

Herausforderungen und Chancen eines affordanztheoretischen Ansatzes in der Fremdsprachenforschung mit Beispielen aus einer Studie zur Umsetzung von EuroComGerm in der Schule

Birgit Kordt¹

EuroComGerm can be one of the building blocks of a plurilingual whole school curriculum. When trying to evaluate EuroComGerm projects in school, affordance theory is a useful tool but there are challenges as well, i.e. the fact that the term "affordance" is still comparatively unknown and requires translation in non-English-language contexts, conflicting interpretations of the term "affordance", the need for elaboration of James J. Gibson's affordance theory in new contexts, the extent of potentially relevant data, the fact that in any given context a different range of affordances emerges for every individual, the focus on action possibilities, the question of how far the subdivision of affordances into sub-affordances should go and the issue of why certain affordances are used while others are ignored. The article examines these challenges in detail and – referring to examples from the analysis of a EuroComGerm project week – describes productive ways of dealing with them.

1. Einleitung

Im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums spielen unterschiedliche Bausteine eine Rolle; einer dieser Bausteine kann das EuroCom-Konzept sein (vgl. Hufeisen 2011: 270), das Interkomprehension anstrebt, d.h. "die Fähigkeit, fremde Sprachen oder Varietäten zu dekodieren, ohne sie in zielsprachlicher Umgebung erworben oder formal erlernt zu haben" (Meißner 2010: 381). Das EuroCom-Konzept ist für die romanischen, die germanischen und die slawischen Sprachen ausgearbeitet worden (als EuroComRom, EuroComGerm bzw. EuroComSlav) und sein Ziel ist es, mithilfe von bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen in einer Sprache oder mehreren Sprachen einer Sprachfamilie aus authentischen Texten einer bisher unbekanntem verwandten Sprache möglichst viele Elemente als im Grunde bekannt "herauszusieben" (Klein & Stegmann 2000: 14). Für die germanischen Sprachen bedeutet dies bspw., dass im Idealfall in kürzester Zeit

1 Korrespondenzadresse: Dr. Birgit Kordt, Zeppelin-Gymnasium, Staberger Str. 10, 58511 Lüdenscheid, E-Mail: kordt@zeppelin-gymnasium.de

auf der Grundlage von Deutsch- und Englischkenntnissen Leseverstehen bei schwedischen, dänischen, niederländischen und norwegischen sowie – mit etwas mehr Zeitaufwand – isländischen Texten erreicht werden kann (vgl. Hufeisen & Marx 2014: 8). Dabei helfen Kognaten (Internationalismen und Germanismen), Lautentsprechungen, Graphien und Aussprachen, Wortbildung, Funktionswörter, Morphosyntax und Syntax (ebd.: 11-16).

Das EuroComGerm-Konzept wurde von der Verfasserin – in an das Alter angepasster Form (vgl. Kordt 2015a) – mit unterschiedlichen Lerngruppen in der Schule erprobt. Selbstverständlich sollte die Einführung eines solchen neuen Ansatzes genau evaluiert werden.

Die systematische Erforschung einer Lehr-/Lernsituation wie z.B. einer EuroComGerm-Projektwoche braucht ein ausgearbeitetes, aber auch flexibles Instrumentarium, das Einblicke in die ablaufenden Lernprozesse ermöglicht. Dieses muss die Eigenschaften der Lernumgebung und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) in den Blick nehmen ebenso wie die sich aus der Interaktion von Lernumgebung und Lernenden ergebenden Handlungsmöglichkeiten und tatsächlichen Handlungen. Die Herausforderung besteht darin, dass jeder Unterricht als ein komplexes dynamisches Geschehen mit einfachen Ursache-Wirkung-Zuschreibungen an den allerwenigsten Punkten zu erfassen ist und von der Lehrperson intendierte Lerngelegenheiten u.U. gar nicht oder in völlig anderer Form von den SuS wahrgenommen und genutzt werden.

Als ein der Komplexität von Lernsituationen gerecht werdender Ansatz bietet sich die von James J. Gibson grundgelegte Affordanztheorie an (vgl. z.B. Laurillard, Stratfold, Luckin, Plowman & Taylor 2000: 3), die sich damit beschäftigt, wie Lebewesen ihre Umwelt wahrnehmen, und deren Grundannahme Pedersen und Bang (2016: 734) wie folgt zusammenfassen: "[E]nvironmental features are experienced as having a functional meaning". Was dies genau bedeutet, lässt sich durch die Auseinandersetzung mit dem Herzstück des Ansatzes, dem Affordanzbegriff, näher erläutern.

Ausgehend von dem bereits existierenden Verb *to afford* bildete James J. Gibson das Substantiv "*affordance*", um eine sich aus den Voraussetzungen eines Organismus und den Eigenschaften seiner Umwelt ergebende Handlungsmöglichkeit zu bezeichnen. In seinem Buch "*The Ecological Approach to Visual Perception*" (1986, zuerst veröffentlicht 1979: 127) erklärt er:

The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. The verb *to afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment.

Affordanzen, so Gibson (ebd.: 128), ergeben sich durch den Kontakt eines Lebewesens sowohl mit der belebten als auch mit der unbelebten Umwelt:

The different substances of the environment have different affordances for nutrition and for manufacture. The different objects of the environment have different affordances for manipulation. The other animals afford, above all, a rich and complex set of interactions, sexual, predatory, nurturing, fighting, playing, cooperating, and communicating. What other persons afford, comprises the whole realm of social significance for human beings. We pay the closest attention to the optical and acoustic information that specifies what the other person is, invites, threatens, and does.

Gibson (1986: 129) betont, eine Affordanz sei weder subjektiv noch objektiv, d.h. sie beziehe sich zwar auf ein konkretes Subjekt, sei aber unabhängig von der Wahrnehmung des Subjekts tatsächlich vorhanden. Affordanzen sind nicht in der Umwelt zu lokalisieren, sondern in der Interaktion eines Lebewesens mit seiner Umwelt (vgl. Williams 2012: 93). Sie haben emergenten Charakter, ergeben sich also aus dem komplexen Zusammenspiel von Organismus und Umwelt.

Angesichts der potentiell unendlichen Zahl von Affordanzen, die sich für das Lebewesen ergeben, ist dieses dazu gezwungen, nur einen kleinen Teil von ihnen wahrzunehmen und einen noch geringeren Teil zu nutzen. Für den pädagogischen Kontext ergeben sich aus den genannten Aspekten des Affordanzkonzepts weitreichende Konsequenzen: Da Affordanzen emergenten Charakter haben, muss sich die Lehrkraft dessen bewusst sein, dass sie Affordanzen nicht mit letzter Sicherheit planen kann, auch wenn ihr Auftreten durch die Abstimmung der Lernumgebung auf die Voraussetzungen der SuS wahrscheinlicher gemacht werden kann. Die Lehrperson wird sich bemühen, die Lernumgebung so zu gestalten, dass intendierte Affordanzen – so sie denn entstehen – in der Vielzahl konkurrierender Affordanzen besonders bemerkbar sind und dann so attraktiv erscheinen, dass sie tatsächlich genutzt werden.

Affordanzen sind janusköpfig. So wie der Gott Janus mit einem Gesicht in die Vergangenheit blickt und mit dem anderen in die Zukunft, steht auch die Affordanz zwischen Vergangenheit und Zukunft. Die Eigenschaften von Individuum und Umwelt, die sich in der Vergangenheit herausgebildet haben, führen zur Emergenz von Handlungsmöglichkeiten, deren Wahrnehmung und Nutzung wiederum zukünftige Handlungsmöglichkeiten prägt. Für die Fremdsprachenforschung hat die Affordanztheorie insofern zwei Gesichter, als sie für die Erkenntnisgewinnung sowohl große Stärken hat, aber auch ernst zu nehmende Herausforderungen mit sich bringt.

Da die Affordanz sich immer im Zusammenspiel von Individuum und Umwelt ergibt, ist ein affordanztheoretischer Ansatz sowohl bei der Planung, Durchführung und Erforschung von Unterricht sehr hilfreich, denn er richtet den Blick immer gleichzeitig auf die Lernenden und die Lernumgebung, macht die Individua-

lität und begrenzte Planbarkeit von Lernprozessen deutlich, impliziert die Notwendigkeit der Befragung der Lernenden selbst im Evaluationsprozess, verdeutlicht die Unmöglichkeit kurzschlüssig verallgemeinerbarer, rezeptartiger Ergebnisse und ist dazu geeignet, fest etablierte Denkmuster aufzubrechen und damit neue Perspektiven zu ermöglichen (vgl. Kordt 2016). Für die Analyse einer EuroComGerm-Projektwoche wurde aus diesem Grund ein affordanztheoretischer Ansatz gewählt, wodurch sich u.a. die folgende Forschungsfrage ergab: Welche mehrsprachigkeitsfördernden Affordanzen nehmen die SuS bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts wahr? Bei der Anwendung der Affordanztheorie zeigen sich allerdings auch Herausforderungen, zunächst im Bereich ihres grundsätzlichen Verständnisses und ihrer Begrifflichkeiten, ferner bei der Wahl der Datenerhebungsinstrumente und bei der Datenauswertung sowie bei der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Im Folgenden wird darzustellen sein, dass diese Herausforderungen der Affordanztheorie gleichzeitig auch Chancen bieten. An geeigneter Stelle werden Beispiele aus der Erforschung einer EuroComGerm-basierten Projektwoche auf der Grundlage der Affordanztheorie gegeben (zu Einzelheiten vgl. Kordt 2015b).

2. Herausforderungen bei der Nutzung der Affordanztheorie in der Fremdsprachenforschung

2.1 Die Unbekanntheit des Begriffs

Der Begriff der Affordanz wird derzeit insbesondere im Bereich des Designs genutzt, hat aber weitaus weniger Beachtung im pädagogischen Bereich gefunden. Es gibt allerdings durchaus auch in der Fremdsprachenforschung Personen, die sich für seine Verwendung aussprechen, insbesondere angesichts von Unzufriedenheit mit dem Begriff des Inputs, der die Möglichkeit suggeriert, die Lernenden mit Wissen befüllen zu können. Demgegenüber macht der Affordanzbegriff deutlich, dass sich im Zusammenspiel der Lernenden mit der Lernumgebung individuelle Lerngelegenheiten ergeben, die dann von der jeweiligen Person genutzt werden können. Leo Van Lier (2007: 53) erklärt: "[A] person does not learn by receiving 'input' that is 'delivered' via some instructional mechanism, but by picking up information in the environment on the basis of and guided by organismic needs and purposes" (vgl. auch Larsen-Freeman 2014: 215).

Der Affordanzbegriff ist in Bezug auf Praxis und Erforschung des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland noch nicht weit verbreitet. Eine direkte Befragung der Lernenden nach den in der Lernumgebung wahrgenommenen Affordanzen

schließt sich angesichts der Unbekanntheit des Begriffs selbstverständlich aus. Dieser Problematik kann allerdings dadurch begegnet werden, dass die Lernenden nach den Faktoren gefragt werden, die ihr Lernen erleichtert bzw. erschwert haben. Diese Fragen sind so offen zu halten, dass die SuS ihre ganz persönlichen Affordanzwahrnehmungen darstellen können; angesichts der Personenbezogenheit von Affordanzen ist eine standardisierte Form der Erhebung wenig ertragreich, da gerade 'Ausreißer', d.h. unerwartete Affordanzwahrnehmungen oder auch enttäuschte Affordanzerwartungen, wichtige Informationen über das komplexe System Unterricht liefern können. Um bspw. einen Eindruck davon zu bekommen, ob durch die Projektwoche zur Texterschließung nach dem EuroCom-Germ-Konzept Texte in nicht systematisch erlernten Fremdsprachen für die Lernenden die Affordanz 'erschließbar' entwickeln konnten, bot sich eine abschließende Übersetzung an. Affordanztheoretisch lässt sich so das bekannte Sprichwort *The proof of the pudding is in the eating* umsetzen in *The proof of the affordance is in the using*. Besonders effektiv ist diese Form der Datenerhebung, wenn sie durch lautes Denken, das Einblicke in die Überlegungen der Lernenden gewährt, ergänzt wird.

Es wäre natürlich denkbar, den zunächst wenig zugänglichen, dem englischen Wort *affordance* nachgebildeten Begriff 'Affordanz' durch ein transparenteres deutsches Wort zu ersetzen, doch diese Vorgehensweise hat ernst zu nehmende Nachteile.

2.2 Englische Begrifflichkeiten

Die von Gibson gewählten Begrifflichkeiten sind selbstverständlich in englischer Sprache und zum Teil nur schwierig zu übersetzen. Positiv ist an dieser Tatsache, dass angemessene deutsche Übertragungen geradezu eine intensive Interpretationsarbeit an Gibsons Texten erzwingen. Als deutsche Entsprechung für das englische Wort *affordance* wird meistens das Wort 'Affordanz' verwendet, da es besser die Neuartigkeit des Konzepts deutlich macht als die Übersetzung "Angebot", die sich bspw. in der deutschen Fassung von Gibsons "*The Ecological Approach to Visual Perception*" (Gibson 1982b: 137) findet.

Auch eine Übersetzung mit dem Wort "Aufforderung" scheint sich zunächst anzubieten. Da aber Gibson betont, dass sich eine Affordanz nicht verändert, wenn sich die Bedürfnisse der wahrnehmenden Person verändern, trifft diese Übersetzung doch nicht den Kern der Sache (Gibson 1986: 138f.). Gibson (1982a: 409) grenzt daher auch den Affordanz-Begriff von den von Kurt Lewin bzw. Kurt Koffka geprägten Begriffen "Aufforderungscharakter" bzw. "*demand-character*"

ab und betont, dass bspw. die Essbarkeit einer Substanz nicht vom Hunger des Lebewesens abhängt.

Die Übersetzungsproblematik wird besonders an dem Punkt deutlich, an dem Affordanz beschrieben werden. Gibson nutzt hier die Konstruktion "[*verb phrase*]-able" (Scarantino 2003: 950). Das deutsche Suffix -bar kann bei einer Reihe von Wörtern für die Übersetzung herangezogen werden, doch muss hier eine weitere Übertragungsmöglichkeit entwickelt werden. Die Formulierung "zum + nominalisiertes Verb + brauchbar" kann diese Übersetzungsschwierigkeit lösen. So ließe sich etwa die englische Formulierung "*climb-on-able*" (Gibson 1977: 68) wiedergeben als 'zum Daraufklettern brauchbar'. Bezogen auf die EuroComGerm-Projektwoche können bspw. folgende Teilfragen formuliert werden: Ergibt sich für die SuS in der Auseinandersetzung mit den EuroComGerm-Erschließungsstrategien die Affordanz 'anwendbar', wenn sie Texte in bisher unbekanntem germanischen Sprachen lesen? Wird nach der Einübung der Strategien am Beispiel niederländischer Texte die Affordanz 'übertragbar' in Bezug auf die sich anschließenden dänischen Texte wahrgenommen? Ergibt sich in der Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern die Affordanz 'zur Erweiterung der eigenen Erschließungsmöglichkeiten brauchbar'?

Eine weitere terminologische Herausforderung, die sich bei der Übertragung der Affordanztheorie vom Englischen ins Deutsche ergibt, ist das Wort 'wahrnehmen', das sowohl das englische Wort *perceive* als auch das Wort *use* wiedergeben kann. Das deutsche Wort 'wahrnehmen' hat in Bezug auf den Affordanzbegriff eine einerseits erhellende, andererseits aber auch zu Ungenauigkeiten führende Doppeldeutigkeit. Leyendecker (1989: 419f.) nennt die Bedeutungen: "Die Umwelt sehen, schmecken, tasten, riechen, hören usw." und "ihre Angebote aktiv zu nutzen, zu handeln". Mit dem Wahrnehmen einer Affordanz kann entweder nur das Erkennen einer Affordanz oder aber auch ihre Nutzung gemeint sein. So wird einerseits die enge Verbindung von Perzeption einer Handlungsmöglichkeit und ihrer tatsächlichen Nutzung deutlich, andererseits kann es zu Missverständnissen bezüglich der Frage kommen, ob nur die Perzeption einer Affordanz oder auch die aus dieser resultierende Aktion, d.h. die Nutzung der Affordanz, gemeint ist. Es ist also unbedingt darauf zu achten, in welchem Sinne das deutsche Wort 'wahrnehmen' verwendet wird. In diesem Beitrag wird mit den Wörtern 'wahrnehmen' bzw. 'Wahrnehmung' auf den Akt der Perzeption Bezug genommen.

Doch auch der scheinbar eindeutig von Gibson definierte Begriff der Affordanz wird in sehr unterschiedlicher Weise verwendet; dies stellt eine weitere Herausforderung bei der Verwendung der Affordanztheorie dar.

2.3 Konfligierende Definitionen des Affordanzbegriffs

Obwohl der relationale Aspekt des Affordanzbegriffs (d.h. die Emergenz der Affordanz aus dem Zusammenspiel von Individuum und Umwelt) fundamental für Gibsons Konzept ist, wird die Affordanz häufig als eine Eigenschaft des Objekts betrachtet, mit dem ein Lebewesen interagiert; dann lässt sich bspw. davon sprechen, dass "ein Lernsetting umfangreiche *affordances* bereitstellt" (Vanderbeke & Wilden 2017: 10). Faraj und Azad (2012: 251) beschreiben diese v.a. im Bereich Design weit verbreitete Sicht von Affordanzen als "*the affordance-is-in-the-object view*". Don Normans Buch "*The Design of Everyday Things*" hat in seiner ersten Auflage ("*The Design of Future Things*" 2007) stark zu einem Affordanzverständnis beigetragen, das dessen relationalen und emergenten Charakter ignoriert. In der zweiten Auflage betont Norman (2013: 11) selbst, dass das Vorhandensein einer Affordanz gemeinsam durch die Eigenschaften des Objekts und die Fähigkeiten eines damit interagierenden Lebewesens bestimmt werde, und weist darauf hin, dass diese relationale Definition für viele Menschen schwer zu verstehen sei. Evans, Pearce, Vitak und Treem (2017: 39) fordern daher, dass vor jeder Verwendung des Begriffs zu prüfen sei, dass dieser sich weder auf das Objekt selbst noch auf eine seiner Eigenschaften beziehe, sondern immer das handelnde Individuum mit in den Blick nehme. Flach, Stappers und Voorhorst (2017: 81) sehen einen Grund für Missverständnisse darin, dass es sich bei dem Wort 'Affordanz' um ein Substantiv handelt, was die Lesenden dazu verleite, anzunehmen, es handele sich um eine Eigenschaft oder eine Sache, die unabhängig von einem handelnden Individuum existiere.

Angesichts mangelnder Einigkeit und Präzision bei der Verwendung des Affordanzbegriffs sehen Osiurak, Rossetti und Badets (2017: 403) das Risiko "that it becomes progressively useless, losing its heuristic value by eventually meaning everything and its opposite". Gegen eine Abwendung vom Affordanzbegriff spricht allerdings, dass bisher kein Ansatz vorliegt, der in ebenso überzeugender Weise die dynamischen, reziproken Beziehungen eines mit Bewusstsein ausgestatteten Organismus in einer reichhaltigen Umwelt darzustellen in der Lage ist (Jenkins 2008: 43). Ferner bietet die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Deutungen, die die Affordanztheorie erfahren hat, auch die Möglichkeit, das eigene Affordanzverständnis zu schärfen, gegen mögliche Fehlinterpretationen abzugrenzen und auf dieser Grundlage die Affordanztheorie für das eigene Forschungsfeld weiterzuentwickeln.

2.4 Die begrenzte Ausarbeitung der Affordanztheorie durch Gibson

Eine Weiterentwicklung der Affordanztheorie ist insofern unverzichtbar, als diese von Gibson an einigen Punkten nicht ausgearbeitet wurde und sie an das jeweilige Forschungsfeld angepasst werden muss. Eine Herausforderung besteht darin, dass es nur wenige flankierende und explizierende Begriffe im Umfeld des Kunstwortes *affordance* bei Gibson gibt. So ergibt sich die Möglichkeit der Gestaltung eines für den eigenen Kontext geeigneten Instrumentariums sowie der Erprobung desselben ebenso wie die Möglichkeit der Entwicklung eigener Termini zur Beseitigung begrifflicher Leerstellen. Auch bietet die Auseinandersetzung mit den bereits von anderen entwickelten und z.T. konkurrierenden Begriffen die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Konzept.

In den Jahrzehnten seit der Einführung des Begriffs 'Affordanz' durch Gibson sind an unterschiedlichen Stellen Lücken in der Affordanztheorie aufgezeigt worden. Shotter (1983: 20) vermisst v.a. den Gedanken, dass Menschen nicht nur passiv mit sich zufällig ergebenden Affordanzkonstellationen konfrontiert sind, sondern aktiv ihre Umgebung und damit auch die emergierenden Affordanzen gestalten:

For although, as Gibson sees it, an ecological psychology is sensitive to the dynamic relations of mutuality and reciprocity between living entities and their environments, the beings in Gibson's world are depicted merely as observers, not as actors, i.e., not as beings able to provide for themselves, by their own action, conditions appropriate to support their action's continuation. They may move about, but they do not act; thus rather than "makers", they are presented merely as "finders" of what already exists.

Gerade dieser Aspekt ist wichtig für die Planung und Erforschung des unterrichtlichen Geschehens. Die Lernenden sind – bewusst und unbewusst – Mitgestaltende ihrer Lernumgebung.

Mitunter wird auch darauf hingewiesen, Gibsons Affordanztheorie sei zu stark auf das Individuum ausgerichtet und ignoriere die Bedeutung der Gesellschaft für die Entstehung, Wahrnehmung und Nutzung von Affordanzen, so z.B. bei Pedersen und Bang (2016: 747): "[B]eing actively involved with human perceiving-acting circles implies that not only practical usability but also (ideologically and politically loaded) meaning systems are at work relative to the person (young people in a high school setting, for example)". Für die Fremdsprachenforschung ist die Frage von großer Bedeutung, welche Affordanzen gesellschaftlich als wertvoll eingestuft werden und welche nicht, da dies auf die Affordanzwahrnehmung und -nutzung der Lernenden großen Einfluss hat.

Ein weiterer Kritikpunkt an Gibsons Ausarbeitung der Affordanztheorie setzt an der Beobachtung an, dass es manchmal für Menschen nicht unmittelbar möglich ist zu erkennen, ob eine Affordanz für sie besteht oder nicht; außerdem stellt die Nutzung von Affordanzen Individuen in unterschiedlichem Maße vor Herausforderungen. McGrenere und Ho (2000: 7) halten ein binäres Affordanzverständnis daher für eine Übereinfachung und gehen auf die von Gibson nicht thematisierte, aber für die Analyse von Lehr-/Lernprozessen äußerst wichtige Frage der Gradierbarkeit von Affordanzen ein, d.h. die Tatsache, dass ein Individuum bspw. nicht nur entweder eine Treppe hochsteigen kann oder nicht, sondern es auch eine Grauzone gibt, in der die Nutzung der Treppe zwar möglich, aber mit großen Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. ebd.: 2). Auch Greeno (1994: 338) hält den Affordanzgedanken dann für besonders produktiv, wenn man von Abstufungen bei Affordanzen ausgeht.

Scarantino (2003: 959) führt aus diesem Grund in Bezug auf Affordanzen die Unterscheidung zwischen *surefire affordances* und *probabilistic affordances* ein. Er macht dies am Beispiel der Affordanz 'zum Sitzen brauchbar' deutlich, die sich für eine gesunde erwachsene Person in Bezug auf einen Stuhl ergibt, und der Affordanz 'fangbar', die für dieselbe Person in Bezug auf einen ihr zugeworfenen Ball emergiert; dabei stuft er erstere als "surefire" und letztere als "probabilistic affordance" ein (960). Scarantinos Unterscheidung ist für die Analyse von Lernprozessen hilfreich. Nutzen Menschen nur "*surefire affordances*", ist Lernen kaum möglich; erst durch die Nutzung probabilistischer Affordanzen, also das Ausprobieren von Neuem, noch nicht komplett Beherrschtem, wird das Handlungsrepertoire erweitert, d.h. Lernen findet statt. Bezogen auf den Fremdsprachenerwerb kann sich zwar z.B. in der Auseinandersetzung mit einem Text ergeben, dass die Affordanz 'komplett verstehbar' doch nicht emergiert, aber es können andere Affordanzen entstehen wie 'partiell verstehbar' oder 'zum Üben von Wortschließungstechniken brauchbar'. Frustrationen entstehen, wenn lediglich die Nicht-Emergenz einer vermuteten Affordanz wahrgenommen wird und nicht das Auftreten alternativer Affordanzen. Bei der Analyse der Daten der Lernenden wird schnell deutlich, dass ein Teil von ihnen auch da noch Handlungsmöglichkeiten sieht, wo die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit erreicht werden, während andere nur solche Affordanzen wahrnehmen, die sie vor keinerlei Herausforderungen stellen. Affordanzoptimismus und Affordanzpessimismus können in ihrer Extremform bspw. bei der Texterschließung beide problematisch werden, wenn entweder ohne angemessene Plausibilitätskontrolle kurzschlüssig Bedeutungen inferiert werden oder aber aus Angst vor Fehlern jegliche Erschließungsarbeit verweigert wird.

So impliziert das Wahrnehmen von Affordanzen das Wahrnehmen von Affordanzgrenzen und die Nutzung von Affordanzen das Verschieben dieser Grenzen. Das mit seiner Umwelt interagierende Individuum passt ständig seine Handlungen an die Wahrnehmung solcher Grenzen an, so z.B. durch das Stehen auf Zehenspitzen, um einen eigentlich nicht mehr erreichbaren Gegenstand greifen zu können (vgl. Richardson, Marsh & Schmidt 2010: 321). Durch Werkzeuggebrauch lassen sich Affordanzfelder erweitern. Richardson, Marsh & Baron (2007: 847) nennen für die Erweiterung des Affordanzfeldes durch Werkzeuggebrauch die Nutzung von Schneeschuhen, die eine effiziente Fortbewegung angesichts von tiefem Schnee ermöglichen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass auch durch die Kooperation mit anderen Lebewesen Affordanzgrenzen verschoben werden können (vgl. Richardson et al. 2010: 324); auch dies ist ein wichtiger Aspekt bei der Planung und Beobachtung von Unterricht.

Bei der Auswertung einer EuroComGerm-basierten Projektwoche zeigte sich, dass ein Überblick über die von den SuS wahrgenommenen Lernmöglichkeiten sich nicht auf die Herausarbeitung tatsächlich entstandener und wahrgenommener Affordanzen beschränken durfte. Ebenso interessant war der Blick auf Handlungsmöglichkeiten, die die Lernenden erwartet hatten, ohne dass sich diese dann tatsächlich für sie ergaben (z.B. die Affordanz 'aktiv nutzbar' im Sinne von Sprachproduktion bei der Beschäftigung mit den verschiedenen germanischen Sprachen). Zur Beschreibung dieses Phänomens wurde der Begriff 'Affordanzlücke' gewählt. Auch zeigte sich, dass die SuS z.T. kaum beeinflussbare Elemente der Lernumgebung (z.B. Tageszeit, Temperatur im Klassenzimmer) als Faktoren wahrnahmen, die einen großen Einfluss darauf hatten, ob Affordanzen genutzt wurden oder nicht; diese konnten als ‚Affordanzverstärker‘ bzw. ‚Affordanzdämpfer‘ bezeichnet werden.

Die Tatsache, dass auch vermeintliche Kleinigkeiten aus Sicht der Lernenden eine große Wirkung zeigen konnten, macht die Problematik deutlich, dass es schwer ist vorherzusagen, welche Daten für eine Analyse der Lernsituation relevant sind.

2.5 Die potentielle Datenmenge

Es ist bei einem komplexen System wie dem unterrichtlichen Geschehen nicht möglich, alle zur Emergenz von Affordanzen beitragenden Faktoren auf Subjekt- und Objektseite zu erheben. Eine affordanztheoretische Zugangsweise kann der Komplexität der zu untersuchenden Phänomene ansatzweise gerecht werden,

doch sind damit die methodologischen Fragestellungen – wie Thoms (2014: 727) betont – keinesfalls abschließend behandelt:

While a representation of language learning in terms of the dynamics of affordances is by now no longer unfamiliar in the language studies field, its operationalization for empirical studies continues to be challenging, even in an environment that privileges complexity and dynamic systems as frameworks for a contemporary understanding of language learning.

Bezüglich relevanter Voraussetzungen auf der Seite der Lernenden einer zweiten oder weiteren Fremdsprache lässt sich ein an den von Hufeisen (2010: 205) in ihrem Faktorenmodell genannten Aspekten orientierter Fragebogen erarbeiten. Für die Beschreibung der Lernumgebung kann man sich bspw. an dem von van den Akker (2003: 4) entwickelten curricularen Spinnennetz orientieren, das die folgenden, eng zueinander in Beziehung stehenden Knotenpunkte nennt: "*rationale*", "*aims & objectives*", "*content*", "*learning activities*", "*teacher role*", "*materials & resources*", "*grouping*", "*location*", "*time*", "*assessment*". Van den Akker, Fasoglio und Mulder (2008: 10) ergänzen diese Aspekte bezüglich des auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterrichts noch um den Aspekt der "*language awareness*". Selbstverständlich wird eine noch so gründliche Planung bzw. Analyse der Lernumgebung nicht zu einer hundertprozentigen Vorhersage bezüglich der sich für die Lernenden ergebenden Affordanzen führen. So erklärt Heft (2010: 23):

Applying an affordance 'lens' to a setting will not result in an exhaustive list of the possibilities for action in the setting. However, with a particular individual, or group of individuals in mind, many of a setting's affordances can be anticipated. Still, it is a mistake to think about affordances as causing an action. Affordances in no way suggest any degree of environmental determinism.

So werden bei der Auswertung der Daten gerade auch die von den Lernenden beschriebenen Affordanzen besonders in den Blick zu nehmen sein, die bei der Planung als irrelevant für den intendierten Lernprozess betrachtet wurden oder gar nicht im Blick waren. Ushioda (2015: 47) weist ferner darauf hin, dass es schwierig sei, den potentiell relevanten Kontext zu definieren. Auch eine scharfe Trennung zwischen Lernenden und Umwelt sei nicht möglich: "[T]here is a dynamically evolving relationship between learner and context, as each responds and adapts to the other" (ebd.). Die Lernenden – so Ushioda (2015: 48) weiter – befinden sich nicht einfach in bestimmten Kontexten, sondern sind untrennbar Teil dieser Kontexte. Dies bestätigt Larsen-Freeman (2015: 16):

In CDST [Complex Dynamic Systems Theory, BK], it would be said that a person is coupled with his or her environment. [. . .] With the coupling of the learner and the learning environment, neither the learner nor the environment is seen as independent, and the environment is not seen as background to the main developmental drama.

Für die affordanztheoretische Analyse von Lernprozessen ist die Berücksichtigung dieser Kopplung von Lernenden und Lernumgebung konstitutiv.

Neben die Gefahr einer nicht zu bewältigenden Datenmenge tritt aber auch das umgekehrte Problem. Selbst wenn eine riesige Datenmenge wünschenswert wäre, bleibt doch zu konstatieren, dass die Lernenden nicht unbedingt in entsprechendem Maße auskunftsfähig bzw. -willig sind. An diesem Punkt ist Überzeugungsarbeit zu leisten. Geben die Lernenden detaillierte Einblicke in ihre Wahrnehmung und Nutzung der Lernumgebung, ergibt sich dadurch nicht nur vermutlich die Affordanz 'erforschbar' für die Forschenden, sondern auch für die Lernenden die Affordanz 'zur Unterstützung des eigenen Lernprozesses brauchbar', da die gründliche Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess der Sprachlernbewusstheit dient. Diese Reflexion ist zunächst selbstverständlich auf das Individuum bezogen, sodass sich die Frage stellt, inwieweit aus den von verschiedenen Individuen gesammelten Daten verallgemeinerbare Aussagen abgeleitet werden können.

2.6 Die Bezogenheit der Affordanzen auf das Individuum

Da Affordanzen immer für ein Individuum in einem ganz bestimmten Kontext emergieren, kann ihre Erforschung zunächst einmal nur eine zeitlich und räumlich begrenzte Aussage bezogen auf eine Person ermöglichen. Dies ist allerdings nicht eine lediglich die affordanzorientierte Erforschung von Lernprozessen betreffende Herausforderung, sondern ein immer bei der Erforschung von Lernprozessen bestehendes Problem (vgl. z.B. auch Riemers (1997: 77) "Einzelgänger-Hypothese"). So spricht Siebert (2005: 127) bspw. grundsätzlich von der "Schwierigkeit, die Komplexität, Kontingenz und Latenz" von Unterrichtssituationen zu erfassen. Bleyhl (1997: 232) betont für die Fremdsprachenforschung:

Wann je sind die Ausgangskonstellationen der jeweils involvierten Faktoren gerade bei einem Sprachlernprozeß identisch? Wann lassen sie sich so genau beschreiben und erfassen, daß sie vergleichbar werden? Wann sind die internen wie externen Veränderungen der Lerner während eines Lernprozesses faßbar? Gerade die komplexen Abhängigkeiten der Größen untereinander und die Unmöglichkeit, die Wirkungen all dieser Größen im einzelnen, geschweige in ihren simultanen Wechselbeziehungen, zu erfassen, vereiteln jede präzise Voraussage. Zudem wissen wir um die hochempfindliche Abhängigkeit dynamischer Systeme von ihren Anfangsbedingungen. [...] Das konter-intuitive, nicht-lineare, nicht-triviale Verhalten eines komplexen, dynamischen Systems, etwa einer Klasse, macht es ja eben so schwierig, die Beeinflussung adäquat zu bestimmen.

Trotz der Individualität von Lernprozessen zeigt es sich, dass bei der Beobachtung der Affordanzwahrnehmung und -nutzung verschiedener Individuen sich

bald gewisse Tendenzen abzeichnen, die es durchaus möglich machen, von einer detaillierten Auswertung der in einem Unterrichtsvorhaben emergierten Affordanzen für zukünftige Lehr-/Lernsituationen zu profitieren. Waninge (2015: 197) bemerkt dazu:

Theoretically, a context as diverse as a classroom setting could lead to an endless variety of possible states for learners to experience. However, the self-organisation process within dynamic systems helps to provide order and consistency, so it follows that we are likely to find a number of states occurring more frequently than others in educational contexts. The first step towards understanding the nature of the learning experience is to identify these recurring attractor states towards which the system tends to gravitate.

Hiver (2015: 27) beschreibt diese Attraktor-Zustände als "the compelling tendencies and patterns that we recognise around us, and indeed come to expect throughout life".

Der Unterschied der Affordanztheorie zu anderen Ansätzen besteht vor allen Dingen darin, dass sie die Problematik verallgemeinerbarer Aussagen in Bezug auf den Effekt unterrichtlicher Interventionen von Anfang an offenlegt.

Der Nachweis, dass sich durch bestimmte Elemente der Lernumgebung für viele SuS mehrsprachigkeitsfördernde Affordanzen ergeben, lässt noch keinen Rückschluss darauf zu, welche Dispositionen auf Subjektseite genau zur Emergenz dieser Affordanzen beigetragen haben. In der Auseinandersetzung mit einem Text kann sich bspw. für alle SuS die Affordanz 'erschließbar' ergeben, obwohl die Voraussetzungen auf der Seite der Lernenden sehr unterschiedlich sind. Für manche SuS ergibt sich die Affordanz 'erschließbar' vielleicht primär dadurch, dass sie viele Wörter aus vorgelernten Sprachen ableiten können, für andere, weil sie mit dem Thema vertraut sind, für wieder andere, weil sie viele Wörter aus zuvor erschlossenen Texten wiedererkennen.

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Forschungsergebnisse für spätere Leser/innen die Affordanzen 'nachvollziehbar' und 'anwendbar' entwickeln, ist eine sehr dichte Beschreibung des zu erforschenden Lernarrangements von zentraler Bedeutung. Biesta (2016: 41) schreibt zu diesem Thema: "This means that inquiry and research can only tell us what is possible – or to be even more precise: they can only show us what *has been* possible. Research, in short, can tell us what *worked*, but cannot tell us what *will work*". Es handelt sich hier nicht um eine Wahl zwischen dem Ziel allgemeingültiger Ursache-Wirkung-Aussagen und der Resignation vor einer vermeintlich vollständigen Unvorhersagbarkeit der Folgen unterrichtlicher Interventionen: "The theory of affordances provides a vocabulary for articulating how an individual's behavior in a setting is shaped, but never fully determined, by the physical and social characteristics of that setting" (Fayard & Weeks 2007: 606).

Die Affordanztheorie ist auch direkt relevant für das Selbstverständnis der Forschenden. Der affordanztheoretische Ansatz macht deutlich, dass die forschende Person ihre Umwelt bezogen auf ihre Vorerfahrungen und Fähigkeiten wahrnimmt, dass sich also ein für sie individuelles Affordanzspektrum auch in Bezug auf ihre Forschungsmöglichkeiten ergibt. Dies ist unvermeidlich, wird durch einen affordanztheoretischen Ansatz aber besonders deutlich. Es geht hier – um mit den Worten von Davis, Sumara und Luce-Kapler (2008: 7) zu sprechen – um die Einsicht, dass "every act of knowing is *partial* – in the twofold sense of 'incomplete' and 'biased.' Knowing entails a selection, and by consequence, a discarding of other interpretive possibilities".

An die Stelle des Gütekriteriums der Verallgemeinerbarkeit treten andere Gütekriterien. Caspari, Helbig und Schmelter (2007: 500) nennen – unter Hinweis auf Steinke (1999) – v.a. die Prinzipien der Offenheit (Bewusstsein, Überprüfung und evtl. Revidierung von Vorannahmen), Flexibilität (Bereitschaft zu Änderungen an der Fragestellung oder am Untersuchungsdesign), Kommunikativität (Gelegenheit für Untersuchungspartner, sich zu äußern) und Reflexivität (Nachdenken über Subjektivität des Forschenden). Diesen Gütekriterien kann ein affordanztheoretischer Ansatz in besonderer Weise gerecht werden.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob die auf Handlungsmöglichkeiten fokussierte Affordanztheorie nicht da einen blinden Fleck hat, wo Lernprozesse scheitern und Lerngelegenheiten ausbleiben bzw. nicht genutzt werden.

2.7 Die Fokussierung auf Handlungsmöglichkeiten

Da die Affordanz definiert ist als eine sich aus dem Zusammenspiel von Individuum und Umwelt ergebende Handlungsmöglichkeit, könnte der Eindruck entstehen, dass sie sich nicht dazu eignet, Schwächen in der Umsetzung des geplanten Unterrichtsvorhabens und Fehler zu beschreiben. Es ist jedoch durchaus möglich, nicht emergierende, aber intendierte Affordanzen sowie Scheinaffordanzen (sprich: nur scheinbar bestehende Handlungsmöglichkeiten, die zu das Lernen behindernden Fehlern führen) in den Blick zu nehmen.

Es ist zwar zweifellos so, dass die Affordanztheorie bisher v.a. Handlungsmöglichkeiten in den Blick genommen hat, aber dennoch ist die Frage zu stellen, ob der Mensch neben der Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten nicht auch immer Handlungsunmöglichkeiten bewusst oder unbewusst wahrnimmt. Der Mensch kann als affordanzunzufriedenes Wesen betrachtet werden, d.h. er nimmt Affordanzlücken wahr, aber auch Konstellationen, in denen durch Veränderung

der eigenen Leistungsfähigkeit und/oder Manipulation der Umwelt neue Affordanzen emergieren bzw. bereits bestehende Handlungsmöglichkeiten mit weniger Anstrengung nutzbar werden.

Menschen können ihr eigenes Affordanzfeld mitbestimmen; auch SuS können und sollen das. Dies lässt sich bspw. über regelmäßige Reflexionsbogen, in denen die Lernenden ihre Sicht des Unterrichts und des eigenen Lernprozesses darstellen sowie Vorschläge zu ihrer Verbesserung machen, realisieren. Siebert (2005: 124) gibt die folgenden Hinweise zur Gestaltung von Fragebogen: "Evaluationsfragen sollten [. . .] keine Konsumentenhaltung nahe legen, sondern die Autopoiesis und Selbstorganisation des Lernens berücksichtigen".

In der Phase der Kodierung ist es wichtig, sowohl auf tatsächlich emergierte Affordanzen zu achten als auch auf solche, die zwar von der Lehrperson intendiert waren, aber nicht emergierten, sowie auf solche, die zwar von den SuS erwartet, aber dann doch nicht wahrgenommen wurden. Dies führt zu der Überlegung, wie detailliert die von den Lernenden genannten Handlungsmöglichkeiten aufgeschlüsselt werden sollten.

2.8 Die Frage der Abstraktionsebene

Bei jeder affordanzbasierten Beschreibung einer Lehr-/Lernsituation stellt sich die Frage, wie weit Affordanzen in Unteraffordanzen untergliedert werden sollten. Sowohl eine zu große Verallgemeinerung als auch ein nichtssagender Detailreichtum sind zu vermeiden. McGrenere und Ho (2000: 2) erklären das Phänomen der "*nested affordances*" wie folgt: "For instance, an apple affords eating, but eating is composed of biting, chewing, and swallowing, all of which are afforded by the apple". Um eine angemessene Abstraktionsebene für die Beschreibung von Affordanzen zu finden, schlägt Michaels (2003: 145) vor, nach den mit ihnen verbundenen Absichten zu fragen; bezogen auf das obige Beispiel des Apfels bedeutet dies, dass die Affordanz 'essbar' in den Blick genommen werden sollte, wenn der Verzehr mit der Absicht verbunden ist, den Hunger zu stillen.

Bei der Datenauswertung kann die Wahl des Abstraktionsgrades bedarfsgeleitet erfolgen. Soll z.B. der Erschließungserfolg verschiedener SuS bei einem Textabschnitt analysiert werden, kann es sinnvoll sein, an besonders schwierigen Stellen die Affordanz 'erschließbar' in Unteraffordanzen aufzuteilen: Ergibt sich in der Auseinandersetzung mit dem Satzbau die Affordanz 'analysierbar' oder bei der Beschäftigung mit einem komplexen Wort die Affordanz 'segmentierbar'?

Eine weitere Herausforderung besteht in der Frage, warum manche der sich ergebenden Affordanzen genutzt werden und andere nicht.

2.9 Die Frage nach den Gründen für die (Nicht-)Nutzung von Affordanzen

Wie bereits dargestellt wurde, wirken Affordanzen nicht deterministisch, d.h. eine Affordanz ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung, damit eine Handlung eintritt: "Affordances do not *cause* behavior but constrain or control it. Needs control the perception of affordances (selective attention) and also initiate acts. Acts are *not* responses to stimuli, and percepts are not responses to stimuli" (Gibson 1982a: 411). Auch Stoffregen betont (2003: 119), Affordanzen seien, was man tun könne, nicht was man tun müsse. Hodges und Baron (2007: 268) weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Ziele des Individuums hin: "Affordances are not stimuli that lawfully cause actions to occur in some mechanistic fashion, but are constraints that make possible the achievement of organismic projects, the unfolding of goal-directed activities"; die Freiheit, Affordanzen zu nutzen oder nicht, liege in der Verantwortung der potentiell handelnden Person (286).

An die Seite einer Affordanztheorie sollte somit eine Motivationstheorie treten, sodass sie einander ergänzen können. Affordanztheoretisch lässt sich Motivation wie folgt beschreiben: "[M]otivation is reinterpreted as an on-going momentary personal assessment of the match between the adopted goals for this occasion and the affordances of the environment" (Young 2004: 173). Deterding (2011: 2) erklärt folgendermaßen, wann die Affordanz 'motivierend' emergiert:

Need satisfaction theories argue that human beings seek out (and continue to engage in) activities if these promise (and succeed) to satisfy motivational needs, such as competence, autonomy, or relatedness. Translated into motivational affordances, this means that motivation is afforded when the relation between the features of an object and the abilities of a subject allow the subject to experience the satisfaction of such needs when interacting with the object

Wenn es darum geht, in welchem Maße eine Affordanz zu einem bestimmten Verhalten einlädt, gilt es auch zu bedenken, wie viel Anstrengung zu ihrer Nutzung erforderlich ist. Prieske, Withagen, Smith & Zaal (2015: 109) betonen, dass die mit der Nutzung einer Affordanz verbundenen Herausforderungen immer mit Bezug auf die konkrete Person zu betrachten seien; dies trifft selbstverständlich auch auf jede Lehr-/Lernsituation zu. Fehlende Anstrengungsbereitschaft, aber auch Angst vor Fehlern oder Scheitern können das Nutzen einer Affordanz verhindern.

Reed (1993: 46) weist darauf hin, dass die Intentionen eines Individuums, die zur Auswahl einer kleinen Anzahl von Affordanzen aus der Menge aller momentan emergierenden Affordanzen führen, oft durch die soziale Umwelt mitgeprägt

werden. Die Affordanzen, die in einer Gesellschaft positiv bewertet werden, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit wahrgenommen und genutzt. Reed (1993: 52) betont, dass es auch gesellschaftliche Einschränkungen bezüglich der Nutzung von Affordanzen gebe, die im Zuge der Sozialisation verinnerlicht würden. Jensen de López (2006: 90) erläutert:

In order for the child to become culturally enmeshed, her task consists of going beyond simply working out any, or perhaps all, the functional properties of an object and instead working out what the world means in terms of acting on specific socio-historical constructed objects with purposeful and intentional functions.

Im Rahmen ihrer Sozialisation werden Menschen daran gewöhnt, dass bestimmte Objekte typischerweise auf die eine oder andere Art benutzt werden. Für die Fremdsprachenforschung bedeutet dies, dass die Lernenden dazu ermutigt werden sollen, über ihre Wahrnehmung ihrer bisherigen Sprachkenntnisse zu berichten, über die bisherige Nutzung von (Fremd-)Sprachkenntnissen zu reflektieren und Einblicke in ihre Pläne bezüglich der zukünftigen Anwendung und Pflege bzw. des zukünftigen Ausbaus ihres Sprachschatzes zu geben.

Eine die Affordanztheorie flankierende Motivationstheorie wird kaum von Motivation als einer relativ stabilen Variable ausgehen können, sondern muss vielmehr annehmen, dass Motivation stark kontextabhängig ist. Larsen-Freeman (2015: 12) betont ebenfalls, dass Motivation dynamisch sei, und erklärt:

Periods of stability may be reached, but motivation undeniably changes, sometimes often and certainly over time. If we really want to understand motivation, and other aspects of SLD [second learning development, BK] for that matter, we must conceive of them more as processes than states.

Insofern sollten die Erhebungsinstrumente so gestaltet sein, dass die Lernenden Einblicke in die Entwicklung ihrer Motivation geben können.

3. Fazit

Hufeisen (2004: 81) beschreibt die Problematik der Mehrsprachigkeitsforschung wie folgt:

Bisher wird weitgehend mit Hilfe traditioneller empirischer Methoden gearbeitet, und meistens sind angesichts der Variablenvielfalt Ergebnisse, die diesen Untersuchungen entnommen werden können, nur sehr eingeschränkt übertrag- und replizierbar. M.E. bedarf es dringend einer neuen – spezifischen – Forschungsmethodologie, weil die bisherigen Methoden die Vielschichtigkeit des Phänomens nicht ausreichend kontrollieren, nachweisen und abbilden können.

Die Affordanztheorie bietet eine Möglichkeit, eben dieser Variablenvielfalt gerecht zu werden, wenn sie versucht, von der Perspektive der Lernenden ausgehend

die sich in einer möglichst genau zu beschreibenden Lernumgebung für eine ebenfalls ausführlich darzustellende Gruppe von Lernenden ergebenden Affordanzen zu erfassen und zu analysieren sowie sich herauskristallisierende Tendenzen herauszuarbeiten. In Anlehnung an die zugespitzte Beschreibung des Verhältnisses von Medienwirkungsforschung und Medienrezeptionsforschung durch Hermann (2007: 111), "Aus der Frage, was die Medien mit den Menschen machen, wurde die Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen", lässt sich von einer affordanztheoretischen Fremdsprachen-Lehr-Lern-Forschung sagen, sie frage weniger, was die Lernumgebung mit den Lernenden mache, sondern vielmehr, was die Lernenden mit der Lernumgebung machten.

Zwar scheint einerseits der zu Beginn eines jeden Forschungsprojekts klar zu definierende Affordanzbegriff von der unterrichtlichen Praxis weit entfernt zu sein, doch wird andererseits gerade die Affordanztheorie dem alltäglichen Unterricht mit seiner ganzen Komplexität, seiner Unplanbarkeit, seinen positiven und negativen Überraschungen gerecht. Die Affordanztheorie zwingt Lehrpersonen und Forschende zu Bescheidenheit, wenn es darum geht, durch unterrichtliche Interventionen klar umrissene Ziele punktgenau zu erreichen. Sie zwingt auch zu einer gewissen Gelassenheit, da manche Interventionen in einer möglicherweise ungeplanten Form eine positive Wirkung entfalten. Versteht sich die Lehrperson als Affordanzmanager/in, ist sie sich einerseits ihrer Verantwortung für den Lernprozess bewusst, erkennt aber auch gleichzeitig ihre Grenzen bei der Steuerung desselben.

Die Affordanztheorie kann einen Beitrag leisten zur Erreichung der Ziele, die Aguado (2013: 19) für das sehr uneinheitliche Feld der Unterrichtsforschung herausarbeitet:

1. Verstehen komplexer Zusammenhänge durch umfassendes, detailliertes Beschreiben und Interpretieren des jeweiligen Wirklichkeitsausschnitts,
2. Theoriegestützte und empirisch begründete Veränderung von Teilausschnitten des Wirklichkeitsbereichs 'Lehren und Lernen von fremden Sprachen',
3. Vielfältige Formen von Praxisnähe gemäß der Formel: Aus der Praxis für die Praxis!,
4. Realisierung eines Perspektivwechsels bzw. Ergänzung der Außenperspektive auf Unterricht durch eine oder mehrere Innenperspektiven, wobei die Fähigkeit von Lehrenden und Lernenden zur (Selbst-)Reflexion und Kommunikation genutzt wird.

Die Affordanztheorie ist ein nützliches Denkwerkzeug. Wie bereits dargestellt, lassen sich die Affordanzfelder von Individuen durch Werkzeuggebrauch vergrößern. So lässt sich auch das Affordanzfeld der Fremdsprachenforschenden durch den Affordanzbegriff erweitern. Wenn auch die Affordanztheorie nicht alle Schwierigkeiten der Fremdsprachenforschung beseitigen kann, ist doch Optimismus angesagt in Anlehnung an den folgenden, wohl fälschlicherweise Churchill zugeschriebenen Ausspruch: "A pessimist sees the difficulty in every opportunity

[man könnte auch sagen: affordance, BK], an optimist sees the opportunity [s.o.] in every difficulty".² In diesem Sinne gilt es, sich bei der Nutzung der Affordanztheorie nicht durch punktuelle Herausforderungen den Blick verstellen zu lassen für die sich für die Fremdsprachenforschung ergebenden Affordanzen.

Eingang des revidierten Manuskripts 23.2.2018

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2013): Wie wirkt Unterricht? Potentiale und Grenzen der empirischen Untersuchung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In: Schart, Michael; Hoshii, Makiko & Raindl, Marco (Hrsg.): *Lernprozesse verstehen: Empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: Iudicium, 11-39.
- Biesta, Gert J. J. (2016, Erstveröffentlichung 2010): *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Abingdon: Routledge.
- Bleyhl, Werner (1997): Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozess. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 219-238.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke, 499-505.
- Davis, Brent; Sumara, Dennis & Luce-Kapler, Rebecca (2008): *Engaging minds: Changing teaching in complex times* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Deterding, Sebastian (2011): *Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model*. CHI Vancouver [Online: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/09-Deterding.pdf>, 15.07.2018].
- Evans, Sandra K.; Pearce, Katy E.; Vitak, Jessica & Treem, Jeffrey W. (2017): Explicating affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research. *Journal of Computer-Mediated Communication* 22, 35-52.
- Faraj, Samer & Azad, Bijan (2012): The materiality of technology: An affordance perspective. In: Leonardi, Paul M.; Nardi, Bonnie A. & Kallinikos, Jannis (Hrsg.): *Materiality and organizing: Social interaction in a technological world*. Oxford: Oxford University Press, 237-259.
- Fayard, Anne-Laure & Weeks, John (2007): Photocopiers and water-coolers: The affordances of informal interaction. *Organization Studies* 28, 605-634.
- Flach, John M.; Stappers, Pieter Jan & Voorhorst, Fred A. (2017): Beyond affordances: Closing the generalization gap between design and cognitive science. *Design Issues* 33: 1, 76-89.
- Gibson, James J. (1977): The theory of affordances. In: Shaw, Robert & Bransford, John (eds.): *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67-82.
- Gibson, James J. (1982a): *Reasons for realism. Selected essays of James J. Gibson* (edited by Reed, Edward & Jones, Rebecca). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, James J. (1982b): *Wahrnehmung und Umwelt. Übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Gerhard Lücke und Ivo Kohler*. München: Urban und Schwarzenberg.

2 Vgl. <https://quoteinvestigator.com/tag/bertram-cart/> [11.09.2017].

- Gibson, James J. (1986, Erstveröffentlichung 1979): *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greeno, James G. (1994): Gibson's affordances. *Psychological Review* 101, 336-342.
- Heft, Harry (2010): Affordances and the perception of the landscape: An inquiry into environmental perception and aesthetics. In: Ward Thompson, Catherine; Aspinall, Peter & Bell, Simon (eds.): *Innovative approaches to researching landscape and health*. Abingdon: Routledge, 9-32.
- Hermann, Jörg (2007): *Medienerfahrung und Religion: Eine empirisch-qualitative Studie zur Medienreligion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hiver, Phil (2015): Attractor states. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 20-28.
- Hodges, Bert H. & Baron, Reuben M. (2007): Values as constraints on affordances: Perceiving and acting properly. *Journal for the Theory of Social Behavior* 22, 263-294.
- Hufeisen, Britta (2004): "Das haben wir doch immer schon so gemacht!" oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 77-87.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *"Vieles ist sehr ähnlich". Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider, 265-282.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Aachen: Shaker.
- Jenkins, Harold S. (2008): Gibson's "Affordances": Evolution of a pivotal concept. *Journal of Scientific Psychology*, December 2008, 34-45.
- Jensen de López, Kristine (2006): Culture, language and canonicity: Differences in the use of containers between Zapotec (Mexican Indigenous), and Danish Children. In: Costall, Alan & Dreier, Ole (eds.): *Doing things with things*. Aldershot: Ashgate, 87-109.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Kordt, Birgit (2015a): Sprachdetektivische Textarbeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht English* 4/2015, 4-8.
- Kordt, Birgit (2015b): Die Affordanzwahrnehmung von SchülerInnen bei der schulischen Umsetzung des EuroComGerm-Konzepts – Einblicke in eine explorativ-interpretative Studie. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Baltmannsweiler: Schneider, 85-106.
- Kordt, Birgit (2016): Affordance theory and multiple language learning and teaching. *International Journal of Multilingualism* [Online: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2016.1223081>, 24.2.2018].
- Larsen-Freeman, Diane (2014): Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum. In: Han, ZhaoHong & Tarone, Elaine (eds.): *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: Benjamins, 203-220.
- Larsen-Freeman, Diane (2015): Ten 'lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11-19.

- Laurillard, Diana; Stratfold, Matthew; Luckin, Rose; Plowman, Lydia & Taylor, Josie (2000): Affordances for learning in a non-linear narrative medium. *Journal of Interactive Media in Education* 2 [Online: <https://www-jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2000-2/>, 28.2.2018].
- Leyendecker, Birgit (1989): Umweltwahrnehmung. In: Keller, Heidi (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin: Springer, 419-425.
- McGrenere, Joanna & Ho, Wayne (2000): Affordances: clarifying and evolving a concept. Proceedings of Graphics Interface. May, Montreal [Online: <http://graphicsinterface.org/wp-content/uploads/gi2000-24.pdf>, 15.09.2017].
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehensionsforschung. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 381-386.
- Michaels, Claire F. (2003): Affordances: Four points of debate. *Ecological Psychology* 15, 135-148.
- Norman, Donald A. (2007): *The design of future things*. New York: Basic Books.
- Norman, Don (2013): *The design of everyday things*. New York: Basic Books.
- Osiurak, François; Rossetti, Yves & Badets, Arnaud (2017): What is an affordance? 40 years later. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 77, 403-417.
- Pedersen, Sofie & Bang, Jytte (2016): Historicizing affordance theory: A rendezvous between ecological psychology and cultural-historical activity theory. *Theory & Psychology* 26, 731-750.
- Prieske, Björn; Withagen, Rob; Smith, Joanne & Zaal, Frank T.J.M. (2015): Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? *Journal of Environmental Psychology* 41, 101-111.
- Reed, Edward S. (1993): The intention to use a specific affordance: A conceptual framework for psychology. In: Wozniak, Robert H. & Fischer, Kurt W. (eds.): *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 45-76.
- Richardson, Michael J.; Marsh, Kerry L. & Baron, Reuben M. (2007): Judging and Actualizing Intrapersonal and Interpersonal Affordances. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 33, 845-859.
- Richardson, Michael J.; Marsh, Kerry L. & Schmidt, R.C. (2010): Challenging the egocentric view of coordinated perceiving, acting, and knowing. In: Mesquita, Batja; Feldman Barrett, Lisa & Smith, Eliot R. (eds.): *The mind in context*. New York; London: Guildford Press, 307-333.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scarantino, Andrea (2003): Affordances explained. *Philosophy of Science* 70, 949-961.
- Shotter, John (1983): "Duality of structure" and "intentionality" in an ecological psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 13, 19-44.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Stoffregen, Thomas A. (2003): Affordances as properties of the animal-environment system. *Ecological Psychology* 15, 115-134.
- Thoms, Joshua J. (2014): An ecological view of whole-class discussions in a second language literature classroom: Teacher reformulations as affordances for learning. *The Modern Language Journal* 98, 724-741.

- Ushioda, Ema (2015): Context and complex dynamic systems theory. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 47-54.
- van den Akker, Jan (2003): Curriculum perspectives: An introduction. In: van den Akker, Jan; Kuiper, Wilmad & Hameyer, Uwe (eds.): *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Springer Science + Business, 1-10.
- van den Akker, Jan; Fasoglio, Daniela & Mulder, Hetty (2008): *A curriculum perspective on plurilingual education*. Preliminary study for the document "Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education" [Online: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/slo_persp2010_en.pdf, 24.02.2018].
- Vanderbeke, Marie & Wilden, Eva (2017): Sachfachliche Diskursfähigkeit durch fremdsprachliche *affordances* in bilingualen Schülerlaborprojekten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28, 3-27.
- van Lier, Leo (2007): Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 46-65.
- Waninge, Frea (2015): Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In: Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (Hrsg.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 195-213.
- Williams, Roy (2012): Affordances and the new political ecologies. In: Taylor, Max & Currie, P.M. (eds.): *Terrorism and affordance*. London: Bloomsbury, 93-120.
- Young, Michael (2004): An ecological psychology of instructional design: Learning and thinking by perceiving-acting systems. In: Jonassen, David H. (ed.): *Handbook of research on educational communications and technology* (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 169-177.