zwischen unterschiedlichen Sprechakten disambiguieren:

- (9) a. Was ist das **aber auch** für ein Bild! [Exklamation]
 b. Was ist das **wohl** für ein Bild? [Frage]

Insgesamt möchte ich also schließen, dass sowohl das Hervorheben der Einheit aller Sprachen als auch das Sprachbewusstsein, wie Grammatik sprachvergleichend funktioniert, enormes Potenzial für den Sprachunterricht bergen. Es können viel mehr Wissenskomponenten aus der jeweiligen Muttersprache dafür genutzt werden, um eine Fremdsprache zu lernen. Terminologien wie ‚Universalgrammatik‘ kommen sicherlich mit zu viel intellektuellem und leider auch ideologischem Ballast, um sie gewinnbringend im Sprachunterricht einzusetzen. Dies sind aber nur terminologische Fragen, die ganz leicht behoben werden könnten (siehe etwa Rankin & Whong 2020).

Bleibt anzumerken und mit dem Missverständnis aufzuräumen, dass eine sprachvergleichende Perspektive hierbei nicht meint, dass Linguisten oder Sprachlehrer alle Sprachen sprechen können (müssen), die sie in Forschungs- beziehungsweise Unterrichtskontexten thematisieren. Ich möchte hier argumentieren, dass jedoch ein wesentlicher Bestandteil der Lehramtsausbildung sein sollte,

zu vermitteln, wo die Lehrkräfte nach solchen Informationen schauen können. Zu nennen wären hier sicher Publikationen wie *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (Krifka et al. 2014), das in der Wahrnehmung vieler einen Wendepunkt in der relevanten Literatur markiert hat – oder auch das neuere Handbuch von Hoffmann et al. (2017).

Alles in allem plädiere ich somit dafür, dass Pädagogische Linguistik eine Version von ‚linguistics applied‘ sein sollte, die eine Variante des bekannten *Focus-on-Form*-Ansatzes darstellt. Dies ist ein sprachpädagogischer Ansatz, bei dem die Lerner auf Sprachstrukturen und grammatische Generalisierungen explizit hingewiesen werden. Diese Generalisierungen sollten sich dann auf Sprachkomponenten beziehen, die sie bereits in der Sprachkommunikation aktiv nutzen (siehe hierzu grundlegend Long 1991; Long & Robinson 1998). Anders als in älteren Arbeiten zu Focus-on-Form ist für mich jedoch zentral, dass diese Fokussierung der Form innerhalb der Pädagogischen Linguistik *immer* sprachvergleichend erfolgen sollte. Dies stellt auch Widdowson (2020) programmatisch heraus:

Teaching has failed, I would argue, because it is fixated on the objective of teaching competence in **a particular language** with relative disregard of the natural process of learning **language**. Foreign language teaching and learning – the order of words itself implying a unilateral dependency – is generally taken to mean the learning of a specific L2 – a separate language like French, Arabic, Greek, English – each quite different from the L1 but all alike in being foreign. An alternative pedagogy would define the subject as teaching language, not teaching a language, which would mean that teaching would accommodate to learning and not the other way round, and defining the pedagogic objective in reference to the learning process as the development of the capability for languaging.

Dass Sprachvergleiche ein wertvolles Vorgehen angesichts der zunehmenden Mehrsprachigkeit in Klassenzimmern sein könnten, habe ich in diesem Abschnitt nur andeuten können – hierzu gibt es ausführliche Literatur, die dies, wie in den weiter oben zitierten Handbüchern belegt, auch empirisch-experimentell untermauern kann. Was ich stattdessen im nächsten Abschnitt darstellen möchte, ist der Gedanke, dass auch für die formale Linguistik der pädagogische Zusammenhang ein ganz zentraler sein kann. Anders: Es geht nicht nur darum, wie wir als Linguisten unsere Ergebnisse und Konzepte verständlich machen können, sondern auch darum, wie sich durch eben diesen pädagogischen Zusammenhang unsere Konzepte selbst verändern.

4 Linguistik ist pädagogisch

Formale linguistische Beschreibungen dienen gemeinhin im Sprachunterricht als Beschreibung des Lernziels und werden selten als Mittel zum Zweck angesehen, ein Lernziel zu erreichen. Interessanterweise sind viele dieser formalen Beschreibungsmittel jedoch aus rein pädagogischen Bestrebungen entstanden und haben zudem einen signifikanten Einfluss auf Sprache insgesamt, wie insbesondere in

den Arbeiten von Dick Hudson (2004: 105, 2020) immer wieder hervorgehoben worden ist:

[...] our discipline, seen as a whole, has an important interface with education, and that research whose results cross this interface is just as important as that which feeds into, say, neuroscience or child development. Indeed, [...] academic linguistics is weakened if we ignore the impact of education on language, so information must cross this interface in both directions.

Im Folgenden möchte ich mich dieser hier nur angedeuteten Argumentation anschließen und vorschlagen, dass das Wesen der (formalen) Linguistik selbst fundamental pädagogisch ist. Genauer gesagt: In allen Disziplinen, die an Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen gelehrt werden, gibt es pädagogische Ambitionen, die Einsichten aus der Fachwissenschaft didaktisch aufzubereiten. So wären etwa auch eine ‚Pädagogische Chemie‘, eine ‚Pädagogische Mathematik‘ etc. denkbar. Somit würde sich in diesem Punkt Pädagogische Linguistik nicht von anderen Fächern unterscheiden und Linguistik oder Grammatik ‚für die Schule‘ bedeutet ja genau das: die didaktisch geschickte Vermittlung von Grundlagenwissen aus der Fachdisziplin der Linguistik. Ich möchte aber die Bezeichnung Pädagogische Linguistik breiter verstanden wissen – und zwar im Sinne des oben angeführten Zitats: Die Beeinflussung von Linguistik und Pädagogik geht in *beide* Richtungen. Das heißt: nicht nur die Pädagogik wird durch die Linguistik, sondern die Linguistik (auch formaler Prägung!) wird ebenso durch die Pädagogik beeinflusst. Und dies liegt zunächst einmal konzeptuell auch auf der Hand: Die Linguistik beschäftigt sich mit der Sprache – und welche menschliche Fähigkeit, die in Institutionen gelehrt wird, ist schon so sehr von institutioneller Pädagogik und Erziehung beeinflusst wie die Sprache?

Doch nicht nur dieser Zusammenhang kann davon überzeugen, dass Linguistik selbst (zu einem gehörigen Teil) ‚pädagogisch‘ ist. Hudson (2004) gibt einen interessanten historischen Überblick, der die Einführung von Diagrammen im Allgemeinen und Baumdiagrammen im Besonderen in die formale Linguistik zurückverfolgt. Er stellt heraus, dass diese Darstellungsweisen und ihre ersten Protagonisten in der Linguistik (Bloomfield und Chomsky) von pädagogischen Lehrmaterialien beeinflusst waren, zu denen beide noch während ihrer Schulzeit Zugang gehabt haben dürften (die sogenannten Reed-Kellogg-Diagramme). In diesem Zusammenhang bemerkt er, dass auch die grafischen Darstellungen und Analysen der Dependenzgrammatik sogar explizit ein pädagogisches Ziel verfolgten, nämlich die Verbesserung des Grammatikunterrichts in der Schule (Tesnière 1959). Wir können also festhalten, dass viele der formalen Mittel, die uns heute in unterschiedlichen Schulen der formalen Linguistik zur Verfügung stehen, klare Ursprünge in pädagogischen Anliegen haben – daher erklärt sich auch deren häufige Metaphorik (wie etwa ‚Baumstrukturen‘), die ursprünglich (oder vielleicht immer noch?) didaktische Zwecke erfüllen.

Natürlich spiegelt dieses explizite Regelwissen in Form abstrakter Beschreibungen viel von dem wieder, was auch in den erworbenen kognitiven Repräsentationen (dem impliziten Wissen; siehe Abschnitt 3 oben) vorhanden ist. Es ist demnach schwierig, diese beiden qualitativ unterschiedlichen Wissensdomänen auseinanderzuhalten (explizites ‚Metawissen‘ in Form etwa von Baumstrukturen

und implizites Wissen). Doch liegt es nahe, dass der Sprachunterricht in unseren Schulen letzten Endes auch Einfluss auf die Sprachkompetenz (und somit letztendlich den Untersuchungsgegenstand der formalen Linguistik) hat.

Diese ganze Diskussion erinnert an dieser Stelle stark an Ullmans (2001, 2016) Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Gedächtnis im Spracherwerb und der angeschlossenen Frage, ob etwas, das über das deklarative System erworben wurde, prozedural werden kann (siehe zum Folgenden auch Bayram & Rothman 2020). Ullman hat niemals bestritten, dass deklaratives Wissen (also z.B. explizite Instruktion im Grammatikunterricht) über eine Zeit hinweg automatisiert werden kann. Und wenn es tatsächlich keine Schnittstelle zwischen Erwerb und explizitem Lernen im Unterricht gäbe, dann ist es wohl verständlich, dass Linguisten und Sprachlehrer und auch Unterrichtsforscher keinen wirklichen Dialog anstreben, da die Forschungsergebnisse nicht besonders relevant füreinander wären. Im Jahre 2020 ist diese ‚no-interface‘-Position laut Bayram & Rothman (2020) und wie oben bereits dargestellt jedoch nicht mehr so unerschütterlich, wie sie es noch in vorherigen Jahrzehnten war. Neuere Forschungen heben hervor (und belegen dies experimentell), dass explizite Instruktion in der Tat Effekte auf mentale Repräsentationen hat (siehe die Ausführungen zu *Instructed SLA* in Abschnitt 3 oben).

Bayram & Rothman (2020) heben in ihrem aktuellen Forschungsüberblick hervor, dass strukturierter Input, wie es lange Zeit schon in der sogenannten *Input Processing Literatur* behauptet worden ist, ein essenzieller Faktor sein kann, um das Lernergebnis in der typischen Unterrichtssituation zum Erlernen einer Zweitsprache zu verbessern. Es ist immer noch ein weit verbreiteter Glaube, dass insbesondere die generative Linguistik die Rolle des Inputs im Spracherwerbsprozess geringschätzt. Neuere Arbeiten zeigen jedoch, wie falsch diese Einschätzung ist: Input ist der Grundbaustein jeder Grammatik (siehe vor allem Yang 2016; Rothman & Chomsky 2018 für neuere Diskussionen).

Wir können also festhalten, dass die Inhalte sowie die Art und Weise, wie Sprache in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen unterrichtet wird, letzten Endes auch Einfluss auf den Hauptgegenstand der formalen Linguistik haben wird: die Sprachkompetenz. Dieser Zusammenhang lässt Linguistik als grundlegend ‚pädagogisch‘ erscheinen – und daher möchte ich *Pädagogische Linguistik* als Bezeichnung für eine Perspektive auf die menschliche Sprachfähigkeit verstanden wissen, die sich nicht nur um die didaktische und vor allem sprachvergleichende Übersetzung und Umsetzung bereits vorhandener linguistischer Einsichten bemüht (Abschnitt 3), sondern ebenso im Blick hat, welche bedeutende Rolle die Spracherziehung und -pädagogik im Allgemeinen für die kognitive Sprachkompetenz eines Individuums spielt.

Das heißt nicht, dass alle Linguisten nun ‚Pädagogische Linguisten‘ sind beziehungsweise sein müssten. Vielmehr verwende ich ‚pädagogisch‘ im Einklang mit Hudson (2020) als Prädikat, das – ähnlich wie ‚historisch‘ oder ‚neurologisch‘ – einen Faktor und somit dann auch eine abgrenzbare Betrachtungsweise der menschlichen Sprachfähigkeit bezeichnet, der den Gegenstand der Linguistik mit

formt und daher separat sowie in Interaktion mit anderen Faktoren untersucht werden kann. Dies beinhaltet dann aber auch, dass Studierende der Linguistik, auch wenn sie kein Lehramtsstudium absolvieren, in diesem Feld ausgebildet werden sollten. Konkret hieße dies, dass Bachelor- und Masterstudierende der Linguistik neben Seminaren und Klausuren/Essays zu Themen wie Historische Linguistik oder Neurolinguistik auch Arbeiten zur Pädagogischen Linguistik verfassen sollten (z.B. in Form kleinerer Arbeiten, die sich an einer Vermittlung linguistischer Inhalte für ein Pädagogenpublikum versuchen).

5 Pädagogische Linguistik: Es gibt viel zu tun!

Die Relevanz des Sprachunterrichts und pädagogischer Fragestellungen dürfte spätestens an dieser Stelle des Artikels jedem (formalen) Linguisten unmittelbar einleuchten. Zum einen teilen auch viele Leser dieser Zeitschrift, die an deutschen Universitäten unterrichten, die Erfahrung, dass gefühlte 90% ihrer Studierenden das Studienziel verfolgen, eine Ausbildung für eine Lehrtätigkeit in einem sprachlichen Fach zu erhalten. Forschungsinhalte aus der Linguistik und Unterrichtsmethoden müssen daher zwangsläufig an diese Bedürfnislage angepasst werden. Abschnitt 3 sollte andeuten, dass dies heutzutage konsequent sprachvergleichend erfolgen sollte. In Abschnitt 4 habe ich dafür plädiert, dass wir, die Linguisten, dies nicht als Dienst an einem pädagogischen Publikum auffassen sollten. Vielmehr müssen wir uns dessen bewusst sein, dass wir durch die Auswahl und die Darstellungsmittel in unserem Unterricht einen wesentlichen Einfluss auf die Inhalte haben, die angehende Lehrkräfte sodann benutzen, um (im genuin erwerbstheoretischen/psychologischen Sinne) Sprachkompetenzen individueller Lerner mitzuformen. Wir sind also schon an den Universitäten ein Faktor, der unseren Untersuchungsgegenstand indirekt mitbestimmt. All diese Überlegungen zu einer Pädagogischen Linguistik erfordern ein Umdenken auf beiden Seiten: Sowohl Pädagogik als auch Linguistik müssen (neue) Wege finden, um aktuellen Herausforderungen zu begegnen.

Mit aktuellen Herausforderungen ist in letzter Zeit vor allem die zunehmende Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern gemeint, die bereits in Abschnitt 3 angesprochen worden ist. Hier gibt es natürlich auch einen sprachpolitischen Hintergrund. So sollen etwa im europäischen Rahmen Schüler ‚plurilingual(er)‘ werden und mindestens zwei weitere europäische Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache lernen (Council of Europe 2007). Sprachliche Diversität als Teil des kulturellen Erbes wird also als essenziell betrachtet und eine positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen gilt als Voraussetzung für interkulturellen Dialog, Respekt und letztlich Stabilität und Frieden in Europa. Diese Philosophie ist gerade auch vor dem Hintergrund aktueller Migrationsentwicklungen immer mehr betont worden (siehe Busse & Krause 2015, 2016 sowie etwa die europäischen Initiativen *ProLanguage* oder *MultiMind*).

Aktuelle Untersuchungen zeigen jedoch auf diesem Gebiet eher enttäuschende Ergebnisse, was umso mehr für ein Umdenken im Rahmen einer Pädagogischen Linguistik spricht. Zunächst zur Lernmotivation und der Stärkung der sprachvergleichenden Perspektive: Hierzu zeigt eine neuere europäische Umfrage zu Sprachkompetenzen, dass lediglich Englisch als sehr nützlich eingestuft wird, während andere europäische Sprachen nicht so gut abschneiden (European Commission 2012). Lehrkräfte in sprachlichen Fächern stehen also auch vor der Herausforderung, dass sie die Asymmetrie zugunsten des Englischen ein wenig ausgleichen und echte Plurilingualität (wie vom Europäischen Rat gefordert) als Norm und erstrebenswertes Ziel und nicht als exzeptionelle Zusatzqualifikation vermitteln. Weiter oben habe ich bereits angedeutet, dass hier nicht nur die gängigen europäischen Unterrichtsfächer (Französisch, Spanisch etc.), sondern ebenso die Herkunftssprachen der Schüler (z.B. Türkisch und Russisch) eine wichtige Rolle spielen könnten. In diesem Kontext wären sicher auch Varianten interessant, die sich aus dem Kontakt zweier Sprachen in Migrationskontexten ergeben; türkische Dialekte wie das sogenannte ‚Germany Turkish‘ (siehe Küppers et al. 2015) oder deutsche Varianten wie ‚Kiezdeutsch‘ (Wiese 2012) sind hier zu nennen.

Noch enttäuschender wird es jedoch, misst man dann die tatsächlichen Kompetenzen in der von den Schülern präferierten Sprache Englisch. Diese sind alles andere als zufriedenstellend, da EU-weit ca. 30% der Studierenden noch nicht einmal das A1-Level in ihrer ersten Fremdsprache (meistens Englisch) erreichen. Auch zeigen zahlreiche Studien in der Bildungswissenschaft, dass sowohl angehende als auch bereits tätige Lehrkräfte über ein mangelhaftes Sprach- beziehungsweise Grammatikwissen verfügen (siehe u.a. Borg 2003; Ilosvay 2012). Zudem wurde im deutschen Zusammenhang nachgewiesen, dass Studierende des Lehramts Deutsch am Ende ihres Studiums nicht mehr über Sprache beziehungsweise Grammatik wussten als zu Beginn; Studien aus der Sprachdidaktik belegen überdies, dass ein Studium der Sprachwissenschaft – obwohl obligatorisch in deutschen, schweizerischen sowie österreichischen Lehrplänen – das Wissen über Sprache nicht signifikant erhöht (siehe Bremerich-Vos & Dämmer 2013; Schäfer & Sayatz 2017; Müller & Geyer 2020). Lehrpersonen mit einem fundierten Wissen über Sprache beziehungsweise Grammatik sind damit ein recht seltenes Phänomen (Myhill et al. 2013) – und das mag in großen Teilen auch mit den epistemologischen Überzeugungen zusammenhängen, die Lehramtsstudierende zu den Themen ‚Sprache‘ und ‚Grammatik‘ haben (siehe Döring 2020; Elsner 2020).

Pädagogische Linguistik hat also ein klares praktisches Aufgabengebiet: die Verbesserung der Lehre in sprachlichen Fächern an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Diese Verbesserung kann aber nicht erreicht werden, so möchte ich im vorliegenden Artikel argumentieren, wenn Linguisten einfach Linguisten bleiben und den Kollegen aus der Pädagogik ‚die Hand ausstrecken‘.

Denn selbst wenn Lehrkräfte etwa an Schulen willens sind, auf aktuelle linguistische Forschung zuzugreifen und diese zu verwenden, so sagen diesbezügliche

che Forschungen auch aus, dass Lehrpersonen fast immer einen Zeitmangel anmerken, der es ihnen nicht ermöglicht, Forschungsmaterial zu finden, Artikel zu lesen sowie Konferenzen beziehungsweise entsprechende Fortbildungen zu besuchen (Borg 2010). Und dann bleibt immer noch die Frage, inwieweit Lehrpersonen überhaupt interessiert sind, Forschungsergebnisse in ihren konkreten Unterricht aufzunehmen (vgl. Sato & Loewen 2019 sowie Marsden & Kasprovicz 2017 für neuere Studien). So hat zum Beispiel die Untersuchung von Marsden & Kasprovicz (2017) ergeben, dass nur 6% der Fachzeitschriften, die Englischlehrer als relevant erachten und ab und an konsultieren, im *Social Sciences Citation Index* (Clarivate Analytics) gelistet sind; hier tauchen bekanntlich diejenigen Arbeiten auf, welche die sogenannte ‚Fachwissenschaft‘ (im Gegensatz zur ‚Fachdidaktik‘) als höchst relevant betrachtet und in denen Forscher ihre neuesten Erkenntnisse verbreiten. Die befragten Englischlehrer nannten bereits bekannte Hindernisse, um diese Erkenntnisse in ihre Unterrichtsgestaltung einzubeziehen: mangelnde Zeit, unzureichender Zugang zu Forschung(splattformen), mangelnde Vorbildung im linguistischen Jargon sowie eine allgemein negative Wahrnehmung der Fachwissenschaft bezüglich ihrer Relevanz für den Unterricht.

In diesem Zusammenhang gibt es auch die Meinung, dass Lehrpersonen sprachlicher Fächer überhaupt nicht mit Forschern interagieren müssten beziehungsweise sollten: „the findings of academic research are bound to be no less misleading and unreliable than teachers’ experience and intuitions“ (Medgyes 2017: 509). Das Hauptproblem dürfte wohl sein, dass Forscher konfligierende Meinungen zu bestimmten Themen haben und sich das jeweilige Forschungsfeld natürlich auch in stetiger Entwicklung befindet.

All dies zeigt, dass wir als Linguisten uns auch darüber bewusst werden müssen, wie Lehrerinnen und Lehrer Forschung wahrnehmen, da, wie Borg (2010: 412) betont, Lehrerinnen und Lehrer „vary in their understanding of what counts as research, and thus some who claim to be reading research may in fact be reading about practical teaching ideas“. Ein weiterer Grund, der laut Borg (2010) ebenso wenig unterschätzt werden darf, ist von finanzieller Art: Lehrer sind nicht bereit, für akademische Konferenzen zu bezahlen, wenn diese ihnen nicht finanziert werden. Diese Aspekte machen eines ganz klar: Um die in diesem Artikel angedeuteten Perspektiven in die Praxis umzusetzen, bedarf es einer breit angelegten institutionellen Unterstützung. Will sagen: Institutionen müssten Lehrern sowohl hinsichtlich der Zeit als auch der finanziellen Unterstützung ermöglichen, an entsprechenden Veranstaltungen mit Forschern teilzunehmen und auch generell Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen verschaffen. Auf der anderen Seite – und nur dies ist *Pädagogische Linguistik* im hier intendierten Sinne – würde dies auch einen enormen Gewinn für die Forscher (= die Linguisten) bedeuten, da sie in einen permanenten Dialog mit Lehrpersonen treten und somit ihre Forschung selbst (die Wahl der Darstellungsmittel, die Analyseinstrumente) verbessern könnten. Linguistik muss also an Universitäten pädagogischer werden – und dies eben nicht nur, um der Pädagogik, sondern auch um der Linguistik selbst einen Dienst zu erweisen.

Alles in allem möchte ich in keiner Weise dafür argumentieren, dass alle sprachpädagogischen Maßnahmen von Forschungsaktivitäten unterstützt werden sollten. Es ist schlicht für Lehrpersonen nicht praktikierbar, jede pädagogische Maßnahme von Evidenz in der Forschung abhängig zu machen, da gerade das Lehren einer Fremdsprache im Unterrichtskontext ein höchst komplexer Vorgang ist (siehe zusammenfassend Larsen-Freeman 2015). Jede Klasse, jeder Lerner und somit jeder Unterrichtskontext ist einzigartig – und die Lehrer wissen meist in der konkreten Unterrichtssituation am besten, wie vorzugehen ist. Die Berufserfahrung einer Lehrperson ist von unschätzbarem Wert, wenn es darum geht, die pädagogische Praxis zu verbessern – gerade wenn sich Lehrpersonen auch untereinander hierüber austauschen. Was die Linguistik an Universitäten jedoch leisten kann, um zukünftige Lehrkräfte auszubilden, ist ein Bewusstsein für die pädagogischen Wurzeln, aber auch Konsequenzen ihrer Disziplin selbst. Dies geht weit über die Vermittlung des sprachlichen Strukturwissens einer Einzelsprache hinaus, sondern betrifft in gleichem Maße den Gegenstand der ‚Sprache‘ im Allgemeinen.

Neuere bildungswissenschaftliche Arbeiten wie die von Kempert et al. (2019) deuten an, in welchem Sinne Sprache auch im fachlichen, nicht-sprachlichen Unterricht nicht nur Voraussetzung, sondern ebenso Ziel fachlichen Lernens sein kann. Hier dienen sprachliche Kompetenzen gleichsam als kognitives und kommunikatives Werkzeug, um bessere Resultate in fachlichen Kontexten zu erzielen. Dies ist natürlich besonders relevant vor einem Hintergrund, in dem Schüler mit Zuwanderungshintergrund mit der Instruktionssprache Deutsch in allen fachlichen Fächern konfrontiert sind (siehe Saalbach et al. 2016). In diesen Arbeiten wird zudem hervorgehoben, dass es neben der kommunikativen Funktion von Sprache auch so etwas wie eine epistemische Funktion der Sprache gibt (Kempert et al. 2019; Morek & Heller 2012). Anders gesagt: Die kognitive Repräsentation fachlichen Wissens scheint unabdingbar mit der Repräsentation sprachlichen Wissens verbunden zu sein.

Dies steht im Gegensatz zu traditionellen fach- und bereichsdidaktischen Einordnungen von ‚Sprache‘ und ‚Grammatik‘, die sich meist an Modellen wie den klassischen „Modi der Weltbegegnung“ (Baumert 2002) orientieren, welche ‚Sprache‘ in den Modus der ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung (Sprache/Literatur, Musik, Malerei, Bildende Kunst, Sport) einordnen und mit denen Linguisten oft genug bei interdisziplinären Brückenschlägen zur Literatur- und Bildungswissenschaft konfrontiert sind. Diese Eingruppierung trifft sicherlich auf die Behandlung kultur- und landeskundlicher Unterrichtsthemen zu. *Pädagogische Linguistik* sowie der vorliegende Artikel gehen jedoch davon aus, dass sich große Teile der modernen Linguistik und der Spracherwerbsforschung als Teil einer universalen kognitiven Psychologie verstehen und daher strukturelle Fragen zur Grammatik, die in sprachvergleichender Perspektive behandelt werden, in den Vordergrund rücken. Der Hauptgegenstand der Sprachpädagogik – sowohl an Universitäten als auch an Schulen – ist somit nicht ein Lernziel oder ein Lernprozess, die durch eine Auflistung der Eigenschaften einer Einzelsprache

definiert wären, sondern der Gegenstand einer Pädagogischen Linguistik ist vielmehr die Entwicklung von Sprachkompetenz als Entwicklung einer allgemeinen kognitiven Fähigkeit, die durch Regelmäßigkeiten und deren Ausnahmen in verschiedenen Sprachsystemen exemplifiziert und durch pädagogische Verfahren und Instruktionen gezielt mitgeformt werden kann. Um dieses Verständnis auch terminologisch abzubilden und abzugrenzen, reichen Einordnungen wie ‚Sprachdidaktik‘ oder ‚Angewandte Linguistik‘ eben nicht aus – deshalb: *Pädagogische Linguistik*, und zwar jetzt!

Literatur

- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (eds.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100–150.
- Bayram, Faith & Jason Rothman (2020): Formal linguistics and language education: A view from bilingualism research. In: Andreas Trotzke & Tanja Kupisch (eds.), *Formal linguistics and language education: New empirical perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Bayram, Fatih & Clare Wright (2018): Turkish heritage language acquisition and maintenance in Germany. In: Peter Pericles Trifonas & Themistoklis Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Dordrecht: Springer, 481–502.
- den Besten, Hans (1983): On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. In: Werner Abraham (ed.), *On the formal syntax of the Westgermania*. Amsterdam: John Benjamins, 47–131.
- Bialystok, Ellen, Fergus I.M. Craik & Gigi Luk (2012): Bilingualism: Consequences for mind and brain. In: *Trends in Cognitive Sciences* 16, 240–250.
- Block, David (2003): *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In: *Language Teaching* 36, 81–109.
- (2010): Language teacher research engagement. In: *Language Teaching* 43, 391–429.
- Bremerich-Vos, Albert & Jutta Dämmer (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Sigrid Blömeke et al. (eds.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, 47–76.
- Burzio, Luigi (1986): Italian syntax: A government-binding approach. Dordrecht: Reidel.
- Busse, Vera & Ulrike-Marie Krause (2015): Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research* 18, 425–452.
- (2016): Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. In: *Learning and Instruction* 42, 83–94.
- Carroll, Susanne (2001): *Input and evidence: The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Council of Europe (2007): *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Online verfügbar: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>.

- DeKeyser, Robert M. & Goretto Prieto-Botana (2019): Current research on instructed second language learning: A bird's eye view. In: Robert M. DeKeyser & Goretto Prieto-Botana (eds.), *Doing SLA research with implications for the classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*. Amsterdam: John Benjamins, 1–7.
- De Knop, Sabine & Gaëtanelle Gilquin (eds.) (2016): *Applied construction grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Döring, Sandra & Peter Gallmann (eds.) (2018): *Linguistik und Schule: Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis*. Tübingen: Narr.
- Döring, Sandra (2020): Shaking students' beliefs about grammar: Some thoughts on the academic education of future language teachers. In: Andreas Trotzke & Tanja Kupisch (eds.), *Formal linguistics and language education: New empirical perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Ellis, Nick C. & Stefanie Wulff (2015): Usage-based approaches to SLA. In: Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.), *Theories in second language acquisition*. London: Routledge, 75–93.
- Elsner, Daniela (2020): Grammar is irrelevant: The role of epistemological beliefs in students' learning success. In: Andreas Trotzke & Tanja Kupisch (eds.), *Formal linguistics and language education: New empirical perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Eurobarometer (2012): *Public opinion in the European Union* (First results from Eurobarometer 78). Brussels: European Commission.
- European Commission (2012): *First European survey on language competences: Final report*. Online verfügbar: http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf.
- Gil, Kook-Hee & Stefano Rastelli (eds.) (2018): Second language teaching and generative linguistics. In: *Instructed Second Language Acquisition 2* [Special Issue].
- Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirakawa, Makiko (2013): Alternations and argument structure in second language English: Knowledge of two types of intransitive verbs. In: Melinda Whong, Kook-Hee Gil & Heather Marsden (eds.), *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Dordrecht: Springer, 117–137.
- Hoffmann, Ludger et al. (eds.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hornberger, Nancy H. (2001): Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary. In: *Working Papers in Educational Linguistics* 17, 1–26.
- Hudson, Richard (2004): Why education needs linguistics (and vice versa). In: *Journal of Linguistics* 40, 105–130.
- (2020): Towards a pedagogical linguistics. In: *Pedagogical Linguistics* 1, 8–33.
- Hult, Francis M. (2008): The history and development of educational linguistics. In: Bernard Spolsky & Francis M. Hult (eds.), *Handbook of Educational Linguistics*, Oxford: Blackwell, 1–10.
- (2018): Language policy and planning and linguistic landscapes. In: James W. Tollefson & Miguel Pérez-Milans (eds.), *Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press, 333–351.
- Ilosvay, Kimberly K. (2012): *A qualitative study of language beliefs and linguistic knowledge in preservice teachers using the intercultural communicative competence framework*. Online verfügbar: https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/233.
- Kempert, Sebastian, Lennart Schalk & Henrik Saalbach (2019): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und

- deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66, 176–195.
- Krashen, Stephen (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krifka, Manfred et al. (eds.) (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer.
- Küppers, Almut, Christoph Schroeder & Esin Işıl Gülbeyaz (2015): *Languages in transition: Turkish in formal education in Germany*. Istanbul: Istanbul Policy Center. Online verfügbar: <https://ipc.sabanciuniv.edu/publication/languages-in-transition-turkish-in-formal-education-in-germany-analysis-and-perspectives/index9ed2.html?lang=en>.
- Loewen, Shawn & Masatoshi Sato (2017): Instructed second language acquisition (ISLA): An overview. In: Shawn Loewen & Masatoshi Sato (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, 1–12.
- Long, Michael (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: Kees De Bot, Ralph Ginsberg & Claire Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39–52.
- Long, Michael & Peter Robinson (1998): Focus on form: Theory, research and practice. In: Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–41.
- Marsden, Emma & Rowena Kasprovicz (2017): Foreign language educators exposure to research: Reported experiences, exposure via citations, and a proposal for action. In: *Modern Language Journal* 101, 613–642.
- Marsden, Heather & Roumyana Slabakova (2019): Grammatical meaning and the second language classroom: Introduction. In: *Language Teaching Research* 23, 147–157.
- Medgyes, Péter (2017): The (ir)relevance of academic research for the language teacher. In: *ELT Journal* 71, 491–498.
- Morek, Miriam & Vivien Heller (2012): Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67–101.
- Müller, Anja & Sabrina Geyer (in press): Gut vorbereitet auf den Grammatikunterricht in der Schule? Eine empirische Untersuchung zum schulgrammatischen Wissen angehender Deutschlehrkräfte. In: Jörg Kilian & Nicole Masanek (eds.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Überzeugungen, Wissen, Aushandlungsprozesse*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Myhill, Debra, Susan Jones & Annabel Watson (2013): Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. In: *Teaching and Teacher Education* 36, 77–91.
- Naumovich, Olga (2017): Russisch. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner & Nadja Wulff (eds.), *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 114–129.
- Olfert, Helena & Anke Schmitz (2018): Heritage language education in Germany: A focus on Turkish and Russian from primary to higher education. In: Peter Pericles Trifonas & Themistoklis Aravossitas (eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education*. Dordrecht: Springer, 397–415.
- Rankin, Tom & Melinda Whong (2020): Grammatical concepts for pedagogical grammar. In: Andreas Trotzke & Tanja Kupisch (eds.), *Formal linguistics and language education: New empirical perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Redder, Angelika, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (eds.) (2015): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung: Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rothman, Jason & Noam Chomsky (2018): Towards eliminating arbitrary stipulations related to parameters: Linguistic innateness and the variational model. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 8, 764–769.
- Rothman, Jason & Roumyana Slabakova (2018): The generative approach to SLA and its place in modern second language studies. In: *Studies in Second Language Acquisition* 40, 417–442.
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht: Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Saalbach, Henrik et al. (2016): Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf mathematische Fähigkeiten bei Grundschulkindern mit niedrigem sozioökonomischen Status. In: *Frühe Bildung* 5, 73–81.
- Sato, Masatoshi & Shawn Loewen (2019): Do teachers care about research? The research-pedagogy dialogue. In: *ELT Journal* 73, 1–10.
- Schäfer, Roland & Ulrike Sayatz (2017): Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42, 221–255.
- Schroeder, Christoph & Yazgül Şimşek (2014): Das Türkische. In: Manfred Krifka et al. (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer, 115–133.
- Spolsky, Bernard (1978): *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- (2005): Is language policy applied linguistics? In: Paul Bruthiaux et al. (eds.), *Directions in applied linguistics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 26–36.
- Tesnière, Lucien (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Thiersch, Craig L. (1978): *Topics in German syntax*. PhD dissertation. Cambridge, MA: MIT.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Manfred Krifka et al. (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer, 13–33.
- Trotzke, Andreas & Tanja Kupisch (eds.) (2020): *Formal linguistics and language education: New empirical perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Ullman, Michael T. (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 105–122.
- (2016): The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. In: Gregory Hickok & Steven L. Small (eds.), *Neurobiology of language*. San Diego, CA: Elsevier, 953–968.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, Bill & Jason Rothman (2015): What does current generative theory have to say about the explicit-implicit debate? In: Patrick Rebuschat (ed.), *Explicit and implicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins, 91–116.
- White, Lydia (2015): Linguistic theory, Universal Grammar, and second language acquisition. In: Bill VanPatten & Jessica Williams (eds.), *Theories in second language acquisition*. London: Routledge, 34–53.
- White, Lydia et al. (1991): Input enhancement and L2 question formation. In: *Applied Linguistics* 12, 416–432.
- Whong, Melinda (2011): *Language teaching: Linguistic theory in practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Whong, Melinda, Kook-Hee Gil & Heather Marsden (eds.) (2013): *Universal grammar and the second language classroom*. Dordrecht: Springer.

- Widdowson, Henry (2000): On the limitations of linguistics applied. In: *Applied Linguistics* 21, 3–25.
- (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2020): Linguistics, language teaching objectives and the language learning process. In: *Pedagogical Linguistics* 1, 34–43.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Yang, Charles (2016): *The price of linguistic productivity: How children learn to break the rules of language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Konstanz & Barcelona

Andreas Trotzke

Universität Konstanz, Fachbereich Linguistik, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz, Deutschland.

Universitat Autònoma de Barcelona, Center for Theoretical Linguistics (CLT), Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelona. E-Mail: andreas.trotzke@uni-konstanz.de.