



# BABYLONIA

## 3|2025

*Rivista per l'insegnamento e  
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht  
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et  
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender  
linguats*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

**WWW.BABYLONIA.ONLINE**

**From empirical research to  
foreign language classroom  
practice and vice versa**

**Von der empirischen Forschung  
zur Praxis des Fremd-  
sprachenunterrichts und zurück**

**De la recherche empirique  
à la pratique en classe de langue  
étrangère et vice-versa**

**Dalla ricerca empirica alla  
pratica dell'insegnamento delle  
lingue straniere e viceversa**

**Da la retschertga empirica  
a la pratica da l'instrucziun  
da linguas estras e  
viceversa**





From empirical research to foreign language classroom practice and vice versa

Von der empirischen Forschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts und zurück

De la recherche empirique à la pratique en classe de langue étrangère et vice-versa

Dalla ricerca empirica alla pratica dell'insegnamento delle lingue straniere e viceversa

Da la retschertga empirica a la pratica da l'instrucziun da linguas estras e viceversa

Responsabili della parte tematica:  
**Audrey Bonvin & Michael Prusse**

### **Babylonia**

Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue

edito dalla

Associazione Babylonia Svizzera

cp 120, CH-6949 Comano

ISSN 1420-0007

no 3/anno XXX/2023

Con il sostegno di



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI  
**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**



**PH Zug**

Pädagogische Hochschule Zug

**PHBern**  
Pädagogische Hochschule



**PH  
ZH** PÄDAGOGISCHE  
HOCHSCHULE  
ZÜRICH

From empirical research to foreign language classroom practice and vice versa  
Von der empirischen Forschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts und zurück  
De la recherche empirique à la pratique en classe de langue étrangère et vice-versa  
Dalla ricerca empirica alla pratica dell'insegnamento delle lingue straniere e viceversa  
Da la retschertga empirica a la pratica da l'instrucziun da linguas estras e viceversa

## Tema

6

**Editoriale della  
redazione**

8

**Introduzione**

Audrey Bonvin  
Michael Prusse

12

**Mind the gap – Research  
and practice in teacher  
education**

Isabelle Udry

18

**Bridge over Troubled  
Water: Die DUALE  
PROMOTION in der  
Lehrkräftebildung  
als Brücke zwischen  
fachdidaktischer  
Forschung und  
Schulpraxis**

Sabine Doff

24

**Recherche et formation  
des enseignant·e·s  
de langue étrangère :  
l'exemple du dispositif  
« Vivre le français à  
Lucerne »**

Dr. Zorana Sokolovska  
Arielle Feurich

30

**Pulling in the same  
direction – Reflexionen  
und Heuristiken  
zur Gestaltung der  
Zusammenarbeit  
zwischen Forschenden  
und Lehrenden in  
designbasierter  
(Fremdsprachen-)  
Forschung**

Philipp Siepmann  
Rebecca Schlieckmann  
Jens-Folkert Folkerts

44

**Plurivoyage:  
Partizipative Entwick-  
lung mehrsprachigkeits-  
didaktischer Aktivitäten  
für die Sekundarstufe I**

Mara De Zanet  
Stefano Negrinelli  
Lukas Bleichenbacher

52

**La co-partecipazione  
formativa come via per  
integrare gli approcci  
plurali nell'educazione  
linguistica. Un caso di  
studio in una scuola  
primaria italiana**

Cecilia Andorno  
Paolo Della Putta

62

**Language learning  
aptitude diagnostics for  
classroom practice**

Ulrike Gut  
Alicia Battenfeld  
Liane Lillich  
Frauke Matz  
Till Utesch

68

**Den Lernenden zuhö-  
ren: Fremdsprachen-  
tests (und -unterricht)  
aus der Sicht der direkt  
Betroffenen**

Malgorzata Barras  
Katharina Karges

# BABYLONIA

3|2025

74

**The Heartstopper  
Project: Results from a  
Collaborative Research  
Project in the Secondary  
EFL Classroom**

Lena Schwarz  
Nikola Mayer

80

**Praxis meets Forschung.  
Ein nährrender  
Loop zwischen  
forschungsbasierten  
Erkenntnissen und  
praktisch-orientierter  
Umsetzung am  
Beispiel der Serie  
„Heartstopper“**

Lea Suter

88

**Using Learner Corpora  
to Inform Material  
Development and  
Classroom Practices**

Gavin Brooks  
Jon Clenton  
Jennifer Jordan

98

**Norme et variation dans  
les cours de langue, que  
faire? .....**

Francesco Screti  
Nathalie Dherbey

104

**Round Table –  
Forschung und Praxis  
am selben Tisch**

Teilnehmende:  
Amelia Lambelet  
Philippe Humbert  
Diane Würigler  
Natalie Finlayson  
Jonas Schumacher  
Moderation:  
Christine Pauli

*Polifonia*

## De l'importance de faire de la recherche avec et pour

Dans l'introduction de son livre *Decolonizing Methodologies*, Linda Tuhiwai Smith rappelle que « la recherche n'est pas un exercice académique innocent ou distant, mais une activité qui comporte des enjeux et qui s'inscrit dans un ensemble de conditions politiques et sociales » (p. 5, notre traduction).

Cette affirmation fait écho aux préoccupations de *Babylonia*, qui interroge depuis longtemps l'impact de la recherche sur la société civile. Par exemple, dans notre éditorial marquant notre passage à l'Open Access, nous avons déjà souligné la responsabilité des chercheuses et chercheurs non seulement dans leurs démarches méthodologiques, mais aussi dans la communication de leurs résultats, ainsi que le rôle de la revue comme espace de médiation entre recherche et pratique.

C'est donc tout naturellement que nous avons accepté la proposition d'Audrey Bonvin et Michael Prusse de publier une sélection d'articles issus de la conférence « De la recherche à la pratique et vice versa », organisée par le CeDiLE en septembre 2024. Soucieux de dépasser le format traditionnel des actes de colloque, les éditeurs de ce numéro spécial ont invité les auteur·e·s à prolonger leurs réflexions en interrogeant explicitement les liens entre recherche et pratique, à la lumière des échanges et débats suscités lors de la conférence.

Les contributions réunies ici explorent ces relations selon une double dynamique : d'une part, une approche « top-down », attentive à la manière dont les résultats scientifiques peuvent nourrir l'action ; d'autre part, une approche « bottom-up », sensible aux questionnements, aux besoins et aux résistances du terrain professionnel. Cette articulation invite à penser une recherche menée avec les acteurs et actrices concerné·e·s, et non seulement sur eux.

Cette perspective nous paraît fondamentale et, dans le sillage de Linda Tuhiwai Smith, nous encourageons l'ensemble des chercheuses et chercheurs à se poser, pour tout projet, des questions essentielles : pour qui cette étude est-elle utile et pertinente ? Qui en définit la valeur ? Quelles connaissances la communauté gagnera-t-elle grâce à cette étude ? À qui le chercheur ou la chercheuse doit-il rendre des comptes ? Quels processus sont mis en place pour soutenir la recherche, les personnes étudiées et les chercheurs eux-mêmes ?

Si Linda Tuhiwai Smith aborde ces questions sous l'angle du racisme épistémique – perspective dont nous ne cherchons en aucun cas à minimiser l'importance –, elles peuvent également être envisagées sous celui de l'élitisme épistémique : Les chercheurs et chercheuses ne sont ni les seuls détenteurs du savoir, ni les seuls à pouvoir définir la pertinence des questions de recherche. Et, surtout, n'oublions jamais que la communauté scientifique a des devoirs envers les communautés qu'elle interroge.

Dans l'espoir de contribuer à ces réflexions et aux transformations qu'elles appellent, nous vous souhaitons une belle lecture.

## The importance of doing research TOGETHER and for who Don't forget the 'with' and 'for'!

In the introduction to her book *Decolonizing Methodologies*, Linda Tuhiwai Smith reminds us that “research is not an innocent or distant academic exercise but an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions” (p. 5).

This statement resonates with the concerns of *Babylonia*, which has long examined the impact of research on civil society. For example, in our editorial marking our transition to Open Access, we had already emphasized the responsibility

of researchers not only in their methodological approaches, but also in the communication of their results, as well as the role of the journal as a space of mediation between research and practice.

It was therefore only natural that we accepted the proposal by Audrey Bonvin and Michael Prusse to publish a selection of articles stemming from the conference “From Research to Practice and Vice Versa,” organized by CeDiLE in September 2024. Seeking to go beyond the traditional format of conference proceedings, the editors of this special issue invited the authors to extend their reflections by explicitly examining the links between research and practice, in light of the exchanges and debates generated during the conference.

The contributions brought together here explore these relationships through a dual dynamic: on the one hand, a “top-down” approach, attentive to how scientific results can inform action; on the other hand, a “bottom-up” approach, sensitive to the questions, needs, and resistances emerging from professional practice. This articulation invites us to conceive of research conducted with the actors concerned, and not merely on them.

This perspective seems fundamental to us, and, following Linda Tuhiwai Smith, we encourage all researchers to ask themselves, for every project, essential questions:

For who is this study worthy and relevant? Who says so? What knowledge will the community gain from this study? To whom is the researcher accountable? What processes are in place to support the research, the researched, and the researcher?

While Linda Tuhiwai Smith addresses these questions from the perspective of epistemic racism—a perspective whose importance we do not in any way seek to minimize—they can also be considered from the angle of epistemic elitism: researchers are neither the sole custodians of knowledge nor of the relevance of research questions themselves. And, above all, let's never forget that the scientific community has duties toward the communities it studies.

In the hope of contributing to these reflections and to the transformations they call for, we wish you an enjoyable read.

## Warum Forschung für und gemeinsam mit wichtig ist

In der Einleitung ihres Buches *Decolonizing Methodologies* erinnert Linda Tuhiwai Smith daran, dass „Forschung keine unschuldige oder distanzierte akademische Übung ist, sondern eine Tätigkeit, die mit Interessen verbunden ist und in ein Gefüge politischer und sozialer Bedingungen eingebettet ist“ (S. 5, unsere Übersetzung).

Diese Aussage spiegelt die Anliegen von *Babylonia* wider, die sich seit Langem mit den Auswirkungen von Forschung auf die Zivilgesellschaft auseinandersetzt. So haben wir beispielsweise in unserem Editorial anlässlich des Übergangs zu Open Access bereits die Verantwortung der Forschenden betont – nicht nur in Bezug auf ihre methodischen Vorgehensweisen, sondern auch auf die Kommunikation ihrer Ergebnisse –, ebenso wie die Rolle der Zeitschrift als Vermittlungsraum zwischen Forschung und Praxis.

Es war daher naheliegend, den Vorschlag von Audrey Bonvin und Michael Prusse anzunehmen, eine Auswahl von Beiträgen aus der von CeDiLE im September 2024 organisierten Konferenz „Von der Forschung zur Praxis und umgekehrt“ zu veröffentlichen. Mit dem Ziel über das traditionelle Format von Tagungsakten hinauszugehen, luden die Herausgeber dieses Sonderhefts die Autorinnen und Autoren ein, ihre Überlegungen zu vertiefen, indem sie die Verbindungen zwischen Forschung und Praxis ausdrücklich im Lichte der während der Konferenz angestossenen Diskussionen und Debatten reflektieren.

Die hier versammelten Beiträge untersuchen die-

Editoriale

BA

BY

se relazioni anhand einer doppelten Dynamik: einerseits aus einer „Top-down“-Perspektive, die danach fragt, wie wissenschaftliche Ergebnisse Handeln unterstützen können; andererseits aus einer „Bottom-up“-Perspektive, die die Fragestellungen, Bedürfnisse und Widerstände der beruflichen Praxis berücksichtigt. Diese Verschränkung lädt dazu ein, Forschung *mit* den beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu denken und nicht nur *über* sie.

Diese Perspektive erscheint uns grundlegend. In Anlehnung an Linda Tuhiwai Smith ermutigen wir alle Forschenden, sich bei jedem Projekt zentrale Fragen zu stellen: Für wen ist diese Studie sinnvoll und relevant? Wer sagt das? Welches Wissen wird die Gemeinschaft aus dieser Studie gewinnen? Wem gegenüber ist der Forscher/die Forscherin rechenschaftspflichtig? Welche Prozesse gibt es, um die Forschung, die Forschungsgegenstände und die Forscherinnen und Forscher zu unterstützen?

Während Linda Tuhiwai Smith diese Fragen aus der Perspektive des epistemischen Rassismus behandelt – eine Perspektive, deren Bedeutung wir in keiner Weise schmälern wollen –, können sie auch unter dem Gesichtspunkt des epistemischen Elitismus betrachtet werden: Forschende sind weder die alleinigen Garanten von Wissen noch von der Relevanz der Forschungsfragen selbst. Und vergessen wir vor allem eines nie: die wissenschaftliche Gemeinschaft hat Verpflichtungen gegenüber den Gemeinschaften, die sie untersucht.

In der Hoffnung, zu diesen Überlegungen und zu den potentiell daraus resultierenden Veränderungen beizutragen, wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre.

## L'importanza di fare ricerca con e per

Nell'introduzione al suo libro *Decolonizing Methodologies*, Linda Tuhiwai Smith ricorda che «la ricerca non è un esercizio accademico innocente o distante, ma un'attività che ha degli interessi in gioco e che si svolge entro un insieme di condizioni politiche e sociali definite» (p. 5, nostra traduzione).

Questa affermazione trova corrispondenza nelle preoccupazioni di *Babylonia*, che da tempo considera l'impatto della ricerca sulla società civile. Ad esempio, [nel nostro editoriale che segnalava il passaggio all'Open Access](#), avevamo già messo in evidenza la responsabilità delle ricercatrici e dei ricercatori sia nelle loro scelte metodologiche sia nella comunicazione dei risultati delle loro ricerche, nonché il ruolo della rivista come spazio di mediazione tra ricerca e pratica.

È stato dunque naturale accettare la proposta di Audrey Bonvin e Michael Prusse di pubblicare una selezione di articoli prendendo spunto dal convegno «Dalla ricerca alla pratica e viceversa», organizzato dal CeDiLE nel settembre 2024. Desiderosi di superare il formato tradizionale degli atti di convegno, le persone responsabili di questo numero speciale hanno invitato autori e autrici ad ampliare le loro riflessioni interrogando esplicitamente i legami tra ricerca e pratica, alla luce degli scambi e dei dibattiti emersi durante il convegno.

I contributi qui raccolti esplorano tali relazioni seguendo una duplice dinamica: da un lato con un approccio “top-down” attento al modo in cui i risultati scientifici possono stimolare l'azione; dall'altro con un approccio “bottom-up”, sensibile alle domande, ai bisogni e alle resistenze che emergono da chi è attivo professionalmente sul campo. Questa duplice articolazione ci invita a concepire una modalità della ricerca condotta *con* gli attori e le attrici coinvolti/e e non soltanto *su* di essi/e.

Questa prospettiva ci sembra fondamentale e, seguendo Linda Tuhiwai Smith, incoraggiamo la comunità scientifica a porsi, per ogni progetto, alcune domande essenziali: Per chi è utile e rilevante questo studio? Chi ne definisce il valore? Quali conoscenze acquisirà la comunità grazie a questo studio? A chi deve rendere conto la comunità scientifica? Quali processi sono in atto per sostenere la ricerca, i soggetti studiati e il ricercatore?

Se Linda Tuhiwai Smith affronta queste questioni dal punto di vista del razzismo epistemico – prospettiva di cui

non intendiamo in alcun modo sminuire l'importanza –, esse possono essere considerate anche dalla prospettiva dell'elitismo epistemico: i ricercatori e le ricercatrici non sono gli unici detentori del sapere né i soli a poter definire la pertinenza delle domande di ricerca. E, soprattutto, non dimentichiamoci mai che la comunità scientifica ha dei doveri nei confronti delle comunità che interroga.

Nella speranza di contribuire a queste riflessioni e alle possibili trasformazioni che esse richiamano, vi auguriamo una buona lettura.

## L'importanza da far retschertga cun e per

En l'introducziun da ses cudesch *Decolonizing Methodologies* admonescha Linda Tuhiwai Smith che «la perscrutaziun n'è betg in'activitad academica innocenta u allontanada, mabain ina che cumpiglia interess e ch'è situada en in sistem da cundiziuns politicas e socialas» (p. 5, nossa translaziun).

Questa constataziun correspunda a las miras da *Babylonia*, las qualas sa deditgeschan dapi ditg da l'effect da la perscrutaziun sin la societad civila. Per exempel avain nus gia accentuà la responsabladad da las perscrutadras e dals perscrutaders – betg mo areguard lur metodos, mabain er en la comunicaziun da lur resultats – sco er la rolla da la revista sco spazi da mediaziun tranter perscrutaziun e pratica en noss editorial a chaschun da la midada a l'Open Access.

Uschia èsi stà fitg organic d'acceptar la proposta d'Audrey Bonvin e Michael Prusse da publitgar ina seleziun d'artitgels da la conferenza «Da la perscrutaziun a la pratica e viceversa», organisada dal CeDiLE il settember 2024. Cun la finamira da surpassar il format tradiziunal d'actas da dieta, han ils editurs da quest'ediziun speziala envidà las auturas ed ils auturs da sviluppar vinavant lur reflexiuns areguard las relaziuns tranter perscrutaziun e pratica en vista dals barats e las discussiuns ch'èn naschidas durant la conferenza. Las contribuziuns rimnadas qua analiseschan questas relaziuns a dinamica dubla: d'ina vart tenor in access «top-down», che dumonda co resultats scientificos pon sustegnair l'agir; da l'autra vart tenor in access «bottom-up», che resguarda las dumondas, ils basegns e las opposiziuns dal champ professiunal. Quest encruschament envida da concepir ina perscrutaziun fatga *cun* las persunas pertutgadas e betg mo *sur* d'ellas.

Questa perspectiva para a nus fundamentala. Sa basond sin Linda Tuhiwai Smith encuraschain nus tut las perscrutadras e tut ils perscrutaders da sa dumandar tar mintga project dumondas centralas: Per tgi è quest studi util e relevant? Tgi definescha sia valor? Tge savida acquirescha la communitad grazia a quest studi? A tgi duai la perscrutadra/il perscrutader dar pled e fatg? Tge proceduras existan per sustegnair la perscrutaziun, ils objects da perscrutaziun e las perscrutadras ed ils perscrutaders?

Entant che Linda Tuhiwai Smith tracta questas dumondas ord la perspectiva dal rassissem epistemic – ina perspectiva che nus na vulain en nagin cas betg sminuir – pon ellas vegnir consideradas er referind l'aspect da l'elitissem epistemic: perscrutadras e perscrutaders n'èn betg ni ils sulets purtaders dal savair ni ils sulets che san valitar la relevanza da las dumondas da perscrutaziun. E n'emblidainsa surtut mai che la communitad scientifica ha obligaziuns envers las communitads ch'ella intercurescha.

En la speranza da contribuir a questas reflexiuns ed a las transfurmaziuns ch'ellas pretendan, giavischain nus a Vus ina buna lectura.

LO

NIA

## DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE À LA PRATIQUE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE ET VICE-VERSA : INTRODUCTION

- Audrey Bonvin  
| Université de Fribourg
- Michael Prusse  
| PH Zürich

Le débat sur la relation entre la recherche sur l'acquisition des langues et la pratique de l'enseignement est ancien et oscille entre distanciation et rapprochement selon les époques et les auteur-e-s (Atkinson et al., 2025). Si le fossé entre ces deux mondes est rarement perçu comme problématique par les enseignant-e-s (« research may sound like a distant echo of something that happens elsewhere », Kostoulas, 2025), il préoccupe les chercheur-e-s, surtout celles et ceux qui participent à la formation des enseignant-e-s. C'est pourquoi des initiatives telles que le projet ReaLiTea, soutenu par l'Union européenne, visent à promouvoir la « culture de la recherche chez les enseignant-e-s » (« Research Literacy of Teachers », Kostoulas, 2025). D'autres disciplines scolaires sont bien entendu concernées par la question du transfert des connaissances. En Suisse par exemple, la chambre des HEP de *swissuniversities* a récemment fait de l'approche fondée sur les preuves (« Evidenz ») un objectif stratégique. La commission Recherche et développement a été mandatée pour

dresser l'état des lieux et des desideratas concernant l'intégration de contenus scientifiques dans la formation des enseignant-e-s. Le rapport conclut notamment sur la nécessité de mener des études de réplcation en Suisse, ainsi que de produire des synthèses de recherche et méta-analyses (Brühwiler et al., 2024). Cela aiderait les formateurs et formatrices à mieux estimer la généralisabilité des connaissances scientifiques ainsi qu'à apporter des contenus théoriques et des propositions pratiques en cours de manière plus informée.

Dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, la rigueur méthodologique nécessaire pour conclure à des évidences fondées est sujette à discussion. En effet, les recommandations formulées par des chercheur-e-s à l'intention des politiques de l'éducation manquent parfois d'un ancrage empirique solide. Ces cas reposent sur une sélection d'études ne répondant pas aux critères scientifiques nécessaires pour émettre des recommandations pratiques générales — par

exemple des études éloignées de la réalité du terrain ou avec peu de données — ou sont influencés par des valeurs personnelles ou sociales des chercheur·e·s (Berthele, 2019).

Bien qu'essentiel, systématiser les évidences reste une embûche. Chaque recherche compose différemment avec des critères tels que le coût et l'éthique de l'étude, la disponibilité des participant·e·s, le niveau de contrôle expérimental, la collaboration des enseignant·e·s, la motivation des participant·e·s ou encore la généralisabilité des résultats. Ainsi, chacune apporte une contribution différente à la pratique en classe de langue et il n'existe pas d'étude unique pouvant concilier une forte validité écologique et une large généralisabilité des résultats (Spada, 2019). Avec cette image diffuse de la recherche sur l'enseignement des langues, difficile pour les enseignant·e·s de cerner la pertinence des résultats de la recherche pour leur contexte professionnel (Kostoulas et al., 2019).

Plutôt que de chercher à formuler des recommandations générales, une approche plus prudente pour favoriser la transmission des savoirs en didactique des langues étrangères consiste à transmettre les résultats de recherche aux (futur·e·s) enseignant·e·s de langues sous forme de ressources qui contribuent à nourrir leurs réflexions et leur pensée critique dans une optique de développement professionnel (Ur, 2019). Ceci nécessite néanmoins des compétences académiques, pédagogiques et de médiation. Ainsi, créer des espaces de rencontre entre chercheur·e·s et praticien·ne·s — que ce soit dans des formations, des colloques, des blogs ou des projets de développement — devient fondamental pour encourager les échanges, tout en permettant de plus aux chercheur·e·s de recevoir des retours des praticien·ne·s et de mieux connaître leurs besoins.

Ce numéro de *Babylonia* est consacré à la problématique des transferts de savoirs entre la formation, la pratique et la recherche en didactique des langues étrangères et secondes. Il présente une sélection de contributions au colloque international *De la recherche empirique à la pratique en classe de langue étrangère et vice-versa*, organisé par le Groupe didactique des langues de la HEP de Zürich, le Centre de didactique des langues

étrangères (CeDiLE) et l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg, à la HEP de Fribourg (CH) les 6 et 7 septembre 2024.

Plutôt qu'une publication traditionnelle des actes, un appel à contribution a été ouvert exclusivement aux intervenant·e·s au colloque pour soumettre une proposition sur le contenu présenté au colloque ou sur une thématique étroitement liée, potentiellement inspirée d'inputs récoltés durant le colloque. Bien que *Babylonia* favorise déjà le dialogue entre chercheur·e·s et praticien·ne·s en didactique des langues, ce numéro ne constitue pas un *vari*. Les auteur·e·s ont reçu pour instruction de centrer leur contribution sur le lien entre pratique et recherche plutôt que sur la thématique langagière traitée.

Nous avons reçu divers types de contributions:

- Des témoignages de coopérations entre pratique et recherche dévoilant les défis et les bonnes pratiques y résultant (Andorno & Della Putta; De Zanet, Negrinelli & Bleichenbacher; Mayer & Schwarz; Siepman, Schlieckmann & Folkerts).
- Des travaux de recherche discutant de leur pertinence et de leurs limites pour la pratique (Barras & Karges; Books, Clenton & Jordan; Gut, Battenfeld, Lillich, Matz & Utesch).
- Des propositions de formateur·trice·s pour intégrer contenus scientifiques et pratiques dans la formation des enseignant·e·s (Doff; Sokolovska & Feurich; Udry).
- Une contribution d'une enseignante-didacticienne, qui aborde les défis pratiques à la lumière de la recherche, ses solutions pour l'enseignement, et les désidératas qui en découlent (Suter).
- Une contribution dialogique entre deux intervenant·e·s prônant des approches didactiques différentes sur un même phénomène d'apprentissage (Scretti & Dherbey-Chapuis).
- Une synthèse de la table ronde du colloque «Forschung und Praxis am selben Tisch» (Bonvin, Prusse et al.).

Le processus éditorial a montré que la tâche de mettre la question du lien pratique-recherche au centre de l'article est difficile, mais qu'elle permet de présenter des observations riches qui nous semblent importantes de partager pour

« Si le fossé entre ces deux mondes est rarement perçu comme problématique par les enseignant·e·s, il préoccupe les chercheur·e·s, surtout celles et ceux qui participent à la formation des enseignant·e·s. »



Audrey Bonvin (Dr. en sciences du langage) est collaboratrice scientifique au Centre de langues et à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. Anciennement cheffe de projet au CeDiLE, elle a coorganisé le colloque RPFCLC24.



Michael Prusse (Prof. Dr.) est professeur en didactique de l'anglais à la PH Zürich et y dirige le département pour le master en didactique disciplinaire. Il a également initié le réseau de didactique de l'anglais qui organise annuellement le Swiss Teacher Training Day et a coorganisé le colloque RPFCLC24.

« Avec cette image diffuse de la recherche sur l'enseignement des langues, difficile pour les enseignant·e·s de cerner la pertinence des résultats de la recherche pour leur contexte professionnel. [...] Ainsi, créer des espaces de rencontre entre chercheur·e·s et praticien·ne·s devient fondamental pour encourager les échanges, tout en permettant de plus aux chercheur·e·s de recevoir des retours des praticien·ne·s et de mieux connaître leurs besoins. »

avancer. Nous remercions tous les auteur·e·s qui ont relevé ce défi et avons le plaisir d'introduire les articles de ce numéro ci-dessous.

Après avoir exposé de manière générale ce que la recherche peut amener à l'enseignement et pourquoi la distance entre ces deux domaines d'activité est si grande, **Isabelle Udry** explique comment elle utilise ses recherches de manière critique dans sa pratique de formatrice d'enseignant·e·s en FLE. Elle propose ensuite une approche pour intégrer de manière durable et réaliste des contenus issus de la recherche sur l'acquisition des langues dans le parcours de développement professionnel des enseignant·e·s.

**Sabine Doff** présente un projet désormais institutionnalisé à l'Université de Brême, appelé « Duale Promotion ». Ce programme permet à de futur·e·s enseignant·e·s de rédiger une thèse de doctorat en didactique disciplinaire dans l'une de leurs matières d'enseignement, tout en obtenant simultanément leur qualification pédagogique. Ce programme est conçu pour différentes disciplines dont les langues étrangères. Grâce à sa double approche, il relève le défi de permettre une articulation durable entre recherche et pratique scolaire.

**Zorana Sokolovska** et **Arielle Feurich** s'inspirent de recherches préexistantes aux approches historiques, sociales et didactiques pour consolider un dispositif

d'apprentissage extramural du français pour les futur·e·s enseignant·e·s qui étudient à la HEP de Lucerne, en collaboration avec l'association Franco Luzern. Au sein de ce dispositif, les étudiant·e·s sont amenés à établir des liens entre leur expérience pratique et les modules théoriques de la formation. Les autrices partagent des conseils pour mener à bien des projets d'apprentissage dans des tiers-lieux.

**Philipp Siepmann**, **Rebecca Schlieckmann** et **Jens-Folkert Folkerts** présentent leur réflexion sur différentes expériences accumulées dans divers projets de recherche basée sur le design (*Design-Based Research*). Cette approche, dans laquelle chercheur·e·s et enseignant·e·s collaborent pour relever des défis issus de la pratique scolaire, est souvent considérée comme une voie royale pour faire le pont entre théorie et pratique. Les auteur·e·s proposent des pistes pour des coopérations fructueuses, illustrées par des exemples de bonnes pratiques.

**Mara De Zanet**, **Stefano Negrinelli** et **Lukas Bleichenbacher** présentent un projet de recherche basée sur le design en didactique du plurilinguisme. À partir des besoins identifiés dans la littérature disciplinaire, des formateurs-chercheur·e·s, des enseignant·e·s expérimenté·e·s et des futur·e·s enseignant·e·s ont développé des activités pour le secondaire 1, les ont faites tester, puis les ont ajustées en fonction des résultats obtenus via des observations de classes, des questionnaires pour les élèves et des entretiens avec les enseignant·e·s qui les ont testés.

**Cecilia Andorno** et **Paolo Della Putta** présentent un projet collaboratif visant à former les enseignant·e·s à concevoir et à expérimenter des activités du type éveil aux langues. La démarche est illustrée par le cas d'une enseignante qui intègre un travail sur le roumain dans une classe primaire d'italien langue de scolarisation pour mieux travailler la grammaire en italien. Les auteur·e·s concluent sur le potentiel de telles formations co-participatives pour accompagner l'adaptation de nouvelles approches didactiques aux besoins de chaque classe.

**Ulrike Gut**, **Alicia Battenfeld**, **Liane Lillich**, **Frauke Matz** et **Till Utesch** ont collaboré au développement et à la validation d'un test d'aptitude linguistique

destiné à des enfants germanophones (jeunes apprenant-e-s) dans le contexte scolaire. Ils exposent leurs réflexions sur la manière dont un tel outil pourrait, dans le cadre d'une coopération entre chercheur-e-s et enseignant-e-s, conduire à de meilleurs résultats en matière de diagnostic et offrir davantage de possibilités de différenciation dans les classes allemandes.

**Malgorzata Barras et Katharina Karges** analysent des retours d'élèves récoltés dans le cadre de deux pilotages à grande échelle de tests informatisés pour le français et l'anglais à l'école obligatoire en Suisse allemande. Bien que la question principale du projet concernait le fonctionnement des tâches proposées dans les tests, les dires des élèves ont aussi livré des informations directement utiles à la pratique en classe. Les chercheuses formulent ici six pistes applicables dans l'enseignement et l'évaluation à l'intention des enseignant-e-s.

**Nikola Mayer** (chercheuse et formatrice à la HEP de Zurich) et **Lena Schwarz** (enseignante au secondaire à Winterthur) présentent leur coopération dans le cadre d'un projet pédagogique expérimental dans lequel elles ont utilisé la série de romans graphiques *Heartstopper* et son adaptation en série télévisée. Elles montrent comment une collaboration entre la recherche et la pratique dans le cadre d'un projet concret et de taille raisonnable peut profiter aux deux parties. Elles rendent compte de leurs expériences et de l'évolution de leurs rôles.

**Lea Suter** présente la création d'un dossier d'enseignement pour sa classe d'anglais basé sur la série *Heartstopper* et accessible en ligne. Ce travail s'appuie sur des résultats de recherche récents et des analyses lexicales des dialogues de la série par l'autrice. Elle discute finalement des conditions et formats qui permettraient d'améliorer l'échange entre pratique et recherche.

**Gavin Books, Jon Clenton et Jennifer Jordan** communiquent les résultats d'analyses menées sur un large corpus longitudinal d'apprenant-e-s de l'anglais en contexte universitaire au Japon. Les auteur-e-s expliquent comment cette recherche les a aidés à identifier les besoins en vocabulaire dans des cours d'anglais à visée académique et à développer

du matériel pédagogique adapté à ce contexte. Les auteur-e-s concluent sur une note optimiste quant au potentiel des recherches sur les corpus d'apprenant-e-s L2 pour améliorer l'enseignement.

**Francesco Screti et Nathalie Dherbey-Chapuis** débattent de l'intégration de la variation linguistique et de l'enseignement du langage normé en classe de langue. Faut-il se focaliser à enseigner la variété qui donnera les meilleures chances d'intégration professionnelle ou plutôt déconstruire des stéréotypes véhiculés par la langue en assumant une posture idéologique? Les auteur-e-s expliquent leurs avis différents en considérant divers profils d'élèves, la langue contenue dans les manuels d'enseignement et le rôle de l'enseignant-e-s de langue.

**Audrey Bonvin, Michael Prusse, Amelia Lambelet, Philippe Humbert, Diane Würzler, Nathalie Finlayson et Jonas Schumacher** résument le contenu de la table ronde «Forschung und Praxis am selben Tisch» durant laquelle cinq intervenant-e-s aux profils variés ont discuté des ressources pertinentes pour renforcer le dialogue entre recherche et pratique enseignante. En plus d'analyser les différents formats pouvant favoriser cette interaction, les intervenant-e-s mettent en lumière le besoin de disposer de conditions cadres permettant aux différentes parties de s'investir sérieusement dans ce travail de communication.

Pour conclure, les articles de ce numéro présentent des propositions didactiques qui pourraient être réutilisées, adaptées, puis testées dans d'autres classes ou dans le cadre de nouvelles recherches. Nous vous souhaitons une lecture inspirante.

---

## Sources

- Atkinson, D., Michel, M., & Ribeiro, A. C.** (2025). Introduction to the guest-edited issue: Synergies in second language acquisition and teaching (SLA/T). *Modern Language Journal*, 109, 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12975>
- Berthele, R.** (2019). Policy recommendations for language learning: Linguists' contributions between scholarly debates and pseudoscience. *Journal of the European Second Language Association*, 3(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.50>
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W. & Pauli, C.** (2024). Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (3), 256-271. DOI: <https://doi.org/10.36950/bzl.42.3.2024>
- Kostoulas, A.** (2025). Making research work for language teachers. *Applied Linguistics and Language Teacher Education Blog*: <https://achilleaskostoulas.com/2025/08/11/making-research-work-for-language-teachers/>
- Kostoulas, A.; Babić, S.; Glettler, C.; Karner, A.; Mercer, S. & Seidl, E.** (2019). Lost in research: educators' attitudes towards research and professional development. *Teacher Development*, 23(3), 307-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1614655>
- Spada, N.** (2019). Chapter 10. Discussion: Balancing methodological rigor and pedagogical relevance. *Doing SLA Research with Implications for the Classroom: Reconciling methodological demands and pedagogical applicability*, edited by R. M. DeKeyser and G. Prieto Botana, John Benjamins Publishing Company, 201-216. DOI: <https://doi.org/10.1075/llt.52>
- Ur, P.** (2019). Theory and practice in language teacher education. *Language Teaching*, 52(4), 450-459. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000090>

## MIND THE GAP — RESEARCH AND PRACTICE IN TEACHER EDUCATION

Forschung kann wertvolle Impulse für den Unterricht geben, doch viele Erkenntnisse finden nachweislich nur schwer den Weg in die Praxis. Dieser Artikel geht den möglichen Ursachen dafür nach und beleuchtet, wie in einer evidenzbasierten Lehrpersonenbildung professionelle Kompetenzen aufgebaut werden können. Ausgehend von Beispielen aus der eigenen Lehre und Forschung zeigt die Autorin, wie Forschungsergebnisse für Lehrpersonen zugänglich und nutzbar werden, insbesondere wenn dabei an konkrete berufliche Situationen angeknüpft wird. Der Beitrag plädiert für einen Perspektivenwechsel: weg von der häufig zitierten Kluft zwischen Forschung und Praxis, hin zu einem integrativen Ansatz, der das Denken, Handeln und die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen langfristig miteinander verbindet.

### ● Isabelle Udry | Zurich University of Teacher Education



Isabelle Udry is a researcher and lecturer at the Institute of Multilingualism (University of Fribourg)

and the Zurich University of Teacher Education. Her interests are individual differences in foreign language learning, language aptitude, and the use of digital technology in the language classroom.

#### Evidence-based language teacher education: the benefits

The divide between research and practice is a well-recognized phenomenon that extends far beyond the field of education. A quick internet search for the term “research-practice gap” reveals its presence in areas such as medicine, nursing, business or public administration. Language education is no exception. In recent decades, the so-called empirical turn of pedagogy has prompted increasingly frequent calls to integrate research into teacher education (Buchhaas-Birkholz, 2010; Hartmann et al., 2017). These calls are grounded in the belief that engaging with research fosters the development of professional expertise, enabling teachers to make informed decisions based on reliable evidence (Brühwiler et al., 2024; Leutwyler et al., 2022). While this rationale is compelling, the integration of research into actual teaching practice appears to remain limited (Bakkenes et al., 2010; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Yet research findings do have the

potential to inform teacher education in multiple ways: by correcting misconceptions, guiding instructional choices, and helping to uncover and address implicit bias (Locher, 2024).

For example, there is plenty of evidence to show that the quantity and quality of exposure are key factors affecting language learning and acquisition (Ellis, 2002; Tomasello, 2005). This insight helps understand that first language acquisition differs from foreign language learning and that immersive language learning environments differ from classroom-based foreign language instruction involving only a few lessons per week (DeKeyser, 2000; Muñoz, 2008). Teachers who understand these differences can better assess whether and to what extent certain methods, especially those relying on implicit learning, are suitable for their specific teaching contexts. Informed by research, they may understand that in instructed foreign language learning, opportunities for incidental learning are limited and that balancing

meaning-focused and form-focused activities makes sense (Elgort et al., 2018; Laufer, 2009; Nation, 2022).

Evidence is also essential in evaluating the effectiveness of teaching trends, tools, and interventions. For instance, a survey among secondary and tertiary-level teachers revealed widespread concern about the use of digital translation tools and online dictionaries and their potentially detrimental impact on learning (Udry & Berthele, 2023). In our lab, we addressed this concern through a quasi-experimental study examining whether online dictionary use during a meaning-focused reading activity supported vocabulary learning. Results showed that learners using online dictionaries retained significantly more words than those using paper dictionaries or glossaries, suggesting that digital tools can support learning when integrated meaningfully (Udry & Berthele, 2025). A follow-up study investigated whether vocabulary retention differed when students used digital or paper flashcards. While the medium itself had no significant effect (students learnt equally well with Quizlet and physical flashcards), higher gains were observed when students used pre-made, rather than self-made cards (Udry & Berthele, submitted), supporting evidence that retrieval practice enhances retention (Barcroft, 2007; Nakata, 2016).

Beyond informing pedagogy, research can also challenge bias fuelled by intuition or anecdotal evidence. One persistent belief in foreign language education is that students with special educational needs (SEN) may be overwhelmed by the demands of language learning (Doherty & Nold, 2015). Given that these students count among the most vulnerable learner groups, such concerns are valid and require systematic investigation. To this aim, our research group analysed data from a study examining individual differences in instructed foreign language learning with 453 primary school children of which 116 were classified as having SEN. Skill development was assessed longitudinally at three time points over two academic years. Although SEN students scored lower on average, they demonstrated progress over time, with no evidence of stagnation or regression at group level (Udry & Berthele, 2022). These findings counter deficit-oriented assumptions and provide a more

**“Teachers do not seem to resist research itself, but research that feels removed from their professional realities.”**

nuanced, data-informed view, suggesting that students with SEN can benefit from sustained language instruction. It is important to note that this research cannot provide specific recommendations for teaching, evaluate the quality of special educational needs provision, or assess whether SEN children met specific curricular benchmarks. Nevertheless, the data highlights developmental trends that may prompt reflection on common assumptions and support further inquiry into inclusive teaching practices.

In sum, research can inform teacher thinking and guide them toward evidence-based choices (e.g. should I use online dictionaries in my classroom or not? Is there an advantage in using digital or paper flashcards for deliberate vocabulary learning?). Moreover, findings can be integrated with broader theoretical frameworks (e.g. recognizing differences between first language acquisition and instructed foreign language learning) to understand how learning contexts differ (e.g. immersive classrooms versus input-limited classrooms) and why the effectiveness of specific methods relates to the learning environment (e.g. incidental and deliberate learning, focus-on-meaning and focus-on-form).

### **Reasons for the gap between research and practice**

Although these benefits appear obvious, they are limited by the fact that they remain at the cognitive level of understanding. Also, the information may simply come at the wrong time when teachers are not ready to make sense of it for their practice. Generally, teachers favour research findings that are meaningful for their classroom (Borg, 2009, 2010). This implies that teachers do not seem to resist research itself, but research that feels removed from their professional realities. A promising approach to bridging theory and practice therefore begins with the questions teachers ask, questions that emerge from their own contexts.

In what follows, I share an example from my own work as a teacher educator to illustrate how a contextualized, inquiry-based approach can unfold in practice. One illustrative case comes from a professional development course in French language methodology. In-service teachers participating in this two-semester course raised questions about student motivation to learn French, a school subject often and anecdotally perceived as unpopular. Rather than simply confirming or refuting this perception, the goal became to foster understanding and a shift from reflection to action. We began by examining available research on learner motivation and compare it to students' own assumptions. This process eventually led to a classroom inquiry and the collection of motivation-enhancing activities.

To support this process, I drew on data from a collaborative project between the University of Teacher Education Zurich and the Institute of Multilingualism in Fribourg. The project examined how cognitive, affective-motivational, and language-related factors affected instructed foreign language learning over time (Berthele & Udry, 2021). This data showed that, overall, learning motivation was indeed higher for English than for French, even among learners living near French-speaking communities (Steiner, 2021a, 2021b). I also shared data from the cohort of 4th graders who were about to

start learning French as a 2nd foreign language in 5th grade. These children were asked about their expectations and surveyed again after one semester of French instruction. While their intrinsic motivation declined slightly, their self-related beliefs showed encouraging development. Specifically, their academic self-concepts (i.e. personal beliefs about one's ability to succeed in learning French; Mercer, 2011) improved. Moreover, their future self (i.e. how they envision themselves as future users of French; Dörnyei, 2009) remained consistent (Figure 1). Taken together, the empirical evidence offered a more nuanced view. While it supported the popular belief that English is generally more appealing, it also challenged the simplistic narrative that “no one likes French”.

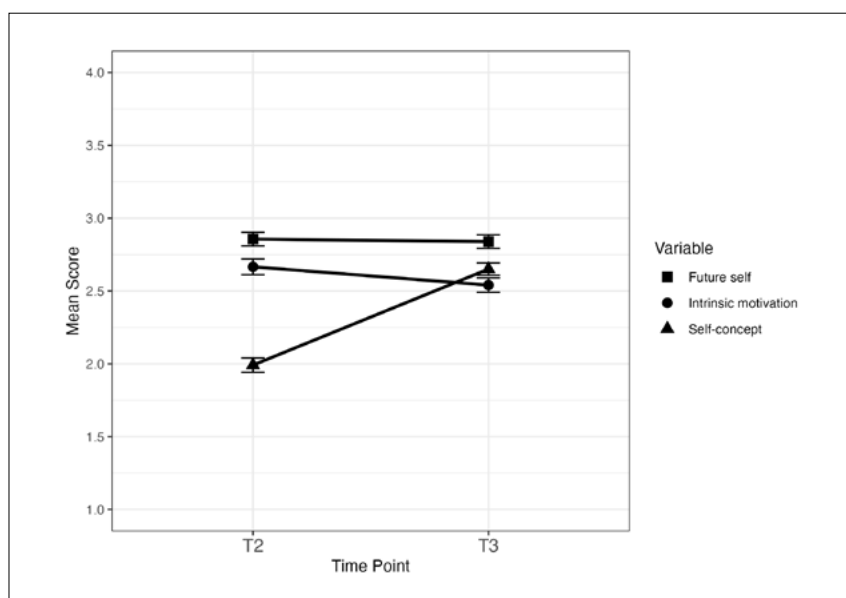
To help teachers connect these insights to their own classrooms, I invited them to conduct brief surveys with their pupils. The results, once again, told a more differentiated story: while some children expressed low motivation, others showed genuine interest. By comparing their classroom data with broader research findings, teachers were able to challenge broad assumptions and recognise the differences within their own classrooms. In the final phase, course participants gathered activities that addressed their pupils' interests, thus bringing their reflections into action.

This is a tangible (but by no means validated) attempt to bridge understanding and action in teacher learning. What it is lacking, however, is the transfer into sustained practice, or the link to “becoming” a teacher.

### How teachers learn: thinking, acting, and becoming

Many models of teacher education assume that behaviour follows thought. Once teachers engage with research and understand how learning works, they will naturally apply those insights in practice. While intuitively appealing, this assumption oversimplifies the complexities of teaching and learning. It also reveals a misconception of how teachers learn.

Teaching is fast-paced, emotionally charged and cognitively demanding. In



**Figure 1**  
Development of French motivation between 4th and 5th grade. T2 = expectations of learning French assessed in 4th grade. T3 = attitudes towards French learning after one semester of French instruction.

the moment, teachers cannot always act deliberately on what they know. Instead, they rely on patterned responses shaped by personal history, rather than conscious reflection or theoretical understanding. Case studies show that when under pressure, teachers tend to abandon communicative or learner-centred methods in favour of more controlled, teacher-directed approaches that echo their own school experiences (Pennington & Richards, 1997; Rankin & Becker, 2006). In these moments, the need for control overrides pedagogical ideals.

Also, while connecting to teachers' own questions is commendable, pre-service teachers often lack the classroom experience, or the cognitive space, to formulate such questions meaningfully. Early on, they tend to focus their energy on coping with immediate demands and "the basics" rather than engaging in reflection. Moreover, the extent to which theory can be internalised depends on individual readiness and prior experience. Building professional expertise involves the full person with their histories, their cognitive, emotional, social, and cultural dispositions (Korthagen, 2017). Conditions for teachers to grasp theoretical insights can be improved by providing them with opportunities to apply these insights repeatedly in low-stakes, scaffolded practice environments (e.g. micro-teaching or supervised classroom placements). This aligns with the core practices approach to teacher education, which emphasizes the acquisition of essential instructional strategies through cycles of rehearsal, feedback, and reflection on the relevant theory (Fraefel, 2020; Grossman, 2021). Such opportunities allow teachers to integrate theoretical insights into their professional identity and repertoire through sustained experience.

### **From evidence-based to evidence-oriented**

Shifting the focus from theory-centred to person-centred affects how evidence is defined. A common illustration of evidence-based practice comes from medicine (Rochnia et al., 2022). There, evidence is typically derived from controlled, double-blinded studies intended to support clear treatment recommendations, often formalized in package inserts specifying administration and

**“The extent to which theory can be internalised depends on individual readiness and prior experience. Building professional expertise involves the full person.”**

dosage guidelines for different populations. Education, by contrast, is a far more context-dependent field, shaped by social, cultural, and institutional factors that defy such neat generalisations.

Educational research spans diverse methodologies, including (quasi)experimental studies, case studies, questionnaire surveys, classroom observations, large-scale-assessments and more. Each of these approaches provides partial, situated insights. This diversity makes it difficult to derive general "best practices" from research findings. Crucially, research does not claim to offer blueprints for teaching. This is a common misconception and overall, researchers would recognize that providing a one-size-fits-all solution for teaching is neither possible nor the aim of their scientific inquiry.

To deal with this issue, scholars have proposed to move from an "evidence-based" to an "evidence-oriented" approach in teacher education (Bauer & Kollar, 2023; Wilkes & Stark, 2023). Instead of prescribing universal principles, this perspective seeks to offer guidance that supports teachers in making sense of scientific evidence within their own professional environment. Evidence-orientation is person-centred and becomes a lens through which teachers critically examine their practice.

While this model promises better alignment between research and classroom realities, it also raises critical concerns. An evidence-oriented approach allows for a high degree of subjectivity as to what counts as evidence, how and by whom it is selected and interpreted. Like all people, teachers are influenced by personal biases, selective attention, and emotional framing. Since evidence orientation could easily be used to confirm existing beliefs rather than to question them, opportunities for dialogue are necessary for successfully implementing the approach.

## Rethinking the link: a realistic approach

The recurring call to bridge research and practice oversimplifies the complex, developmental nature of becoming a teacher. It suggests that better communication or more accessible summaries of research could resolve the problem. Yet the issue runs deeper.

As this paper has argued, the assumption that teacher action simply follows from consciously held, research-informed beliefs does not fully capture how professional practice actually develops. Such a view tends to overlook the role of personal background, individual readiness, and the importance of repeated opportunities for trial and error.

Drawing on models like Korthagen's (2010, 2011) "realistic teacher education" or the core practices approach (Fraefel, 2020, Grossman, 2021), it makes sense

to shift the focus away from the research-practice gap towards the integration of teacher thinking, acting, and becoming. This perspective emphasizes how theoretical knowledge gradually becomes professional expertise through experience, feedback, and reflection.

Swiss teacher training institutions already offer much in this regard. At the same time, they are faced with the difficulty of condensing complex professional preparation into a relatively short period of time. Teacher learning, however, is personal and cannot be rushed. Outcomes are, to some extent, inherently unpredictable and may not always align with institutional expectations. In times when referential frameworks shape our understanding of what it means to "become" a teacher, this may be an uncomfortable, yet important, recognition: professional agency cannot be engineered to a deadline. This highlights the need for sustained, evidence-informed reflection well beyond initial training, supported through mentorship, coaching, and peer collaboration. In this light, "life-long learning" is not just an aspirational phrase, but a structural necessity.

"It makes sense to shift the focus away from the research-practice gap towards the integration of teacher thinking, acting, and becoming."

## References

**Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T.**

(2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>

**Barcroft, J.** (2007). Effects of Opportunities for Word Retrieval During Second Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 57(1), 35–56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00398.x>

**Bauer, J., & Kollar, I.** (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes

Denken und Handeln von Lehrkräften.

*Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 123–147. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>

**Berthele, R., & Udry, I.** (Eds.). (2021). *Individual differences in early instructed language learning—The role of language aptitude, cognition, and motivation*. Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5378471>

**Borg, S.** (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388. <https://doi.org/10.1093/applin/amp007>

**Borg, S.** (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>

**Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W.,**

**& Pauli, C.** (2024). Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42(3), 256–271. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-329146>

**Buchhaas-Birkholz, D.** (2010). Die "empirische Wende" in Bildungspolitik und Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 30–33. <https://doi.org/10.3278/DIE1004W030>

**Darling-Hammond, L., & Richardson, N.**

(2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.

- DeKeyser, R.** (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.
- Doert, C., & Nold, G.** (2015). Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In C. Bongartz & A. Rohde (Eds.), *Inklusion im Englischunterricht*. Peter Lang.
- Dörnyei, Z.** (2009). The L2 motivational self system. In *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36, pp. 9–43). Multilingual Matters.
- Elgort, I., Brysbaert, M., Stevens, M., & Assche, E. V.** (2018). Contextual word learning during reading in a second language: An eye-movement study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 341–366. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000109>
- Ellis, N. C.** (2002). Frequency effects in language processing—A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Fraefel, U.** (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen—Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht*. hep Verlag.
- Grossman, P.** (2021). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E.** (2017). Evidence-based teaching? In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Eds.), *Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (pp. 179–199). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_11)
- Korthagen, F.** (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F.** (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?frbrVersion=2&id=645071>
- Korthagen, F.** (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lauffer, B.** (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341–354. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005771>
- Leutwyler, B., Brovelli, D., & Brühwiler, C.** (2022). Forschung & Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), Article 3. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.3.2022.9174>
- Locher, F.** (2024). Evidenzorientiertes Denken und Handeln im Lehrberuf: Vier spezifische Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen. *Beiträge Zur Lehrerinnen-Und Lehrerbildung*, 42(3), 272–286.
- Mercer, S.** (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.
- Muñoz, C.** (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578–596. <https://doi.org/10.1093/applin/amm056>
- Nakata, T.** (2016). Effects of retrieval formats on second language vocabulary learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0022>
- Nation, P.** (2022). *Learning vocabulary in another language* (Third edition). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C.** (1997). Reorienting the teaching universe: The experience of five first-year English teachers in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 1(2), 149–178. <https://doi.org/10.1177/136216889700100204>
- Rankin, J., & Becker, F.** (2006). Does Reading the Research Make a Difference? A Case Study of Teacher Growth in FL German. *The Modern Language Journal*, 90(3), 353–372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00429.x>
- Rochnia, M., Schellenbach-Zell, J., Steckel, J., & Radisch, F.** (2022). Eine Taxonomie der Evidenzorientierung im Bildungsbereich – was, wozu, wo und wie? *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.11576/pflb-5894>
- Steiner, C.** (2021a). The closer the better? Investigating L2 motivation of young learners in different contexts. In R. Berthele & I. Udry (Eds.), *Individual differences in in early instructed language learning* (pp. 143–161). Language Science Press.
- Steiner, C.** (2021b). The dynamics of young learners' L2 motivation: A longitudinal perspective. In R. Berthele & I. Udry (Eds.), *Individual differences in in early instructed language learning* (pp. 163–178). Language Science Press.
- Tomasello, M.** (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Udry, I., & Berthele, R.** (submitted). *Comparing Digital and Paper Flashcards in L2 Vocabulary Learning: Effects on Recall and Retention*.
- Udry, I., & Berthele, R.** (2022). Entwicklung der Fremdsprachkompetenzen Englisch bei Kindern mit sonderpädagogischer Förderung. *Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete (VHN)*, 91(3), 212–229.
- Udry, I., & Berthele, R.** (2023). Digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung. *Linguistik Online*, 120(2), 145–167. <https://doi.org/10.13092/lo.1209720>
- Udry, I., & Berthele, R.** (2025). A Case Study of Online and Paper Bilingual Dictionaries and their Impact on Vocabulary Learning through Meaning-Focused Reading. *International Journal of Lexicography*, ecaf004. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf004>
- Wilkes, T., & Stark, R.** (2023). Probleme evidenzorientierter Unterrichtspraxis. *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 289–313. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00150-1>

# BRIDGE OVER TROUBLED WATER: DIE DUALE PROMOTION IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG ALS BRÜCKE ZWISCHEN FACHDIDAKTISCHER FORSCHUNG UND SCHULPRAXIS

How can the often-troubled waters between educational research and school practice be bridged against the backdrop of constant pressure to implement reforms in a rather stable education system? This article sheds light on how this can be achieved and what contribution research can make. The theoretical building blocks of complexity reduction and grammar of schooling provide a good basis for examining the doctoral programme die DUALE PROMOTION at the University of Bremen in this perspective. In this programme, doctoral students combine a subject-didactic doctorate with a traineeship („Referendariat“). With this dual qualification, they become reflective practitioners who start building bridges between research and practice at an early stage of their professionalisation.

● Sabine Doff  
| Universität Bremen



Sabine Doff ist Professorin für Fremdsprachendidaktik Englisch, Dekanin am Fachbereich 10 (Sprach- und Literaturwissenschaften) sowie Wissenschaftliche Leiterin des strukturierten Promotionsprogramms „die DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung“ am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Universität Bremen. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Europa sowie Bildungsgerechtigkeit (aktuelles Projekt: vgl. [unlock-the-future.de](https://www.unlock-the-future.de)).

## 1 Komplexitätsreduktion und *grammar of schooling*: Zwei Theoriebausteine als Ausgangspunkt zur Betrachtung der DUALEN PROMOTION als Forschung-Praxis-Brücke

Bei der DUALEN PROMOTION handelt es sich um ein interdisziplinäres Promotionsprogramm für Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsstudiengänge in Deutschland, das eine fachdidaktische Promotion mit der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) integriert. Ein wesentliches Ziel des Programms besteht in der integralen Verknüpfung von fachdidaktischer Forschung und Schulpraxis (vgl. zu den Hintergründen ausführlicher Bikner & Mehlmann 2025). Die inhaltliche Klammer der laufenden Kohorte des Programms (2025-2028) ist Sprachbildung; es entstehen unter diesem Schwerpunkt aktuell fachdidaktische Qualifikationsarbeiten in den Unterrichtsfächern Biologie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Physik, Religion und Wirtschaft. Um besser verstehen zu können, inwiefern

die DUALE PROMOTION der Lehrkräftebildung als Brücke zwischen fachdidaktischer Forschung und Schulpraxis dienen kann, werden zunächst zwei Theoriebausteine als Ausgangspunkt für eine solche Betrachtungsweise vorgestellt.

### 1.1 Komplexitätsreduktion

Der deutsche Soziologe Jürgen Habermas identifiziert in seiner sog. Kritischen Theorie drei Funktionen, mittels derer Theorie in der soziologischen Forschung integriert werden kann; diese sind übertragbar auf die Bildungsforschung, und damit auch auf fachdidaktische Forschungsvorhaben, die eine Integration von Theorie und Praxis anstreben. Diese drei Funktionen lauten erklären, verstehen und kritische Analyse; sie beziehen sich sämtlich auf die soziale bzw. pädagogische Realität. Die Beziehung zwischen pädagogischer Realität und der Ebene „erklären“ erläutert Biesta (2020: 16) folgendermassen:

If under the aegis of explanation the role of theory is to make plausible why particular events take place in

cause-effects-chains, then the role of theory in research that aims at understanding human action is to make plausible why people act as they act, first and foremost through reconstructions of people's perspectives and interpretations.

Dieses Zitat unterstreicht, dass im Gegensatz zu beispielsweise naturwissenschaftlichen Experimenten in der Bildungsforschung keine direkten Ursache-Wirkungs-Beziehungen im engeren Sinne nachweisbar sind, da es sich um ein offenes, semiotisches und rekursives System handelt. Um Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung im Bildungssystem herstellen zu können, ist es notwendig, Komplexität zu reduzieren (vgl. Biesta 2010 und 2020). Dies geschieht bereits in vielen Fällen; so stellen beispielsweise Lehrpläne, Stundentafeln und Hausaufgaben Versuche dar, die Offenheit des Systems im Sinne externer Variablen zu reduzieren. Lehrerkonferenzen, Fortbildungen und feste Formate der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteursgruppen im Schulsystem (u.a. Lehrkräfte, Schulleitung, sonstiges pädagogisches und sonstiges Schulpersonal, Eltern und Schüler) sind Massnahmen, die dazu dienen, die Rekursivität im Bildungssystem zu kanalisieren und damit in kontrollierte Bahnen zu lenken.

Darüber hinaus können Theorien dazu dienen, besser zu verstehen, warum das Bildungssystem in bestimmten Bereichen nicht funktioniert, während sich in anderen Bereichen die Zusammenhänge positiv entwickeln (=„erklären“):

[T]o the extent to which social reality can function in a causal way it makes sense to aim for explanation and to the extent to which social reality cannot function in that way – or cannot be made to function in this way – research should aim at understanding (Biesta 2020: 16).

Da die Akteure selbst nicht immer eine kritische Distanz zu ihrem eigenen Handeln haben, bedarf es einer theoriegeleiteten Einbettung von aussen, die auch die im jeweiligen Kontext wirksamen Machtverhältnisse für eine Deutung menschlichen Handelns mit einbezieht. Auf diese Weise strebt kritische Forschung nach Emanzipation von diesen Machtverhältnissen, mit anderen Worten: nach Reformen des Bildungssystems

„Um Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung im Bildungssystem herstellen zu können, ist es notwendig, Komplexität zu reduzieren.“

in der Praxis. Ein Beispiel für kritische Forschung in diesem Sinne bietet das strukturierte Promotionsprogramm die DUALE PROMOTION.

### 1.2 *Grammar of Schooling*

Die Organisation „Schule“ offenbart eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz: Der lehrerzentrierte Unterricht, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassengruppen und die Einteilung der Lerninhalte in Fächer sind nur einige Beispiele, die vielfach selbstverständlich sind, gewissermassen unsichtbar geworden sind und daher unveränderlich erscheinen. Das gilt auch für fachspezifische Grundsätze wie in den (fremd-)sprachlichen Schulfächern u.a. das Primat der gesprochenen über die geschriebene (Fremd-)Sprache, die Einsprachigkeit oder den Lektürekanon. Tyack und Cuban (1995) haben für diese (und viele andere) Merkmale, die tief in die Organisation „Schule“ eingeschrieben sind, den Terminus der *grammar of schooling* geprägt. Gemeint sind damit die organisatorischen und pädagogischen Erscheinungsformen von Schulen, die sich trotz aller Reformbemühungen über die Jahre als weitgehend konsistent erwiesen haben und die das Lernen und Lehren in einer vertrauten, mit der Grammatik einer Sprache vergleichbaren Weise strukturell prägen. Sie haben damit eine theoretische Blaupause geschaffen, die auch heute noch (z.B. Labaree 2021) für kritische Analysen des Bildungssystems und der Unterrichtspraxis genutzt wird, die immer wieder mit neuen Reformforderungen konfrontiert werden.

Die Frage, warum manche Veränderungen möglich sind und warum dies für andere Elemente, die ebenfalls seit langem in der Kritik stehen (z.B. hoher Sprechanteil der Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht), nicht gilt, bleibt im Kontext der Grammatik der Schule eine ungelöste Frage:

Something that's part of the grammar of schooling is resistant to change; something that's resistant to change is part of the grammar of schooling. You know it when you see it, but it's hard to determine how it got there. It has felt like a black box, reliably foiling the efforts of reformers but never revealing the secret to its strength. We know the what but not the why (Labaree 2021).

Warum sind also manche Reformen der Unterrichtspraxis erfolgreich, andere hingegen nicht? Damit Veränderungen über den Rahmen einer einzelnen Schule hinaus wirksam werden können, müssen laut Labaree (2021) mindestens zwei Bedingungen erfüllt sein:

- Die angestrebten Veränderungen ermöglichen es der Organisation, an ihrem Auftrag festzuhalten („social mission“, mit anderen Worten: „Schools must be worth doing“, ebd.) und:
- Sie lösen ein Problem für die Beteiligten, insbesondere für die Lehrkräfte, die diese Veränderungen umsetzen, oder helfen ihnen, ein für sie relevantes Anliegen zu klären („Schools must be doable“, ebd.).

Wenn Reformen erfolgreich sein sollen, dann müssen dementsprechend sowohl die sozialen Dimensionen der Bildung – einschliesslich Normen, Werte, Ziele und Traditionen – als auch die realen Bedürfnisse der Menschen, die in den Klassenzimmern und Schulen arbeiten, berücksichtigt werden: „To succeed, reforms must seek balance“ (Labaree 2021). Es ist daher wichtig, diese beiden Voraussetzungen bei der Umsetzung von (forschungs-basierten) Massnahmen zu berücksichtigen,

die darauf abzielen, die Unterrichtspraxis – und die Menschen, die sie tragen – zu reformieren. Um erfolgreich zu sein, muss Bildungsforschung mit dieser Absicht also ein Gleichgewicht zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Schulen und den organisatorischen Erfordernissen als Ausgangspunkt suchen. Dafür bietet die DUALE PROMOTION gute Gelingensbedingungen.

## 2 Die DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung: Wissenschaft macht Schule

Nachfolgend werden zunächst Ziele, Kontext und Struktur des Promotionsprogramms vorgestellt, bevor in einem zweiten Schritt inhaltliche Schwerpunkte fokussiert werden.

### 2.1 Ziele, Kontext und Struktur

Die Vorbereitung auf den Beruf der Lehrkraft ist in Deutschland durch eine zweistufige Ausbildung in eine eher theoretische (fünfjährige Studienzeit im Bachelor und Master mit Hochschulabschluss) und eine überwiegend praktische (18 Monate Referendariat mit zweitem Staatsexamen) Phase geteilt. Wissenschaftlich ambitionierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen verlieren gegen Ende dieser zweiphasigen Ausbildung nicht selten den Kontakt zur Hochschule und haben es schwer, nach ihrer Zeit an der Schule wieder an eine akademische Karriere anzuknüpfen bzw. im Idealfall beide Bereiche zu verbinden. Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Bremen innerhalb des im Rahmen der Exzellenzinitiative geförderten Zukunftskonzepts von einer interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsgruppe (Creative Unit FaBiT; vgl. Doff & Komoss 2017) das Qualifizierungskonzept DUALE PROMOTION entwickelt mit folgenden Zielsetzungen:

- Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs durch gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung;
- Generierung wichtiger Fragen von gesellschaftlicher Relevanz sowie Beiträge zu deren Lösung (u.a. in den Bereichen Migration, Inklusion, Chancengleichheit, Digitalisierung);
- Nutzbarmachung dieser Beiträge für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Transfer der Erkenntnisse in die Schulen, unter anderem durch

**„Wenn Reformen erfolgreich sein sollen, dann müssen dementsprechend sowohl die sozialen Dimensionen der Bildung – einschliesslich Normen, Werte, Ziele und Traditionen – als auch die realen Bedürfnisse der Menschen, die in den Klassenzimmern und Schulen arbeiten, berücksichtigt werden.“**

direkte Kooperationen und Fortbildungen etc.);

- Gestaltung von Schule durch die Dual Promovierenden und die Netzwerke, in denen sie agieren (das heisst die Verknüpfung von Forschung mit Schule an konkreten Projekten);
- Förderung besonders engagierter und motivierter Absolventen und Absolventinnen der lehrerbildenden Studiengänge, die Interesse an der Kombination von wissenschaftlicher und berufspraktischer Qualifikation haben;
- Verbesserung der Lehrkräftebildung durch Nutzung von Synergieeffekten in der phasenübergreifenden Zusammenarbeit.

Das aus dem Qualifizierungskonzept mittlerweile hervorgegangene strukturierte Promotionsprogramm „die DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung: Wissenschaft macht Schule“ (vgl. DUALE PROMOTION 2025) verbindet eine fachdidaktische Promotion mit dem Vorbereitungsdienst am Standort Bremen und bietet damit einen bundesweit einzigartigen innovativen Qualifikationsweg. Das Programm schliesst mit der Promotion in der Fachdidaktik in einem der beteiligten Schulfächer und dem zweiten Staatsexamen ab und gliedert sich in drei Phasen:

1. Zu Beginn starten die Dual Promovierenden mit einer siebenmonatigen Förderphase, in der das eigene Forschungsprojekt hinsichtlich des theoretischen Fundaments, des empirischen Designs und der forschungsleitenden Fragestellungen weiterentwickelt wird (1. Phase).
2. Daran schliesst der 18-monatige Vorbereitungsdienst (Referendariat) in Bremen an, in dem zugleich die Genese des Datenmaterials für die empirisch basierten Dissertationen schwerpunktmässig erfolgt (*Dual Use*). Die Referendarinnen und Referendare sind auch in dieser Phase in das Promotionsprogramm eingebunden, in dem das Qualifikationsprojekt wissenschaftlich begleitet wird (2. Phase).
3. Nach dem erfolgreichen Abschluss des 2. Staatsexamens gehen die Dual Promovierenden in die zweite Förderphase (23 Monate), in der der Abschluss der fachdidaktischen Promotion vorgesehen ist (3. Phase).

Die Dual Promovierenden sind während der gesamten vier Jahre in das strukturierte Promotionsprogramm eingebunden. Eine strukturelle Verzahnung mit dem Vorbereitungsdienst entsteht u.a. durch die gemeinsame Gestaltung von Seminaren und weiteren bedarfsgerechten Angeboten, die als Studienseminare des Vorbereitungsdienstes anerkannt werden.

In der Umsetzung basiert das Promotionsprogramm „die DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung: Wissenschaft macht Schule“ auf der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mehrerer Beteiligter, bei der jede Institution ihre Stärken einbringen kann. Auf der operativen Ebene kooperieren im Programm die Universität Bremen, vertreten durch das Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, das Landesinstitut für Schule, das die zweite Phase der Lehrkräftebildung in Bremen verantwortet, sowie die beteiligten Schulen, an denen die Dual Promovierenden während des Referendariats Daten erheben.

## 2.2 Kohorten, Leitbild, inhaltliche Ausrichtung

Am 01.01.2025 ist die dritte ordentliche Kohorte des Programms gestartet; eine Programm Laufzeit beträgt vier Jahre. Die bisher aus zwischen sechs und neun Stipendienplätzen bestehenden Kohorten folgten bisher sukzessive aufeinander. Absolventinnen und Absolventen der DUALEN PROMOTION qualifizieren sich mit Abschluss des Programms für eine wissenschaftliche Karriere z.B. in der Fachdidaktik an der Hochschule; sie werden gleichzeitig bestens vorbereitet, um als Lehrkraft, auch in Funktionsstellen, an der Weiterentwicklung und Gestaltung von Unterricht und Schule mitzuwirken. Sie lernen von Beginn ihrer Berufspraxis an, Theorie und Praxis in einer wechselseitig befruchtenden Weise aufeinander zu beziehen. Damit leisten sie als *Reflective Practitioner* (vgl. ZfLB 2025) einen wichtigen Beitrag, dem wachsenden Bedarf an wissenschaftlich fundierter Schul- und Unterrichtsentwicklungsforschung gerecht zu werden und der noch immer zwischen Forschung und Praxis wahrgenommenen Kluft bereits ab einem frühen Zeitpunkt in ihrer Berufsbiographie konstruktiv zu begegnen.

Die Promotionsprojekte der Dual Promovierenden untersuchen in ihren fachdidaktischen Forschungsarbeiten gesellschaftlich relevante Fragestellungen im Kontext der Schul-, Unterrichts- und Fachentwicklungsforschung, die sich bisher u.a. an den Schnittstellen zu Migration, Inklusion, Teilhabe und Digitalisierung bewegen (für Beispiele vgl. u.a. Konrad 2023 für das Fach Musik sowie Schäfer 2023 für das Fach Englisch). Die Fragestellungen werden in der ersten Phase des Promotionsprogramms gemeinsam mit den beteiligten Schulen erarbeitet und festgelegt. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass aktuelle Bedarfe der Schulen von Beginn an berücksichtigt werden (vgl. Labaree 2021: „Schools must be doable“, s.o.).

„Die Fragestellungen werden in der ersten Phase des Promotionsprogramms gemeinsam mit den beteiligten Schulen erarbeitet und festgelegt. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass aktuelle Bedarfe der Schulen von Beginn an berücksichtigt werden.“

Die in der Dualen Promotion entwickelten Promotionsarbeiten entstehen im Kontext unterschiedlicher Fächer (bisher beteiligt sind bzw. waren die Fachdidaktiken der Fächer Biologie, Physik, Mathematik, Kunst, Musik, Englisch, Deutsch, Spanisch, Religion, Geschichte und Wirtschaft) und Schularten (Grundschule, Sekundarschule und Berufsschule), werden jedoch über eine programmspezifische Klammer miteinander verbunden. Die übergeordnete Klammer der Forschungsarbeiten der ersten beiden ordentlichen Kohorten (2017-2020 sowie 2021-2024) bildet die Forschungsmethodologie Design-Based Research (DBR; vgl. dazu u.a. Bikner-Ahsbahs & Peters 2019). Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der für fachdidaktische Forschungsvorhaben in der Schul- und Unterrichtsforschung besonders geeignet ist. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen theoretischen wie auch praxisnahen Perspektiven

werden für diese Situationen Lernarrangements konzipiert und forschungsbasiert weiterentwickelt. Über den engen Kontakt zur schulischen Praxis, in dem Lehrkräfte in der Regel von Anfang an als Ko-Designer eingebunden sind (vgl. u.a. Schäfer 2023) ist sichergestellt,

- a. dass die Komplexität der entwickelten Fragestellung dem Gegenstand und dem Anwendungsbereich angemessen bleibt (Komplexitätsreduktion, s.o.);
- b. dass relevante Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung erforscht werden („schools must be doable“, s.o.)
- c. und die Ergebnisse wiederum in den schulischen Alltag einfließen und zur sozialen Mission der Institution Schule passen („schools must be worth doing“, s.o.).

Neu in der dritten Kohorte des Programms (Start: 01.01.25) ist die Implementation einer inhaltlichen Klammer. Dies bedeutet, dass die im Programm entstehenden Forschungsarbeiten mit Bezug zu einem übergeordneten Schwerpunktthema – in diesem Fall Sprachbildung – entwickelt werden. Die aktuell entstehenden Forschungsarbeiten (zu genauere Informationen dahingehend vgl. DUALE PROMOTION 2025) fokussieren unterschiedliche Aspekte des Themas Sprachbildung aus der Perspektive der Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Physik und Wirtschaft.

### 3 Resümée

Aus der mittlerweile zehn Jahre andauernden Arbeit an der Dualen Promotion ergeben sich im Hinblick auf die Brückenfunktion des Programms zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis zahlreiche *lessons learned*, die sich ggf. auch auf vergleichbare Kontexte übertragen lassen. Zu den wichtigsten gehören:

- Die schulische Praxis verändert sich in vielen Fällen schneller als die Forschung. Flexibilität ist also gefragt, dazu gehört in einem strukturierten Programm die Bereitschaft, sich aktuellen Bedarfen anzupassen. In der Dualen Promotion gehört dazu u.a. der Ersatz einer methodologischen gemeinsamen Klammer (Design-Based Research, s.o.) durch eine inhaltliche (Sprachbildung), die den Bedarfen der beteiligten Akteurinnen und

Akteure aktuell besser entgegenkommt. Mit dieser Klammer wird die Bedeutung sprachlicher Aspekte für eine gelingende zeitgemäße (Schul-) Bildung in der Forschungslandschaft der beteiligten fachdidaktischen Disziplinen sowie der Schulpraxis hervorgehoben.

- Eine Begegnung zwischen den beteiligten Partnern aus Bildungsforschung und Schulpraxis kann nur auf Augenhöhe gelingen. Aus Sicht der Bildungsforschung bedeutet das, Schule und ihre Vertreterinnen und Vertreter von Anfang an partizipativ zu beteiligen an der Weiterentwicklung des Programms und der Entstehung der Forschungsarbeiten, beispielsweise als Ko-Designer. Das bedeutet auch, praxisseitig formulierte Bedarfe in einem ersten Schritt anzuerkennen, sie ggf. gemeinsam (neu) zu fokussieren und Restriktionen zu akzeptieren, die die Praxis im Hinblick u.a. auf mögliche Forschungsszenarien bietet.
- Die Wasser zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis sind nach wie vor unruhig. Eine Verbindung zu schaffen zwischen beiden Welten ist kein Selbstläufer und bleibt eine konstante Herausforderung. Einfache Transfers gibt es nicht, alleine die

Bereitschaft, einander zuzuhören, bedeutet in beiden Welten ein grosses Zugeständnis, das sich einzugehen immer wieder lohnen muss. Dafür braucht es Brückenbauerinnen und Brückenbauer, zu denen die ehemaligen und aktuellen Mitglieder in der Dualen Promotion ohne Zweifel gehören. Seit das Programm 2014 ins Leben gerufen wurde, wirken sie an vielen Stellen in der fachdidaktischen Forschung ebenso wie in der Schulpraxis, u.a. als Multiplikatoren in unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung, in verantwortungsvollen Stellen als Lehrkräfte oder als Inhaberinnen fachdidaktischer Professuren. Mit Spannung beobachten wir im Programm, welche Brücken dabei entstehen und wie es gelingt, diese für eine wechselseitige Befruchtung von Schulpraxis und fachdidaktischer Forschung nutzbar zu machen.

„Eine Begegnung zwischen den beteiligten Partnern aus Bildungsforschung und Schulpraxis kann nur auf Augenhöhe gelingen.“

## Bibliographische Angaben

**Biesta, G.** (2010). Five theses on complexity reduction and its politics. In: D. Osberg & G. Biesta (eds.), *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 5-14.

**Biesta, G.** (2020). *Educational Reserach. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury.

**Bikner-Ahsbahs, A. & Mehlmann, N.** (2025). Theorie-Praxis-Beziehungen in der Dualen Promotion. Zur Forschungsprogrammatis des strukturierten Promotionsprogramms „die DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung: Wissenschaft macht Schule“ der Universität Bremen. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 7 (3), 215–240: <https://doi.org/10.11576/pflb-8023>.

**Bikner-Ahsbahs, A., & Peters, M.** (Hrsg.) (2019). *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

**[Die] DUALE PROMOTION in der Lehrkräftebildung** (2025). Online unter: [www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion](http://www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion) (0705.2025).

**Doff, S. & Komoss, R.** (Hrsg.) (2017). *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.

**Konrad, U.** (2023). *Die Hinterbühne als musikalisch-ästhetischer Erfahrungsraum? Eine Design-Based Research-Studie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht*. Berlin: LIT.

**Labaree, D. F.** (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan – Connecting education research, policy, and practice of education* 103 (2): [kappanonline.org/dynamic-tension-grammar-schooling-change-reform-labaree/](http://kappanonline.org/dynamic-tension-grammar-schooling-change-reform-labaree/) (06.02.2024).

**Schäfer, L.** (2023). *Förderung von multiliteracies mit Street Art im inklusiv ausgerichteten Englischunterricht. Eine Design-Based Research-Studie in der Sekundarstufe I*. Trier: WVT.

**Tyack, D. & Cuban, L.** (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

**Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung / ZfLB** (2025). *Leitbild Reflective Practitioner*. Bremen: Universität: <https://www.uni-bremen.de/zflb/projekte-forschung/schnittstellen-gestalten-qualitaetsoffensive-lehrerbildung/leitbild-reflective-practitioner> (0705.2025).

## RECHERCHE ET FORMATION DES ENSEIGNANT·E·S DE LANGUE ÉTRANGÈRE : L'EXEMPLE DU DISPOSITIF « VIVRE LE FRANÇAIS À LUCERNE »

Dieser Artikel zeigt, wie konzeptuelle Ansätze aus der bestehenden Forschung bei der Konzeption und Entwicklung eines Ausbildungsprogramms für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer genutzt werden können. Er untersucht den Wissenstransfer zwischen Forschung und Ausbildung und berücksichtigt dabei die Rolle von Dritten Orten (soziale Räume ausserhalb des Hauses, der Arbeit oder der Schule), in denen eine Sprache informell erlernt werden kann. Schliesslich formuliert er Empfehlungen zur Erleichterung dessen Übertragung in andere Kontexte.

- Dr. Zorana Sokolovska  
| HEP de Lucerne &  
Université de Fribourg
- Arielle Feurich  
| HEP de Lucerne

À l'heure où l'on demande en Suisse une réévaluation de la stratégie des langues étrangères à l'école obligatoire, notamment le report de l'enseignement du français, la question de *comment* et *pourquoi* apprendre une langue est à nouveau soulevée. De notre point de vue de formatrices de FLE<sup>1</sup> à la HEP de Lucerne, la question se pose comme suit : à quoi prépare-t-on aujourd'hui les étudiant·e·s se formant à l'enseignement d'une langue étrangère ?

D'autres questions plus spécifiques à l'enseignement du français en Suisse alémanique en découlent : comment permettre aux futur·e·s enseignant·e·s de FLE, qui sont majoritairement des apprenant·e·s de FLE, de confronter leurs représentations héritées à de nouvelles expériences de la langue vécue, pour enrichir leur identité professionnelle en construction ? Comment leur donner l'opportunité d'interagir en français hors des cours, de nouer des relations avec des personnes francophones, voire de développer un réseau professionnel ?

Cet article propose des éléments de réponse à ces questions tout en montrant comment des concepts issus de recherches existantes peuvent être intégrés dans la conception et le développement d'un dispositif de formation des enseignant·e·s de langue étrangère. Il explore ainsi le transfert de savoirs entre recherche et formation, en considérant le rôle des tiers-lieux (au sens d'Oldenburg [1999], à savoir des espaces sociaux en dehors de la maison, du travail ou de l'école) où une langue peut être apprise de manière informelle.

Par la présentation du dispositif « Vivre le français à Lucerne » de la HEP de Lucerne, né de la coopération avec l'association francophone *Franco Luzern*<sup>2</sup>, nous proposons un exemple-modèle de collaboration. Celui-ci pourrait servir de référence pour d'autres régions et institutions des différents niveaux du système d'éducation, qui partagent l'idée que l'apprentissage d'une langue en tant que pratique sociale ne se limite pas à la salle de classe, mais s'étend à la vie quotidienne et aux interactions sociales.

<sup>1</sup> FLE: français langue étrangère.

<sup>2</sup> Association Franco Luzern : <https://francoluzern.ch/>

## 1. Le dispositif « Vivre le français à Lucerne »

### 1.1 Un peu d'histoire

Les bases du dispositif « Vivre le français à Lucerne » sont posées par Victor Saudan pendant son activité à la HEP de Lucerne de 2010 à 2019. Attentif aux complémentarités entre milieu scolaire et extrascolaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère, Saudan établit des ponts avec les associations locales (*l'Alliance française* et également, depuis 2012, *Franco Luzern*). Il co-conçoit avec elles des programmes culturels et festifs auxquels participent les étudiant·e·s du département de FLE (notes d'entretien avec V. Saudan, 21-06-2024).

À partir de 2020, une convention de coopération est mise en place entre la HEP de Lucerne et l'association *Franco Luzern*. Cette association rassemble des francophones et francophiles de la région lucernoise aux biographies langagières diverses, autour d'un large choix d'activités culturelles et sociales ouvertes à toutes et tous : concerts, cinéma, club de lecture, ateliers culinaires, tandems linguistiques, excursions, etc (voir image 1, p. 28). La coopération est basée sur la réalisation d'événements et d'activités par un des partenaires ou en commun, au sein de la HEP et à l'extérieur, tout au long de l'année académique. Les événements s'appuient sur quatre notions clés :

- **Espace francophone partagé**, c'est-à-dire un espace physique où des individus font le choix de s'exprimer ensemble en français ;
- **Circulation** des personnes et de la langue française (peu importe si le français est leur L1 ou L2, employé dans ou hors HEP, tou-te-s les participant·e·s sont des individus-sujets à part entière, quel que soit leur niveau de langue) ;
- **Accent sur les relations et rencontres interpersonnelles** ;
- **Continuité** pendant la formation et après : l'année académique est rythmée par plusieurs événements permettant de construire peu à peu des relations et contribuant ainsi à la formation d'un réseau de contacts francophones.

### 1.2 Quelques exemples

Afin de mieux comprendre ces rencontres, prenons tout d'abord

## « À quoi prépare-t-on aujourd'hui les étudiant·e·s se formant à l'enseignement d'une langue étrangère ? »

l'exemple des tandems linguistiques mensuels au café Bourbaki à Lucerne qui sont plébiscités par les étudiant·e·s. Pendant ce moment convivial, chacun·e peut découvrir l'autre à travers la langue d'apprentissage respective des participant·e·s. C'est l'occasion de se vivre en sujet plurilingue, d'apprendre en conversant, de pratiquer l'entraide en direct et de s'essayer à toutes formes d'étagage (définition, explication, mime, alternance codique) dans un climat très détendu.

La venue mensuelle d'un·e « invité·e du mois » au cours de conversation de la HEP est un autre exemple de l'attention portée aux contacts interpersonnels au sein du projet : les étudiant·e·s préparent une interview collective de l'invité·e, découvrent sa biographie langagière et un thème qui lui tient à cœur. La langue française s'incarne et se partage alors sous forme de témoignage. Puis, lors d'une conversation à bâtons rompus l'invité·e peut s'intéresser en retour aux préoccupations des étudiant·e·s.

Autre moment fort de l'année : pendant la *Semaine de la langue française et de la francophonie* (SLFF), la HEP accueille une conférence d'un·e chargé·e de recherche externe, sur un thème relevant des sciences du langage ou de la didactique des langues. Dans ce cadre, le contact direct avec un·e chercheur·e permet aux étudiant·e·s et aux francophones de Lucerne de mieux s'appropriier ensemble la démarche de recherche et son rôle sociétal.

En parallèle, plusieurs rendez-vous littéraires et culturels se déroulent dans des lieux accueillants. Là aussi, la rencontre avec des écrivain·e·s romand·e·s enrichit le rapport des étudiant·e·s à la littérature francophone et le partage d'impressions entre participant·e·s rend plus accessible la pratique littéraire.

Ce dispositif s'inscrit donc dans le cadre général de la « didactique des contacts/rencontres » (Wokusch et al., 2020 : 45), mais renvoie aussi à une forme



Dr. Zorana Sokolovska (HEP de Lucerne & Université de Fribourg) est enseignante-chercheuse en sociolinguistique et français langue étrangère.



Arielle Feurich est formatrice de français langue étrangère (compétences langagières) à la HEP de Lucerne pour les étudiant·e·s des niveaux primaire et secondaire <sup>3</sup>.

Elles sont co-responsables du dispositif « Vivre le français à Lucerne » à la HEP de Lucerne (2020-2025).

<sup>3</sup> Arielle Feurich et Zorana Sokolovska ont rédigé cet article à part égale.

particulière de mobilité. Il s'agit en effet d'expériences de contact organisées entre des étudiant·e·s (futur·e·s enseignant·e·s) et des personnes francophones, dans leur bassin de vie commun (germanophone), sur place, grâce à l'association partenaire.

« Ainsi, les étudiant·e·s sont amené·e·s à tisser des liens entre ces expériences vécues, leurs représentations en évolution, les apports théoriques des modules et leur pratique enseignante à venir. »

## 2. Le dispositif dans le parcours de formation des futur·e·s enseignant·e·s

Le parcours de formation à la HEP de Lucerne s'articule, pour le français, autour de trois domaines de compétence : *Sprachkompetenz*, *Fachdidaktik* et *Fachwissenschaft* (compétences langagières, compétences didactiques, compétences scientifiques disciplinaires). À la croisée de ces trois domaines, il est essentiel d'offrir aux étudiant·e·s l'opportunité d'utiliser la langue comme moyen de communication, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des cours, en valorisant la dimension expérientielle *in vivo* et en lui donnant du sens. Même si nous nous heurtons parfois à des résistances (« on n'a pas le temps », « c'est trop difficile ») ou à des incompréhensions (« mais à quoi ça sert... », « j'ai déjà fait un séjour linguistique »), il nous paraît nécessaire de nourrir la formation avec des expériences langagières stimulantes et/ou qui suscitent des interrogations. Il nous paraît également important d'investir dans une réflexion cadrée au sein des modules pour une intégration de ces modèles vécus dans le répertoire didactique individuel (Causa, 2012 : 15), gage de leur utilisation effective dans la pratique.

Nous tenons compte ici des exigences du *Lehrplan 21*<sup>4</sup> pour le primaire et le secondaire I dans le domaine des langues, en considérant les rencontres authentiques et le contact direct comme une dimension essentielle de l'apprentissage

plurilingue et interculturel : les futur·e·s enseignant·e·s doivent en faire l'expérience, tant lors de séjours linguistiques que dans leur bassin de vie.

Ainsi, les étudiant·e·s sont amené·e·s à tisser des liens entre ces expériences vécues, leurs représentations en évolution, les apports théoriques des modules et leur pratique enseignante à venir. Concrètement, au sein du département de français :

- La participation à une activité de *Franco Luzern* est partie prenante de certains modules et y est validée par un retour réflexif d'expérience.
- Les « invité·e·s du mois » occupent 3 séances du cours de conversation sur 10 par semestre.
- De manière facultative, les étudiant·e·s peuvent participer à la plupart des activités, celles-ci se déroulant en dehors des horaires de cours.
- Enfin, nous proposons deux stages dans le programme « Crédits libres » : un stage axé sur la communication et un autre sur l'événementiel. Ces stages visent à mettre en évidence la présence du français à Lucerne, à favoriser les rencontres entre étudiant·e·s et résident·e·s, à ouvrir des perspectives professionnelles et à innover au sein de la formation.

## 3. Adosser le dispositif à des travaux de recherche relevant du temps long

Le dispositif a pris forme grâce à divers cadres théoriques qui nous permettent de penser et de développer la mise en réseau des personnes, des expériences et des savoirs. Nous nous sommes notamment interrogées sur les théories qui contribuent à une meilleure compréhension des possibilités et des limites de l'enseignement du français en Suisse alémanique, en considérant le rôle clé des (futur·e·s) enseignant·e·s, relais décisifs du plurilinguisme helvétique<sup>5</sup>. Nous cherchons aussi à inscrire notre réflexion dans l'histoire des débats sociétaux sur les langues, en reconnaissant les apports scientifiques antérieurs tout en réexaminant continuellement les concepts théoriques (Nosnik, 2021). Nous souhaitons également orienter notre contribution vers des enjeux plus larges que la construction

<sup>4</sup> LP21, § «Authentische Begegnungen und direkter Kontakt» <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=el|3>

<sup>5</sup> Voir la *Loi sur les langues* de 2010, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/821/fr>

d'un savoir strictement disciplinaire, en ouvrant les classes vers des espaces tiers.

### 3.1 De l'importance des rencontres intersubjectives

Le dispositif s'appuie notamment sur une approche intersubjective des pratiques linguistiques. En participant à une situation de communication, dans un espace et un temps donnés, par ex. les tandems linguistiques au café Bourbaki, les interlocuteur·trice·s se positionnent mutuellement par la production et l'interprétation du langage et du sens. Inspirée par les travaux de Martine Abdallah-Preteceille pour un « humanisme du divers » (2005: 41), cette approche interactionnelle prend en compte la rencontre « ici et maintenant » et vise à éviter « l'autrification », c'est-à-dire la simple représentation de l'Autre en termes de ce que l'on n'est pas (Dervin, 2011: 66). Cette approche inciterait les formateur·trice·s à réfléchir à la conception et à la mise en œuvre d'une « pédagogie de la rencontre ». Elle s'oppose à une « pédagogie couscous » ou « interculturellement correcte » (Dervin, 2011: 49-50), qui survalorise les différences culturelles et qui, en s'appuyant sur une vision fixe (et non pas dynamique et plurielle) de l'identité, peut conduire les partenaires de la rencontre dans des discours essentialisants et stéréotypants.

Selon Fred Dervin, une rencontre ne peut être fondée que sur des constructions subjectives. Dans le cadre de la formation d'enseignant·e de FLE à la HEP de Lucerne, nous apprenons donc aux étudiant·e·s à mettre au jour et à conscientiser les cadres prédiscursifs collectifs, c'est-à-dire les savoirs, croyances et pratiques qui peuvent renseigner sur la trajectoire et le positionnement des interlocuteur·trices, ainsi que sur les discours qu'ils·elles reprennent, transforment ou nient. À titre d'exemple, comme le rappellent Prikhodkine et Gajo (2016), l'expression « être francophone » prend des sens différents selon les interlocuteur·trices, et selon qu'il s'agit d'une auto- ou d'une hétéro-identification à cette notion.

### 3.2 Le rôle des tiers-lieux pour l'apprentissage (par le service)

Notre projet interroge le transfert de savoirs entre recherche et formation, mais soulève également la question de la place des tiers-lieux (Oldenburg, 1999) – ces espaces sociaux, autres que la maison, le travail ou l'école – où

une langue est utilisée et peut être apprise de manière informelle. Ainsi, la fonction de l'association concernée évolue: de pourvoyeuse d'événements (socio)culturels, elle tend à devenir (tiers-)lieu d'apprentissage non-formel. Le milieu associatif culturel apparaît alors comme un terrain pertinent pour enrichir les modes d'enseignement-apprentissage actuels, voire pour développer des modèles de « service learning » (Thomas, 2013) qui associent l'apprentissage linguistique à un service communautaire et à des « real world problems »:

“If we French teachers take French out of the classroom to explicitly address real-world problems, teach our students essential life and work skills, and engage them in activities that prepare them for their roles as citizens of the world, we can show students, parents and administrators the relevance of French and Francophone studies to garner their support and guarantee a future for our programs” (p. 1181).

Par l'implication *dans* et *avec* des tiers-lieux, est possible d'offrir une expérience langagière immersive, pragmatique et progressive tout en répondant aux besoins sociétaux, mais aussi aux besoins institutionnels, pour consolider l'avenir de nos programmes de formation d'enseignant·e·s du FLE. Pour les étudiant·e·s, à la place d'une consommation d'événements sans lendemain, il s'agit d'évoluer petit à petit vers une posture participative plus responsable et plus réflexive, susceptible d'enrichir leur futur agir enseignant.

« Le milieu associatif culturel apparaît alors comme un terrain pertinent pour enrichir les modes d'enseignement-apprentissage actuels, voire pour développer des modèles de < service learning > »

#### 4. De la recherche aux recommandations pratiques

Notre pratique des cinq dernières années a donc été nourrie par la recherche, sans que nous ayons nous-mêmes mené une étude sur le terrain. Les travaux auxquels nous nous adonnons nous ont permis d'avoir un discours, une attitude et des attentes plus réfléchies et mieux étayées vis-à-vis de l'association partenaire et de notre institution, en problématisant et structurant nos demandes.

Les bilans réalisés périodiquement avec les étudiant-e-s, à l'aide de méthodes issues de la recherche qualitative (questionnaires ouverts, entretiens de groupe, récits d'expérience), nous ont permis de porter un nouveau regard sur des situations informelles d'apprentissage d'une langue étrangère en dehors de l'école, et de mieux les (re)valoriser dans nos cours. Il serait envisageable d'initier une recherche approfondie pour analyser les effets à moyen terme du dispositif sur les représentations des étudiant-e-s et le développement de leur répertoire didactique.

Pour conclure, dans un esprit de partage d'expérience avec le lectorat de *Babylonia*, nous souhaitons formuler les recommandations suivantes, pour toute personne ou équipe désirant engager ce type de coopération :

1. Trouver une association correspondant aux besoins.
2. Disposer d'un budget financier et temporel.
3. Rédiger une convention réglant les droits et devoirs des deux parties.
4. Avoir un-e interlocuteur-riche responsable au sein de l'association partenaire.
5. Coordonner le projet à deux sur le terrain, se répartir les rôles par écrit.
6. Intégrer l'équipe enseignante, l'ensemble du département, les membres de l'association.
7. Cibler la responsabilisation et l'autonomie des étudiant-e-s.
8. Assurer la continuité des événements tout au long de la formation.
9. Développer progressivement la coopération, la visibiliser au sein de l'institution.
10. Expliquer et réexpliquer la démarche, tant aux étudiant-e-s qu'aux collègues.

Nous espérons ainsi faciliter la mise en place de rencontres plurilingues fructueuses au sein des bassins de vie, pour d'autres enseignant-e-s et apprenant-e-s des différentes régions linguistiques de Suisse.



Image 1

Une adhérente de Franco Luzern et un étudiant de la HEP échantent à propos de la toile (visite du Panorama Bourbaki – Activité de Franco Luzern 2025). © Arielle Feurich

---

## Remerciements

Nous tenons à remercier les participant-e-s au colloque RPFLC 2024 ainsi que les relecteur-trice-s pour leurs commentaires constructifs. Un grand merci à Rose Sutermeister pour la relecture du résumé en allemand.

---

## Bibliographie :

**Abdallah-Preteille, M.** (2005). « Pour un humanisme du divers ». *Vie sociale et traitements*, 87, 34–41.

**Causa, M.** (2012). « Introduction. Le répertoire didactique : une notion complexe ». In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). De Boeck Supérieur.

**Dervin, F.** (2011). *Impostures Interculturelles*. L'Harmattan.

**Nossik, S.** (2021). "Desires for 'committed' research". *International Journal of the Sociology of Language*, 267-268, 203-212.

**Oldenburg, R.** (1999). "The character of third places". In *The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community* (pp. 20-42). Da Capo Press.

**Prikhodkine A. & Gajo L.** (2016). « Devenir francophone : du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique ». *Le Langage et l'Homme*, 51, 97-113.

**Thomas, J.** (2013). "Showing the Relevance of French through Service Learning". *The French Review*, 86(6), 1173-1182.

**Wokusch, S., Margonis-Pasinetti, R., Li Rosi, T., & Zoller, V.** (2020). *Vers une pédagogie des contacts dans l'enseignement des langues-cultures. Une synthèse*. UER LC.

# PULLING IN THE SAME DIRECTION— REFLEXIONEN UND HEURISTIKEN ZUR GESTALTUNG DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN FORSCHENDEN UND LEHRENDEN IN DESIGNBASIERTER (FREMDSPRACHEN-)FORSCHUNG

This article reflects on collaboration between researchers and foreign language teachers within design-based research (DBR) projects. While both groups share educational goals, communication and cooperation are often hindered by differing motives and perspectives. Drawing from three DBR projects focused on oracy in English language education, the authors propose heuristics for improving collaboration across different research phases. These include using de Bono's Six Thinking Hats for initial problem analysis, structured task distribution through vertical and horizontal collaboration in the design and construction process, and applying Rogers' diffusion of innovations model to support sustainable implementation. The article offers a preliminary procedural design principle to guide future research-practice partnerships.

● Philipp Siepmann

| University of  
Hannover

● Rebecca Schlieckmann

| University of  
Münster

● Jens-Folkert Folkerts

| University of  
Münster

## 1. Einleitung

Eigentlich könnten die Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts kaum günstiger sein. Immerhin teilen Forschende und Lehrende grundsätzlich gemeinsame Interessen und verfolgen ähnliche Ziele in der Entwicklung zeitgemäßer Zugänge zur Vermittlung von Sprachen – beste Voraussetzungen also für gelingende Kollaboration. Metaphorisch gesprochen stehen sie auf derselben Seite in einem ständigen Tauziehen mit praktischen, gesellschaftlichen, technologischen, bildungspolitischen und weiteren Herausforderungen, denen der Fremdsprachenunterricht gegenübersteht. Bei näherer Betrachtung stellt sich diese Beziehung jedoch komplizierter dar: So haben Sato & Loewen (2022) in einer Metastudie einige Hindernisse identifiziert, die diesen erfolgreichen Dialog oft erschweren und nicht selten verhindern. Unter anderem stellen die Autoren fest, dass beide Gruppen tatsächlich von sehr

unterschiedlichen (epistemologischen) Motiven geleitet werden und mitunter Vorurteile gegenüber der jeweils anderen haben, die einem konstruktiven Dialog im Weg stehen. Allerdings erkennen die Autoren auch Potenziale, die es im Sinne einer synergetischen und für beide Seiten gewinnbringenden Beziehungspflege auszuschöpfen gelte. Um zur Verbesserung der Unterrichtspraxis einen direkten Beitrag leisten zu können, sollte Forschung sich demnach an praktischen Problemen orientieren und auf eine hohe ökologische Validität (d.h. einer Vergleichbarkeit zwischen Forschungskontext und eigenem Praxiskontext der Lehrenden und damit einer Übertragbarkeit der Ergebnisse) zielen (ebd.). Als Positivbeispiel hierfür führen sie designbasierte Forschung (*design-based research*, hiernach kurz DBR) an. Es handelt sich dabei um eine dezidiert praxisgeleitete forschungsmethodische Konzeption, die sich durch eine duale Zielsetzung in der Entwicklung praktischer Lösungsansätze für komplexe pädagogische Problemstellungen und dem damit verbundenen theoretischen

Erkenntnisgewinn auszeichnet. Dieses Ziel soll durch die zyklische Entwicklung, Durchführung, und Evaluation von Interventionen (bzw. ‚Designs‘ oder ‚unterrichtliche Innovationen‘) in enger, arbeitsteiliger Zusammenarbeit mit Stakeholdern<sup>1</sup> (u. a. Lehrenden, Lernende, Schulleitung, Eltern, etc.) und eine möglichst viele Einflüsse des Durchführungskontexts berücksichtigende Datenerhebung erreicht werden (vgl. Bakker 2019; McKenney & Reeves 2019). Auch wenn DBR einen mittlerweile gut etablierten Rahmen für Forschungs-Praxis-Partnerschaften setzt, sind diese auch hier keinesfalls ein Selbstläufer. Vielmehr bedarf es einer aktiven, reflektierten Gestaltung der Kommunikations- und Arbeitsprozesse, um Hürden zu antizipieren, Konflikte zu managen und so günstige Bedingungen für eine nachhaltige und weitreichende Implementation von innovativen Unterrichtskonzeptionen zu schaffen. Dieser Beitrag nähert sich dieser Herausforderung der Forschungspraxis über die folgende Forschungsfrage:

*Welche Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, Kommunikation und Rollenausprägungen in Forschungs-Praxis-Partnerschaften konnten in den drei Projekten gewonnen werden und wie lassen diese sich mittels Heuristiken für verschiedene Phasen anderer DBR-Projekte (im Bereich der Fremdsprachenforschung) nutzbar machen?*

Zu ihrer Beantwortung werden zunächst anhand des verbreiteten *generic model of educational design research* nach McKenney & Reeves (2019) einige Merkmale und Phasen designbasierter Forschung vorgestellt. Für unterschiedliche Forschungsphasen werden anschließend drei Heuristiken zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Lehrenden (sowie weiteren Stakeholdern) skizziert, die erst im Rahmen einer retrospektiven Reflexion mit zeitlicher Distanz zu den Projekten als solche identifiziert und auf Basis von Erfahrungen aus verschiedenen Phasen des DBR-Prozesses zur Förderung mündlicher Englischkompetenzen formuliert wurden. Heuristiken dienen einer „weitgehend methodische[n] Beschreibung innovativer Prozesse“ und dabei „nur dem Auffinden, nicht dem Beweisen oder Begründen neuer Erkenntnisse, und arbeiten u.a. mit Analogien, Assoziationen, Vermutungen, Wahrscheinlichkeiten und Generalisierungen“ (Jelden 2008: 240). Entsprechend

dieser Definition basieren die hier vorgestellten Heuristiken bislang lediglich auf reflektierenden Einzelfallanalysen und sollen zu weiterer praktischer Erprobung und empirischer Vertiefung anregen. Als Basis für diese Vertiefung wird abschließend zu diesem Beitrag ein prozedurales Designprinzip umrissen.

## 2. Merkmale und Phasen designbasierter Forschung

Die unter dem Begriff DBR versammelten Forschungskonzeptionen haben gemeinsam, dass sie zu einer höheren Praxisrelevanz von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung beitragen wollen (Bakker 2019; Reinmann 2005). Dies soll durch bestimmte forschungsmethodische „commitments“ (Sandoval 2014: 18) dieser Ansätze erreicht werden: So gehen Forschende in DBR in der Regel von einem Problem der Bildungspraxis (und nicht in erster Linie von Forschungslücken) aus, beziehen Stakeholder wie Lehrende und Lernende über weite Phasen des Forschungsprozesses direkt ein, entwickeln und verfeinern gemeinsam mit ihnen konkrete Lösungsansätze (‚Interventionen‘) für diese Probleme, die über mehrere Designschleifen hinweg verfeinert werden, und deren Wirksamkeit anschließend evaluiert bzw. getestet wird. Insbesondere die zyklische Prozessstruktur lässt sich anhand von McKenney & Reeves (2019) *generic model of educational design research* veranschaulichen. Es bildet außerdem den forschungsmethodischen Rahmen für sämtliche in diesem Beitrag vorgestellten Projekte. Die duale Zielsetzung (praktische Lösungen, theoretische Erkenntnisse) wird üblicherweise über mehrere Iterationen dreier Mikrozyklen verfolgt (vgl. ebd.: S. 85–88):

- *analysis and exploration* (hiernach A&E), die gründliche, theoriegeleitete und datengestützte Analyse des zu untersuchenden und lösenden Problems im Untersuchungskontext mit dem Ziel seiner detaillierten Beschreibung und der Skizzierung von Lösungsansätzen;
- *design and construction* (D&C), die (Weiter-)Entwicklung von Interventionen, d.h. von praktischen (Unterrichts-)Designs zur Lösung des Problems;



Philipp Siepmann is a professor of English Language Education at the Leibniz University of Hannover, Germany. He conducted his design-based postdoctoral research project on fostering and assessing oracy at the University of Münster, Germany, for which he cooperated closely with teachers at a partner school and pedagogical state institutes of several German federal states. He is also a fully qualified teacher of English as a foreign language and Geography (CLIL) and has worked at several secondary schools (*Gymnasium*) in North Rhine-Westphalia, Germany.



Rebecca Schlieckmann works as a senior lecturer in the English Language Education department at the University of Münster, Germany. She previously substituted a professorship in the ELE department at the University of Wuppertal. She is also a fully qualified secondary school teacher (Griffith University, Australia). Her research interests include teacher cooperation, the transition from primary to secondary school and oracy in foreign language education.



Jens-Folkert Folkerts is a fully qualified secondary school teacher and works as delegated teacher (*Abgeordneter Lehrer*) in the English Language Education department at the University of Münster, Germany. He is currently writing his PhD thesis which focuses on the development of design principles for fostering foreign language listening competence in the English language classroom. His main areas of expertise include oracy in English language education with a focus on listening competence, language teacher education, and design-based research.

<sup>1</sup> Die Begriffe ‚Stakeholder‘ und ‚Designer‘ werden in diesem Beitrag in der englischen Originalform verwendet. Sie bezeichnen Personen unabhängig von ihrem Geschlecht und sind daher als genderneutral zu verstehen.

# “Welche Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, Kommunikation und Rollenausprägungen in Forschungs-Praxis-Partnerschaften konnten in den drei Projekten gewonnen werden und wie lassen diese sich mittels Heuristiken für verschiedene Phasen anderer DBR-Projekte (im Bereich der Fremdsprachenforschung) nutzbar machen?”

- *evaluation & reflection* (E&R), eine umfassende, empirisch gestützte Beurteilung der erfolgten Intervention und ggf. Nachweis ihrer Wirksamkeit sowie der Reflexion über Prozesse und Ergebnisse durch die Beteiligten.

Parallel zu diesen Phasen verläuft die sukzessive Ausweitung und empirische Erforschung der Intervention auf weitere Kontexte (*implementation & spread/I&S*), die der fortschreitenden und langfristigen Verankerung in der Praxis sowie der Erhöhung der Generalisierbarkeit der theoretischen Erkenntnisse dient.

Bedingt durch die teils sehr unterschiedlichen Arbeitsmodi innerhalb von DBR nehmen Forschende und Lehrende häufig unterschiedliche Rollen ein, die sich im Projektverlauf dynamisch verändern können (Cviko et al. 2014; siehe auch Abschnitt 4). Dies stellt hohe Anforderungen an die sozialen und kommunikativen Kompetenzen aller Beteiligten (McKenney & Brand-Gruwel 2018). Für Forschende, von denen üblicherweise die Initiative für DBR-Projekte ausgeht, ist es deshalb wichtig, den Dialog durch Rückgriff auf etablierte Methoden zur Gestaltung und Begleitung von Innovationsprozessen zu erleichtern. Wie im Folgenden gezeigt wird, stellt jede der hier grob umrissenen Arbeitsphasen die Beteiligten vor unterschiedliche Aufgaben. Für die initiale Phase der *analysis*

& *exploration* greift Schlieckmann auf de Bonos (1990) Methode der *thinking hats* zurück. Folkerts befasst sich mit Aspekten der Arbeitsteilung im Prozess von *design & construction*. Zur nachhaltigen Verankerung der aus einem DBR-Projekt hervorgehenden fachdidaktischen Innovation(en) schließlich ist der Rückgriff auf das Innovationsdiffusionsmodell nach Rogers (1983) dienlich, welches Siepman aufgreift. Solche Reflexionen sind als Teil des E&R-Zyklus selbst ein integraler Bestandteil von DBR-Projekten. Nach McKenney & Reeves (2019: 183) bedeutet Reflexion im DBR-Prozess „active and thoughtful consideration of what has come together in both research and development [...] with the aim of producing new (theoretical) understanding“. Sie bezieht sich nicht nur auf den unmittelbaren Forschungsgegenstand, sondern, wie in diesem Beitrag, ebenso auf die Methoden und Modalitäten der Zusammenarbeit von Forschung und Praxis.

### **3. Analysis & exploration: Thinking Hats als Heuristik für eine zielgerichtete Gestaltung der Kommunikation (Schlieckmann)**

Zu Beginn eines DBR-Projekts werden in der Regel gezielt Ressourcen eingesetzt, um ein (vorläufiges) Erkenntnisinteresse sowohl aus theoretischer als auch aus praxisbezogener Perspektive vertiefend zu analysieren und explorieren. Bei dem Erkenntnisinteresse kann es sich sowohl um eine bereits recht fundierte Ausgangsbasis handeln als auch um eine anfängliche Intuition eines praxisorientierten Problems, dem sich zunächst explorativ angenähert wird. Nach McKenney & Brand-Gruwel (2018) umfasst diese A&E Phase unter anderem die Durchführung von *site visits*, etwa in Schulen und Klassenzimmern, wodurch sich die Perspektiven der Stakeholder differenzieren und potenziell erste Netzwerke mit *critical friends* etabliert werden. Der Zugang zum Forschungsfeld – insbesondere die Bereitschaft von Lehrkräften und Schulleitungen, sich auf eine potenzielle Zusammenarbeit einzulassen – stellt für Forschende häufig eine erhebliche Herausforderung dar. Dies lässt vermuten, dass die Dynamik der Zusammenarbeit sowie die Gestaltung sozialer Kommunikationssituationen zwischen Lehrenden und Forschenden eine zentrale

Bedeutung für den Forschungsprozess besitzen. Laut Nasi (2024) ist es notwendig, den vorherrschenden sozialen Druck auf Lehrende und auch die möglicherweise wahrgenommene Asymmetrie der Status zwischen Lehrenden und Forschenden, die qua Zugehörigkeit zu einer akademischen Institution (z.B. Universität) als Bedrohung für etablierte Unterrichtspraktiken wahrgenommen werden könnten, anzuerkennen. Es sollte ein Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Lehrende und Forschende sich in einem ständigen Aushandeln von Beziehungsprozessen befinden.

During their field interactions with researchers, teachers might interpret any remark on their practice in relation to this broader narrative that belittles and questions the teaching profession. In turn, these possible communicative breakdowns and misunderstandings might undermine trust between teachers and researchers, thus jeopardizing their relationship. (Nasi, 2024: 4)

Eben diese Gestaltung von Kommunikationssituationen mit Lehrenden, die trotz aller Klarheit und Offenheit insbesondere zu Beginn einer längerfristigen Zusammenarbeit eben auch ein hohes Maß an Empathie und Fingerspitzengefühl bedarf, soll im Folgenden basierend auf einer abgeschlossenen A&E-Phase nachgezeichnet und reflektiert werden. Dabei wird die Idee von de Bono's (1990) *Six Thinking Hats* als Heuristik aufgegriffen, nach welcher alle Gesprächspartner:innen ihre Perspektiven so einbringen können, dass einerseits ein ausgewogener und differenzierter Austausch forciert wird und andererseits das Potenzial für Missverständnisse und Konflikte minimiert wird.

Das zugrunde liegende DBR-Projekt ist im Bereich des Englischunterrichts am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule zu verorten und setzt sich mit den Bedarfen von jungen Englischlernenden und ihren Lehrenden auseinander. Denn obwohl längst ein theoretisches Verständnis darüber vorliegt, dass der (fachbezogene) Übergang möglichst kontinuierlich vollzogen werden sollte, gelingt dies praktisch bisher nur in Ansätzen. Häufig kommt es zu einer Verschiebung des Kompetenzfokus von einem eher *oracy*-basierten Englischunterricht an den Grundschulen zu

einem verstärkten *literacy*-basierten Lehren und Lernen an den weiterführenden Schulen (Schlieckmann 2024). Die Einführung eines alternativen mündlichen Prüfungsformates als Ersatz für die erste schriftliche Klassenarbeit in der fünften Jahrgangsstufe könnte einen positiven *washback effect* im Sinne eines gezielten Einflusses auf Lehr- und Lernprozesse entfalten: Durch die veränderten Prüfungsanforderungen würde der Unterricht verstärkt auf kommunikative Kompetenzen und prozessbezogenes Sprachhandeln ausgerichtet, was eine kontinuierlichere und kompetenzorientierte Gestaltung des fachbezogenen Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule begünstigen kann. Daher geht die A&E Phase des DBR-Projektes der folgenden Forschungsfrage nach, um die Perspektiven der Stakeholder zu erfassen: *Inwieweit sehen Englischlehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe und Lernende, die den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe bewältigen, eine mündliche Prüfung als erste summative Beurteilung im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe als Chance für kontinuierliches Lernen?*

Nach de Bono repräsentieren die sechs Hüte das Denken durch sechs farblich codierte Kategorien, wobei jede Farbe eine spezifische Denkweise darstellt. Dabei geht es darum, dass alle Beteiligten zur gleichen Zeit denselben Denkstil (symbolisiert durch eine bestimmte ‚Hut-Farbe‘) anwenden, anstatt gegeneinander zu argumentieren oder verschiedene Perspektiven zu vermischen, um so zielgerichteter, strukturierter und kooperativer zu kommunizieren. Im Folgenden werden die sechs Denkhüte von de Bono auf den Kontext der Kommunikationssituationen zwischen Lehrenden, Lernenden und Forschenden übertragen und mit Datenmaterial aus der A&E-Phase des zugrundeliegenden DBR-Projektes illustriert, um zu zeigen, wie die Anwendung von verschiedenen Denkweisen zu einer differenzierteren Perspektivübernahme und effektiveren Zusammenarbeit im Forschungsprozess beitragen kann.

**a) Weißer Hut (Neutralität, Fakten und Zahlen):** Der weiße Hut zielt auf eine möglichst sachliche Auseinandersetzung mit den vorliegenden Informationen (z.B. Passung zu formalen Vorgaben) ab und fördert eine reflektierte Zurückhaltung gegenüber vorschnellen Bewertungen.

Aber jetzt verrät' mir doch mal: Dürfen wir das denn? Einfach so eine Klassenarbeit abschaffen und da eine mündliche Prüfung einführen? (Gymnasiallehrkraft 5, 29:39, Sommer 2023)

Dann würde ich sagen: Lass uns doch erst mal schauen, was der Lehrplan hergibt. Und da sehen wir doch, dass das ganze Thema Identity sich durch die Jahrgangsstufen zieht. Das könnte man ja bei der task für die mündliche Prüfung nutzen. (Co-Designerin Fr. White, 19:20, Frühling 2024)

**b) Roter Hut (Emotionen und Intuition):** Der rote Hut ermöglicht es Lehrenden und Forschenden, subjektive Eindrücke und emotionale Reaktionen zur Projekt- oder Ausgangssituation zu artikulieren, wodurch potenzielle Missverständnisse oder latente Vorbehalte frühzeitig wahrgenommen und adressiert werden können.

(...) weil da kommen welche [in die mündliche Prüfung], die haben das einfach auswendig gelernt. (...) Das ist für mich so, „Oh!“ Plus – ich habe das Gefühl, wenn man jetzt so weiter macht wie der Grundschule, dass die vielleicht denken könnten: ja, ich muss die Vokabeln nicht richtig lernen, ich muss dann nur sprechen können. Also ich hätte da ein ungutes Gefühl, muss ich sagen. (Gymnasiallehrkraft 2, 14:35, Sommer 2023)

Früher war Englisch immer mein Lieblingsfach aber jetzt nicht mehr. Weil ich das machen konnte, was ich kann und jetzt weiß ich manchmal gar nicht, was ich kann. (Schüler:in D, Herbst 2023, nach dem Übergang)

**c) Schwarzer Hut (Kritik, Risiken und Probleme):** Der schwarze Hut fordert dazu auf, kritisch zu hinterfragen und potenzielle Probleme zu analysieren. Dieser kritische Blick ist besonders wichtig, um von Anfang an realistische Ziele zu setzen und die praktischen Herausforderungen des Feldes zu berücksichtigen.

Was die Relevanz der mündlichen Prüfungen angeht, bin ich ganz deiner Meinung. Was die unterrichtsorganisatorische Seite angeht, ist die Mehrbelastung, die für Englischkolleg:innen ohnehin schon besteht, langsam nicht mehr tragbar. (...) Die Co-Prüfenden bringen dafür jedes Mal entweder ihre freie Zeit ein oder sie müssen sich vertreten lassen, wofür

die Vertretenden Mehrarbeit angerechnet bekommen, die Co-Prüfenden selber aber nichts, nur eine weitere Belastung durch die Bereitstellung von Vertretungsmaterial. Das ist ein ziemlich absurder Missstand, der auch fachlich und didaktisch von mündlichen Prüfungen Überzeugte auf Dauer frustriert! (Co-Designerin Fr. White, Emailaustausch Herbst 2023)

**d) Gelber Hut (Positive Aspekte, Chancen und Nutzen):** Der gelbe Hut fokussiert auf die positiven Aspekte und die Potenziale. Durch diese Denkweise können alle Stakeholder gemeinsame Chancen identifizieren, etwa in Bezug auf Interventionen, die aus dem Forschungsprozess hervorgehen können. Dieser Hut kann auch helfen, anfängliche Skepsis bewusst auszublenden und sich auf Potenziale zu konzentrieren – insbesondere dort, wo kritische Stimmen überwiegen.

Das [Die erste Klassenarbeit durch eine mündliche Prüfung zu ersetzen] könnte ich mir super gut vorstellen (...). Unbedingt. Noch einmal, dass die das von dem Mündlichen her zeigen können, was sie mündlich können, weil sie in der Aussprache gut sind, weil sie kleine Rollenspiele und so gemacht haben, weil die solche Erzählsituationen kennengelernt haben. (Grundschullehrkraft 4, 31:04, Frühling 2023)

**e) Grüner Hut (Kreativität, neue Ideen und Alternativen):** Der grüne Hut fördert innovative Ideen und unorthodoxe Ansätze, um das Desiderat zu erfassen und Lösungen zu entwickeln, ohne dabei gleich an die limitierenden Faktoren im Schulkontext zu denken.

Also wenn ich jetzt mal so wirklich/ So Wunschkonzert mäßig und in der besten aller Welten: Was könnte ich mir vorstellen? Was ist eine schöne mündliche Prüfung? Dann fänd' ich es schön ein Setting zu haben, wo eben diese Natürlichkeit des Sprechens bei den Fünfern noch mehr Raum haben könnte. Vielleicht ein Sprachendorf zum Beispiel. Aber das ist nicht praktikabel zu Beginn der Fünf. (Co-Designerin Fr. White, 16:22, Interview Sommer 2023)

**f) Blauer Hut (Überblick und Steuerung des Denkprozesses):** Der blaue Hut sorgt für Struktur und Organisation des Forschungsprozesses. Auf

einer Metaebenen wird so eine effiziente und zielgerichtete Zusammenarbeit unterstützt.

Wenn wir die Aufgabe vor den Sommerferien noch durchführen wollen, dann müssen wir uns jetzt am besten vor den Osterferien zusammensetzen und planen. Sonst wird das nichts mehr. Und die Zeit ist gut weil dann stehen die Noten eh fest. (Co-Designerin Fr. Sanchez, Textnachricht, Frühling 2025)

Ja eine Zeit lang gab es viel Kooperation zwischen weiterführenden Schulen, aber ich glaube durch diese ganze Situation, dass jede Schule an so vielen Baustellen arbeitet, ist das wahrscheinlich gar nicht mehr primäres Thema gewesen. Als Englisch noch etwas Neueres war, hat man sich noch viel mehr bemüht da in Gespräche zu kommen. Aber das könnte man ja auch reaktivieren? [...]" (Grundschullehrkraft 4, 27-41, Frühling 2023)

Wie hier dargestellt, kann die Berücksichtigung der verschiedenen Denkweisen, wie symbolisch durch die *Six Thinking Hats* repräsentiert, ein exemplarisches Verfahren darstellen, durch das ein Gegenstand von verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Dabei sollen die Denkhüte weniger als rigides Methodenschema verstanden werden, sondern vielmehr als Impulsgeber zur bewussten Einbindung vielfältiger Denkperspektiven, mit dem Ziel, Problemstellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erschließen. Gleichzeitig können sie aber auch als Werkzeug für eine gezielte Gesprächssteuerung genutzt werden, um explizit Sachverhalte zu adressieren, die ansonsten unausgesprochen bleiben – im Sinne von: „Lass uns doch mal den schwarzen Hut aufsetzen und überlegen, welche Risiken sich ggf. ergeben.“ Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass die Denkhüte dazu anregen können, Argumente wie Sachzwänge, institutionelle Vorgaben oder pauschale Bedenken (zumindest temporär) auszublenden. Gerade für die oft diffus formulierten „Bauchschmerzen“, mit denen Neuerungen im schulischen Kontext nicht selten kenntnisfrei abgewehrt werden, bietet der rote Hut eine produktive Gelegenheit, diese subjektiven Empfindungen zu benennen, ohne sie vorschnell zu rationalisieren oder zu entwerten. Durch die gezielte Einbindung unterschiedlicher Denksätze der Stakeholder kann somit die Basis für respektvolle und konstruktive Dialoge geschaffen werden, wodurch

letztlich das Potenzial für eine längerfristige Zusammenarbeit und ein vertrauensvolles Aushandeln von Lösungen unterstützt wird.

## **9. Design & Construction: Vertikale und horizontale Arbeitsteilung als Heuristik für die Verteilung von Aufgaben und Rollen in DBR-Projekten (Folkerts)**

Ein Kernelement von designbasierten Forschungsvorhaben, wie bereits hervorgehoben, ist die Einbindung von verschiedenen Stakeholdern mit dem gemeinsamen Ziel, (kreative) Innovationen zu entwickeln, die darauf abzielen, die Unterrichtspraxis zu verbessern. Im Rahmen von D&C-Phasen ist hierfür die Zusammenarbeit unerlässlich, erfordert jedoch auf unterschiedlichsten Ebenen das Einnehmen verschiedener Rollen, bzw. das Übernehmen verschiedener Aufgaben (vgl. z.B. McKenney & Brand-Gruwel 2018). Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass das klassische Paradigma ‚eine Person ist für die Lehre zuständig und eine andere für die Forschung‘ (vgl. Stewart 2006, S. 241) nicht dazu führt, dass die Gräben zwischen Forschung und Praxis weiter bestehen (oder gar ausgeweitet werden). Insbesondere die Rolle des Designers (McKenney & Brand-Gruwel 2018, S. 11–13), die sowohl von den Forschenden als auch von den beteiligten Lehrenden eingenommen wird, eignet sich als Brückenschlag und hebt die Relevanz aller beteiligten Perspektiven hervor. Was in der Theorie noch recht einfach klingt, ist jedoch bei der Umsetzung von DBR-Projekten, die häufig überaus komplex und dynamisch ablaufen, eine große Herausforderung. Ein Faktor, der dabei von entscheidender Bedeutung ist, ist die Arbeitsbelastung der jeweils beteiligten Stakeholder (vgl. Schäfer 2019; Folkerts & Kratzer in Vorb.). Hinzu kommen immer wieder auch lokale Kontextfaktoren, die insbesondere im Rahmen von Schulforschung häufig auftreten, wie z.B. Ausfälle von Stunden, phasenweise höhere Korrekturbelastung, Umverteilung von Unterricht, etc. Sich der im Rahmen von DBR-Projekten anfallenden Aufgaben und verschiedenen Rollen im Vorhinein bewusst zu werden, kann helfen, die Umsetzung und damit verbundene Kommunikationsnotwendigkeiten gezielter zu steuern. Auf diese

Weise kann das gemeinsam verfolgte Ziel, ein innovatives ‚Produkt‘ zu entwickeln, das die Praxis verbessert, strategisch und systematisch verfolgt werden. Im Folgenden sollen anhand der Erfahrungen aus einer DBR-Studie aufgetretene Schwierigkeiten beschrieben werden, die mithilfe der Heuristiken Arbeitsprozesszerlegung (d.h., welche Formen von Kooperation sind möglich) und Arbeitsteilung (d.h., welche Formen der Kollaboration sind möglich) beschrieben werden können und somit für zukünftige DBR-Projekte nutzbar gemacht werden.

Das DBR-Projekt, das für die Reflexion und Analyse im Hinblick auf die Einbindung mehrerer Personen im Rahmen von D&C-Phasen genutzt wird, fokussiert auf die Förderung von fremdsprachlichem Hörverstehen. Ausgangspunkt des Projekts ist eine umfassende A&E-Phase, in der verschiedene Stakeholdergruppen befragt wurden (nachzulesen in Folkerts & Matz 2024 sowie Folkerts 2024). Eine zentrale Erkenntnis dieser Phase ist, dass der Englischunterricht, der auf die Förderung des fremdsprachlichen Hörverstehens ausgelegt ist, von vielen beteiligten Stakeholdern als dysfunktional wahrgenommen wird, weshalb das übergeordnete Erkenntnisinteresse der Studie entstand, herauszufinden, an welchen Designprinzipien sich eine Unterrichtsreihe im Sprachenunterricht, die auf die Förderung der Hörverstehenskompetenz abzielt, orientieren sollte. Damit einher gehen die folgenden Forschungsfragen: *Wie nehmen Lehrende und Lernende die unterschiedlichen Elemente des Hörverstehensunterrichts im Kontext der Durchführung der auf Designprinzipien beruhenden Unterrichtsreihe wahr? Und inwiefern lassen sich aus den beiden Perspektiven positive und negative Einflussfaktoren im Hinblick auf die Gestaltung eines kompetenzorientierten Englischunterrichts, der auf die Förderung von Hörverstehenskompetenz ausgerichtet ist, ableiten?*

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden in der Studie über zwei Designzyklen hinweg gemeinsam mit verschiedenen Stakeholdern exemplarische Unterrichtsreihen für den neunten Jahrgang konzipiert. Dabei wurden insbesondere verschiedene Aufgabentypologien verwendet, die auf unterschiedliche Kompetenzbereiche des Hörverstehensprozesses (z.B. Automatisierung von Sprachdatenverarbeitungsprozessen,

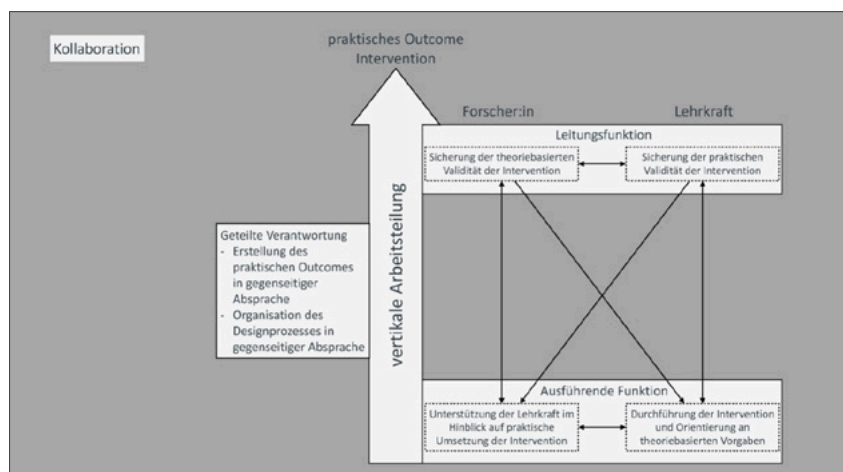
höhere kognitive Verarbeitungsprozesse, sowie die Einbindung metakognitiver Strategien) abzielen (Folkerts in Vorb.). Der D&C-Prozess begann im Sommer 2023 und endete Anfang 2025. Im ersten Designzyklus kooperierte der Autor (Jens-Folkert Folkerts) mit zwei Gymnasien (städtischer und ländlicher Raum in Nordrhein-Westfalen, Deutschland). Eine gemeinsam mit einer Co-Designerin entwickelte Unterrichtsreihe wurde in zwei Iterationen an den Kooperationsschulen durchgeführt. Während des zweiten Designzyklus erfolgte eine Kooperation mit einem Co-Designer, der an einem anderen Gymnasium im urbanen Raum in Nordrhein-Westfalen tätig ist. Die Einbindung mehrerer Co-Designer begründet sich insbesondere durch die Versetzung der ursprünglichen Co-Designerin aus dem ersten Zyklus. Diese Disruption des Designprozesses führte dazu, dass zusätzliche Stakeholder stärker mit in den Designprozess einbezogen und Rollenübernahmen sowie Aufgabenverteilungen bewusster wahrgenommen wurden.

Arbeitsteilung (und auch die damit verbundene Zerlegung von Arbeitsprozessen) ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das seit vielen Jahrhunderten u.a. Philosophen, Soziologen und Wirtschaftswissenschaftler beschäftigt hat. Arbeitsteilung kann auf unterschiedlichsten Ebenen beschrieben werden, von makro-sozioökonomischer Arbeitsteilung (z.B. die Unterscheidung von primärem, sekundärem und tertiärem Sektor) bis hin zur Arbeitsteilung im familiären Haushalt. Im Kontext dieses Beitrags wird das Konzept der Arbeitsteilung aus den Betriebswissenschaften entlehnt, welches Aufgaben, die innerhalb eines Produktionsprozesses anfallen, systematisiert und differenziert – denn die Entwicklung des praktischen Outcomes einer DBR-Studie ist analog als ein komplexer und dynamischer Produktionsprozess definierbar.

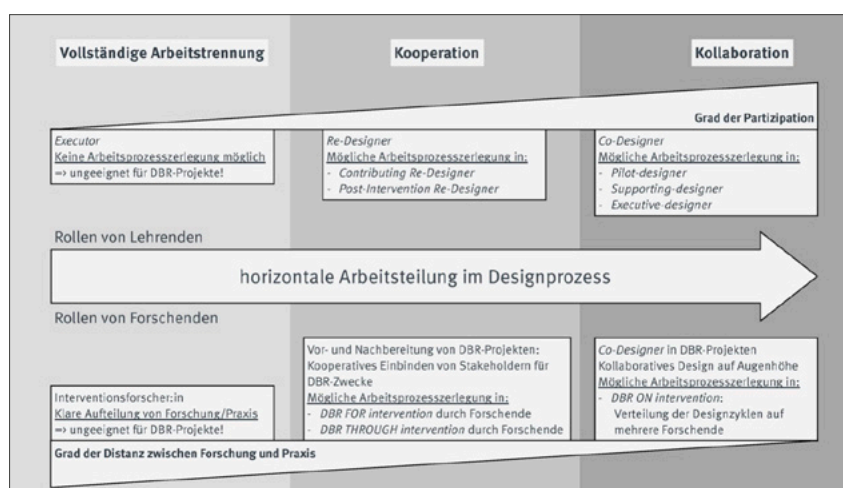
Grundsätzlich kann im Rahmen von Produktionsprozessen zwischen einer vertikalen und einer horizontalen Arbeitsteilung unterschieden werden. Bei der vertikalen Arbeitsteilung können Aufgaben und Funktionen innerhalb des Produktionsprozesses hierarchisch differenziert werden (z.B. die Unterscheidung von Leitungs- und Ausführungsfunktion). Im besten Falle erfolgt die vertikale Arbeitsteilung in Formen der

Kollaboration. Damit ist das durchgängig gemeinschaftliche Arbeiten der Beteiligten an einem gemeinsamen Ziel gemeint, was eine hierarchische Unterscheidung zwar anerkennt, aber eine generelle Offenheit und Multiperspektivität aller Beteiligten erfordert. Davon abzugrenzen ist die horizontale Arbeitsteilung, die Aufgaben und Funktionen innerhalb einer hierarchischen Ebene zerlegt (z.B. die Beteiligung verschiedener Gewerke, die für den Bau eines Hauses notwendig sind). Die horizontale Arbeitsteilung ist in den meisten Fällen eine Form der Kooperation, d.h. die Beteiligten arbeiten (oft simultan) an einzelnen Teilen des Arbeitsprozesses und das Ergebnis wird erst sukzessive (oder am Ende) zusammengefügt. Wie die hier dargelegte Heuristik der horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung im Kontext von DBR-Projekten genutzt werden kann, wird im Folgenden anhand zweier Grafiken und den Erfahrungen aus dem o.g. Projekt erläutert.

Das praktische Outcome eines DBR-Projekts (im Folgenden bezeichnet als Intervention), erfordert die Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden, welche verschiedene Hierarchien unabdingbar macht. Da die zu designende Intervention sowohl theoretisch valide als auch praktikabel sein soll, hat es sich in der Vergangenheit in diesem Projekt als hilfreich erwiesen, klare Leitungsfunktionen zu verteilen. Während der Autor die theoretische Fundierung des gemeinsamen Designs verantwortete, lag die Federführung bei der praktischen Umsetzung bei den Co-Designern. Dies führte in gewisser Weise zu einer gegenseitigen Weisungsbefugnis (auch wenn diese nie explizit wurde). Während der Intervention übernahm der Autor überwiegend eine unterstützende Rolle, etwa bei der (Re-) Konzeption von Aufgaben auf Wunsch der Lehrkraft, er insistierte jedoch mitunter auf der Umsetzung einzelner designgeleiteter Elemente. Auf diese Weise entstand ein kollaborativer Aushandlungsprozess, der auf Augenhöhe geführt wurde. Neben dieser Aufteilung von Verantwortungen gab es aber auch gemeinsame Verantwortungen, die nur in enger Absprache erfolgen konnten. Zum einen betraf dies die Erstellung der Intervention selbst, auf deren Fertigstellung alle Beteiligten angewiesen waren. Zum anderen betraf dies organisatorische Entscheidungen, die z.B. empirische Erhebungen und den



**Abbildung 1**  
Vertikale Arbeitsteilung in DBR-Projekten



**Abbildung 2**  
Horizontale Arbeitsteilung während des Designprozesses in DBR-Projekten

Schulkalender miteinander in Einklang bringen mussten.

Cviko et al. (2014) beschreiben in ihrer Studie zu unterschiedlichen Rollen von Lehrenden im Kontext von Curriculum-Design drei verschiedene Rollen: a) diejenigen Lehrenden, die die Vorgaben umsetzen (*Executor*), b) diejenigen, die die Vorgaben anpassen und/oder erweitern (*Re-Designer*), und c) diejenigen, die bei der Entwicklung der Vorgaben mitarbeiten (*Co-Designer*). Diese drei Rollen eignen sich für die Beschreibung von horizontaler Arbeitsteilung im Kontext von DBR-Projekten, da sie zunächst einmal verschiedene Aufgabenbereiche innerhalb einer Hierarchieebene definieren. Darüber hinaus muss jedoch auch eine vertikale Arbeitsteilung mitgedacht werden, die bei Cviko et al. (2014) nur angedeutet wird, aber für DBR-Projekte unerlässlich ist. Ausgedrückt werden kann diese durch unterschiedliche Grade an Involviertheit in den Designprozess. Je stärker Stakeholder in den Designprozess integriert werden, desto ausgeprägter wird die Form der Zusammenarbeit, von kooperativ zu kollaborativ. Konkreter ausdifferenziert werden im Folgenden die für DBR geeigneten Rollen der *Re-* und *Co-Designer*.

– Differenzierte *Re-Designer* Rollen

– *Contributing Re-Designer*

- Lehrende, die sich, während sie Veränderungen an der Intervention durchgeführt haben, von sich aus mit den Forschenden austauschen. Größeres Verantwortungsgefühl für die Umsetzung der Intervention wird deutlich.

– *Post-Intervention Re-Designer*

- Frühe Nutzer des Designs, die im Anschluss der Durchführung über Veränderungen berichteten. Einbindung nur nach der Intervention und wenig Verantwortungsübernahme für die Umsetzung der Intervention wird deutlich.

– Differenzierte *Co-Designer* Rollen

– *Pilot Designer*

- *Co-Designer*, die/der eng in die Entwicklung eines initialen Prototyps eingebunden wird. Nicht mehr an der Umsetzung der Intervention beteiligt.

– *Supporting Designer*

- Einbindung eines *Co-Designers* zu einem frühen Zeitpunkt des Designs mit unterstützender Funktion (bspw. Prüfung von Aufgabenformulierungen, ob diese auch für eigene Lerngruppen verständlich wären) oder eindeutiger Aufgabenzuweisung.

– *Executive Designer*

- *Co-Designer*, die für die Umsetzung einer Intervention verantwortlich sind und dabei empirisch begleitet werden. Diese *Co-Designer* sollen nach Möglichkeit auch regelmäßig über Designentscheidungen während der Durchführung berichten.

Horizontale Arbeitsteilung ist, meiner Erfahrung nach, im Rahmen von DBR-Projekten möglich und bietet Chancen, birgt jedoch auch (z.T. erhebliche) Risiken. Einerseits helfen die zusätzlichen Perspektiven der eingebundenen Stakeholder insbesondere dabei, Schwächen im Design zu erkennen und Erkenntnisse für eine mögliche, größer angelegte Implementation zu gewinnen. Andererseits führt die Einbindung mehrerer Personen nicht nur zu einem deutlich erhöhten Kommunikationsaufwand, auch die Übernahme von Leitungsfunktionen sowie die angestrebte Kollaboration werden deutlich erschwert. Der Vorteil, auch im Rahmen von *Re-Design*-Rollen mit Stakeholdern zu kooperieren, ist, dass auf diese Weise bereits Erkenntnisse darüber gewonnen werden können, wie mit einem spezifischen Design tatsächlich in der Praxis gearbeitet wird und wie die Lehrenden anhand des Designs exemplarisch lernen und die zugrundeliegende Theorie verstehen. Zuletzt muss gesagt werden, dass die Rolle von rein ausführenden Lehrenden im Kontext von DBR-Projekten nicht gewinnbringend ist, weil sie keine Form der Kooperation oder Kollaboration beinhaltet.

Analog zu den Lehrenden ist auch eine Arbeitsteilung der Forschenden vorstellbar und dringend zu empfehlen. Hierbei eignet sich die Unterscheidung von DBR *for/on/through intervention* (McKenney & Reeves 2019: 23–26), um typische Arbeitsprozesse von DBR-Studien zu unterscheiden und auf verschiedene Forschende aufzuteilen. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, sinkt mit zunehmender

Involviertheit der Praxis-Stakeholder auch die hierarchische Aufteilung, so dass sie – im besten Fall – auf Augenhöhe passiert und als Kollaboration bezeichnet werden kann.

## 5. Implementation & spread: Rogers' Innovationsdiffusionsmodell als Heuristik für die Verankerung fachdidaktischer Innovationen in der Praxis (Siepmann)

Ein Ziel, wenn nicht gar elementarer Bestandteil designbasierter Forschung, ist die nachhaltige Überführung eines innovativen Unterrichtsdesigns in die Praxis und das möglichst über den ursprünglichen Kontext hinaus. In McKenney & Reeves' (2019) *generic model* (siehe oben) wird dieser Prozess als *implementation & spread* bezeichnet. Innerhalb dieses Prozesses wiederum tragen verschiedene Strategien dazu bei, eine Innovation in der Praxis fest zu verankern. Neben der Dissemination, also die einseitig durch die Forschenden betriebene Publikation von Forschungsergebnissen, beschreiben die Autor:innen die Diffusion: „[D]iffusion is the process through which interventions are pulled into practice from within.“ (McKenney & Reeves 2019: 203). Bereits aus dieser Definition wird deutlich, dass dieser Prozess, anders als die Dissemination, nur begrenzt plan- und kontrollierbar ist, auch wenn die Autor:innen eine Reihe von Erfolgsfaktoren und Strategien skizzieren. Letztlich gilt: je größer die Anzahl teilnehmender Lehrender oder ganzer Fachkollegien ist, desto mehr entzieht sich der erwünschte Implementations- und Ausweitungsprozess der Innovation dem direkten Zugriff der Forschenden. Es ist daher notwendig, ein Verständnis über die Dynamik eines sozialen Systems wie der Schule und der längerfristigen Übernahme von neuen (fachdidaktischen) Ansätzen in einem solchen System zu entwickeln, um günstige Voraussetzungen für die erfolgreiche Diffusion zu schaffen.

Prozesse der Innovationsdiffusion werden u.a. in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften untersucht. Das Innovationsdiffusionsmodell nach Everett M. Rogers (1983) ist in diesem interdisziplinären Forschungsfeld bis heute eine wichtige Referenz, damit verbundene Begriffe wie *early adopters* oder *tipping*

*point* haben gar den Sprung in populäre (Tech-)Diskurse geschafft. Nicht zuletzt aufgrund seiner leichten Zugänglichkeit eignet es sich, Innovationsprozesse verständlich zu beschreiben und darüber zu kommunizieren. Auf Basis empirischer Daten zeigte Rogers, dass die Übernahme von Innovationen in sozialen Systemen – Unternehmen, Institutionen, der Gesellschaft insgesamt – in ähnlichen Phasen verläuft. Er unterscheidet dabei zwischen fünf Grundtypen (*adopter categories*) in der Übernahme von Innovationen: *innovators*, *early adopters*, *early majority*, *late majority* und *laggards*. Die ersten drei und letzten beiden Personengruppen bilden demnach jeweils die Hälfte der Gesamtpopulation ab. Für die Übernahme einer Innovation in der Breite einer Organisation oder der gesamten Gesellschaft ist es deshalb entscheidend, eine Mehrheit von der (langfristigen) Übernahme der Innovation zu überzeugen, um so einen kritischen Punkt (*tipping point*) zu überschreiten. Rogers beschreibt darüber hinaus einen idealtypischen, fünfphasigen Entscheidungsprozess zur Innovationsübernahme: Erkenntnis, Überzeugung, Entscheidung, Umsetzung und Bestätigung (vgl. Rogers 1983: Kap. 5). Interessant sind dabei aus DBR-Sicht nicht nur die ersten drei Phasen, die mit der (erstmaligen) Übernahme der Innovation enden, sondern vor allem auch die Frage nach der Qualität der Umsetzung und der individuellen Bestätigung, dass die Innovation die intendierten Effekte auch tatsächlich bewirkt. Letzteres begünstigt die nachhaltige Etablierung.

Der Nutzen von Rogers' Modell soll im Folgenden im Rückblick auf ein abgeschlossenes DBR-Projekt reflektiert werden. Es handelt sich dabei um eine Studie zur Förderung und Beurteilung von Mündlichkeitskompetenz (*oracy*, Siepmann 2024a) im Zusammenhang mit mündlichen Kommunikationsprüfungen. Diese wurde zwischen 2019 und 2023 an einer Partnerschule (Gymnasium, ländlicher Raum in Nordrhein-Westfalen, Deutschland) in enger Zusammenarbeit zwischen dem Autor (Philipp Siepmann) und Fremdsprachenlehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse zur theoretischen Konzeption der mündlichen Kommunikationsprüfung, zur Entwicklung der Prüfungsaufgabe (Siepmann 2024b) und des Bewertungsrasters (Siepmann 2025) sowie der jeweiligen Designprinzipien werden andernorts vertiefend dargestellt.

Wenn im Folgenden von der unterrichtlichen Innovation die Rede ist, ist damit das Konzept des *OraCycle* gemeint, ein Planungsinstrument zur ganzheitlichen Förderung und Beurteilung von Mündlichkeitskompetenz (Siepmann & Bruns 2025). Die nachfolgende Reflexion erfolgt auf Basis von Lehrkräfteinterviews, die am Ende des Projekts im Rahmen eines dritten Zyklus der *evaluation & reflection* geführt wurden. Ein Teil des Leitfadens enthielt Fragen zur rückblickenden Beurteilung der Chancen und Herausforderungen von derartigen Kooperationen. Den Anstoß zum Rückgriff auf das Rogers-Modell gab das Gespräch mit der Lehrerin, die über den gesamten Forschungsprozess als Co-Designerin agierte. Sie beschrieb, ohne bewusst Bezug auf das Modell zu nehmen, die verschiedenen, oben skizzierten Grundtypen der Innovationsübernahme. Diese Ausführungen möchte ich im Folgenden näher betrachten und in Bezug zum Modell setzen.

Die Lehrerin war mir persönlich seit dem ersten Kontakt im Rogers'schen Sinne als *innovator* aufgefallen. So reagierte sie, ohne zu zögern, auf mein Gesuch nach Kooperationspartnern für das Forschungsprojekt, nahm von Anfang an die Rolle der Co-Designerin ein, arbeitete stets auf Augenhöhe im Projekt mit und brachte es maßgeblich in der Englisch-Fachschaft voran. Dieser (idealisierten) Personengruppe schreibt Rogers (1983: 248) unter anderem eine große Offenheit gegenüber neuen Ideen, hohe Risikobereitschaft sowie eine hohe Toleranz gegenüber Rückschlägen zu. Zugleich sind sie gelegentlich Außenseiter in einem sozialen System und ihre ‚innovativen‘ Ideen werden nicht selten von anderen kritisch beäugt. Diese ambivalente Rolle zwischen eigenem Innovations- und Führungsanspruch auf der einen Seite, und limitierter Meinungsführerschaft auf der anderen, drückt sich in einer selbstironischen Äußerung der Lehrerin aus: „Immer wenn ich eine blöde neue Idee hatte, da musste [meine Kollegin, PS] das auch mit ausprobieren“ (s.o.). Eben diese, von ihr erwähnte Kollegin nahm im Projekt, zusammen mit zwei weiteren Lehrkräften, eine wichtige Mittlerfunktion als *early adopter* ein: Sie zeigte sich von Beginn an bereit zur Teilnahme und zur parallelen Übernahme des von der Co-Designerin und mir entwickelten Unterrichtskonzepts. Nach Rogers verfügen die *early adopters* über

einen deutlich größeren Einfluss auf die zögerlicheren Mitglieder eines sozialen Systems und sind daher wichtige Mittler:innen im Innovationsprozess (vgl. Rogers 1983: 248f.). Es ist rückblickend zu vermuten, dass ihre Validierung des Designs im hier betrachteten Projekt gegenüber weiteren, bis dahin nicht direkt involvierten Kolleginnen und Kollegen den Grundstein für die Übernahme des Designs in ihren eigenen Unterricht bildete. Die Co-Designerin erinnert sich an diese Entwicklung wie folgt:

Dann kamen die nächsten Kollegen dazu und die anderen, die noch gar nicht im Boot waren, kriegten irgendwie mit, wieviel Spaß wir eigentlich daran hatten und was für uns das alles nach sich zog und was da passierte und was wir immer berichtet haben. Die waren alle total neugierig und interessiert und wollten immer wieder wissen, was wir gemacht haben und waren auch total beeindruckt, oh, was habt ihr denn alles schon wieder gemacht? Warum macht ihr das? Wie macht ihr das? Und waren dann auch total motiviert mitzuarbeiten. (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L1, Pos. 45)

Was dieses Zitat besonders eindrücklich beschreibt, ist die intensive Einbindung einer *early majority*, sowie mindestens von Teilen der *late majority* (die sich anfangs interessiert, aber noch skeptisch zeigte), um den oben erwähnten *tipping point* zu erreichen. Die zunehmende Akzeptanz des Projekts bzw. Bereitschaft der Lehrenden, sich persönlich einzubringen (z.B. durch die Erarbeitung weiterer Reihen für unterschiedliche Jahrgangsstufen im Rahmen eines pädagogischen Tages der Schule) erscheint mir aus heutiger Sicht als wegbereitend für eine – von verschiedenen Lehrerinnen bestätigte – längerfristige Übernahme der Innovation nicht nur im Fach Englisch, sondern in Ansätzen auch Spanisch und Französisch. Auch die Co-Designerin stellt resümierend fest: „[E]s fing halt klein an, schlug immer größere Wellen und hat dann alle so ein bisschen mit eingesogen“ (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L1, Pos. 45).

An dieser Stelle ist es erhellend, die Sichtweisen der *early adopters* heranzuziehen, die eine Schlüsselrolle in diesem wellenartigen Prozess einnahmen und zu ergründen, welchen Mehrwert sie aus ihrer Mitarbeit geschöpft haben. So betont eine Lehrerin, die das innovative Design

für die 6. Klasse adaptierte, die Bedeutung des intensiven Austauschs und der kollaborativen Unterrichtsplanung:

Aber der Austausch, der jetzt über diese Reihe und die Vorbereitung auf die mündliche Prüfung hinweg stattgefunden hat, war ein ganz anderer, viel intensiver, viel offener. Und jeder hat so das reingegeben, was gerade ging. Also auch zeittechnisch. Und das hat einfach so Spaß gemacht, das muss ich auch sagen. Diese Sachen zu kreieren und auch zu merken, dass ich ganz anders mit dem Buch hier arbeiten kann, als ich das vielleicht vorher gemacht habe. Da bin ich so gefühlt Seite von Seite und ja, mal gucken, was kann ich da noch hinzunehmen. Und jetzt kann ich sagen, ich habe da eine Unterrichtsreihe und die kann ich auch im nächsten Jahr in der Sechsten beispielsweise wieder nutzen, ein bisschen abwandeln und könnte die mündliche Prüfung genauso wieder durchführen. Also, und ich glaube, dass wir da sehr von partizipieren können, wenn wir uns da einfach in den Austausch mehr begeben und das weiterführen. (Evaluation Lehrkräfte Dritter Zyklus, L2, Pos. 98)

Gegen Ende dieser Aussage spricht die Lehrerin von „partizipieren“, wobei sie vermutlich „profitieren“ meint. Ob dies reiner Zufall ist, sei dahingestellt, jedenfalls entspricht diese Äußerung ihrer Grundaussage, dass die „intensiver[e]“ und „offener[e]“ Zusammenarbeit im

Kollegium an sich einen wesentlichen Mehrwert der Projektteilnahme darstellt. Im mittleren Teil wird zudem erkennbar, dass sie durch den Austausch auch neue Einsichten zur Unterrichts- und Prüfungsplanung gewinnen konnte, indem sie von bewährten Routinen abweicht („ganz anders als mit dem Buch hier arbeiten, als ich das vielleicht vorher gemacht habe“, s.o.). Für einen nachhaltigen Effekt spricht der letzte Satz, der nahelegt, dass sie (und ggf. ihre Kolleginnen und Kollegen) „das weiterführen“ könnten, also das Unterrichtsdesign kontinuierlich und kollaborativ zu verfeinern. Nicht unerwähnt bleiben sollte aber auch die Tatsache, dass Einzelne sich gänzlich aus dem Projekt heraushielten bzw. das neue Unterrichts- und Prüfungsdesign nicht übernahmen, nach Rogers also der Gruppe der *lagards* zuzuordnen sind und die Innovationen grundsätzlich eher ablehnend gegenüberstehen. Idealerweise sollten diese Personen ebenso wie alle anderen Gruppen in die Begleitforschung einbezogen werden, sofern sie sich hierzu bereit erklären. Dies verspricht wertvolle Erkenntnisse darüber, wie Hürden in der Innovationsdiffusion in schulischen Kontexten abgebaut werden können.

Die hier vorgestellten Auszüge aus den reflektierenden Interviews mit den Lehrenden liefern noch keinen Beleg für die

**“Auch wenn DBR einen mittlerweile gut etablierten Rahmen für Forschungs-Praxis-Partnerschaften setzt, ist ein gelingender Dialog auch hier keinesfalls ein Selbstläufer. Vielmehr bedarf es einer aktiven, reflektierten Gestaltung der Kommunikations- und Arbeitsprozesse, um Hürden zu antizipieren, Konflikte zu managen und so günstige Bedingungen für eine nachhaltige und weitreichende Implementation von innovativen Unterrichtskonzeptionen zu schaffen.”**

Übertragbarkeit des Rogers-Modells auf schulische Kontexte. Jedoch zeigen sie, dass eine Reflexion über die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Innovationsdiffusion in partizipativer, designbasierter Forschung und weiterführende Forschung auf diesem Gebiet gewinnbringend sein dürfte. Ein hier noch nicht betrachteter, aber ebenfalls forschungsrelevanter Aspekt von Rogers' Modell ist der Innovations-Entscheidungs-Prozess, der zur Übernahme oder Ablehnung einer Innovation führt.

## 6. Vorschlag für ein vorläufiges Designprinzip zur Gestaltung von Forschungs-Praxis-Kollaborationen

Wie die Reflexionen zu den verschiedenen Projekten gezeigt haben, könnten die vorgestellten Heuristiken insbesondere DBR-Neulingen helfen, den Forschungs-Praxis-Dialog gut vorzubereiten und mögliche Hürden in der

Zusammenarbeit zu überwinden. Alle drei Heuristiken eint, dass sie auf ein hohes Maß an Partizipation aller beteiligten Personen und eine gleichermassen zielorientierte und wertschätzende Zusammenarbeit ausgerichtet sind. Im DBR-Sinne handelt es sich bei den hier angestellten Überlegungen aber nur um einen ersten Prototyp auf Basis von begrenzten empirischen Daten, Feldnotizen sowie Erinnerungen der Forschenden, sodass sie noch weiterer Ausarbeitung bedürfen. Als Basis hierzu möchten wir ein vorläufiges, prozedurales Designprinzip (van den Akker 1999) zur Gestaltung von Zusammenarbeit von Forschung und Praxis vorschlagen und zu seiner weiteren Entwicklung anregen (vgl. Tab. 1).

Um eine Kooperation und/oder Kollaboration zwischen Forschenden und Lehrenden des Fremdsprachenunterrichts partizipativ, zielorientiert und wertschätzend zu gestalten, werden folgende Strategien empfohlen:
1) Die Methode der Six Thinking Hats nach de Bono (1990) erleichtert die Übernahme verschiedener Perspektiven auf das zu untersuchende praktische Problem und fördert eine strukturierte, gleichberechtigte Kommunikation. Ihr Einsatz eignet sich daher besonders, aber nicht ausschließlich, in der initialen Problemanalyse innerhalb eines DBR-Projekts.
2) Um Aufgaben und Verantwortungen im Rahmen von DBR-Projekten zielführend verteilen zu können, bietet es sich an, diese entsprechend den Prinzipien von vertikaler und horizontaler Arbeitsteilung aufzugliedern. Insbesondere die vertikale Arbeitsteilung hilft dabei, gemeinsame Verantwortungen und Abhängigkeiten deutlich zu machen, die das Gelingen einer angestrebten Theorie-Praxis-Kollaboration begünstigen.
3) Um günstige Bedingungen für eine langfristige Verankerung der in einem DBR-Projekt entwickelten Innovation(en) zu schaffen, bietet das Innovationsdiffusionsmodell nach Rogers (1983) Orientierung. Es hilft, soziale Dynamiken im System Schule zu antizipieren, innovationsaffine Gruppen innerhalb dieses Systems gezielt einzubinden und Entscheidungsprozesse der Innovationsübernahme zu begleiten.

**Tab. 1**

Vorläufiges prozedurales Designprinzip zur Gestaltung der Forschungs-Praxis-Kooperation in DBR

## Literatur

- Bakker, A.** (2019). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. New York: Routledge.
- Cviko, A., McKenney, S. & Voogt, J.** (2014). Teacher roles in designing technology-rich learning activities for early literacy: A cross-case analysis. *Computers & Education* 72, 68–79. DOI: [10.1016/j.compedu.2013.10.014](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.014)
- de Bono, E.** (1990). *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Folkerts, J.-F.** (2024). Wer Ohren hat zu hören. Qualitätskriterien für guten Hörverstehensunterricht aus der Perspektive von Englischfachleitungen. In V. Lohe, A. Lindl, & P. Kirchhoff. *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (pp. 201–228). Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830999201.09>
- Folkerts, J.-F.** (in Vorb.). Fremdsprachliches Hörverstehen Unterrichten: Eine design-basierte Studie zur Entwicklung von Prinzipien für die Förderung von Hörverstehen im Englischunterricht (Arbeitstitel).
- Folkerts, J.-F. & Matz, F.** (2024). The Challenge of Learning to Listen—Insights into a Design-Based Research Study in German EFL Secondary Education. In J. Reckermann, P. Siepman, & F. Matz (Hrsg.), *Oracy in English Language Education* (Vol. 36, pp. 125–145). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-59321-5_8)
- Folkerts, J.-F. & Kratzer, A.** (in Vorb.). Einer allein kann kein Dach tragen – Design-Based Research und Promotionsprojekte in der Fremdsprachenforschung. Eine Analyse. In K. Wieland, U. Grum & K. Schultze (Hrsg.). *Verantwortung in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Methoden, Ethik, Third Mission*. Peter Lang.
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S.** (2018). Roles and Competencies of Educational Design Researchers. One Framework and Seven Guidelines. In: M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*. Cham: Springer, pp. 1–26.
- McKenney, S. & Reeves, T. C.** (2019). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- Nasi, N.** (2024). Co-creating with teachers during participatory action research: Teachers' perceptions, researchers' dilemmas, and some possible strategies to enhance communication in the field. *Action Research*, 0(0), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/14767503241306023>
- Jelden, E.** (2008). Heuristik. In P. Prechtl & F.-P. Burkard (Hrsg.). *Metzler Lexikon Philosophie* [3. Auflage]. Wiesbaden: Springer, p. 240.
- Reckermann, J.; Siepman, P. & Matz, F.** (Hrsg.). *Oracy in English Language Education. Insights from Practice-Oriented Research*. Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G.** (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1, pp. 52–69.
- Rogers, E. M.** (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
- Sandoval, W.** (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Sato, M. & Loewen, S.** (2022). The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future. *The Modern Language Journal*, 106(3), 509–527. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12791>
- Schäfer, L.** (2019). Zwischen Ausführen und Gestalten – Zur Rolle von Lehrpersonen im Entwicklungsprozess einer fremdsprachendidaktischen Design-Based-Research-Studie. In: A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Fachdidaktische Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Springer VS, pp. 67–83.
- Schlieckmann, R.** (2024). Speaking Connects – Oral Exams at the Transition from the Primary to Secondary EFL Classroom. In: Reckermann et al., pp. 167–186.
- Siepman, P.** (2024a). Re-Framing Oracy in English Language Education. In Reckermann et al., pp. 17–36.
- Siepman, P.** (2024b). Tasks matter! Siepman, P. (2024b). Tasks Matter! Insights from a Design-Based Research Project on Oral Communication Exams in the EFL Classroom. In: Reckermann et al., pp. 139–155.
- Siepman, P.** (2025). Designbasierte Forschung als Theorie-Praxis-Partnerschaft: Ein Kooperationsprojekt zur mündlichen Kommunikationsprüfung. In: G. Gödecke & L. Schäfer (Hrsg.), *Entwicklungs- und gestaltungsorientierte Fremdsprachenforschung. Forschungsmethodische Grundlagen und Praxisbeispiele*. Trier: WVT.
- Siepman, P. & Bruns, J.** (im Druck). Fostering and Assessing Oracy: Introducing the OraCycle. In: F. Matz & D. Rumlich (Hrsg.): *Examinations in Foreign Language Education. Theory and Practice*. Frankfurt: Peter Lang.
- Stewart, T.** (2006). Teacher–Researcher Collaboration or Teachers' Research? *TESOL Quarterly*, 40(2), 421–430.
- van den Akker, J.** (1999). Principles and Methods of Developmental Research. In: J. van den Akker, N. Nieveen, R.M. Branch, K.L. Gustafson & T. Plomp (Hrsg.), *Design Methodology and Developmental Research in Education and Training*. Dordrecht: Springer, pp. 1–14.

# PLURIVOYAGE: PARTIZIPATIVE ENTWICKLUNG MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTISCHER AKTIVITÄTEN FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Plurilingualism and plurilingual didactics (Meier, 2017; Neuner, 2009; Jessner, 2008) are central topics in the international discourse on language teaching. Despite high expectations regarding the plurilingual approaches, a lack of research on practical implementation has been noted (Barras et al., 2019). This contribution presents examples of materials for lower secondary level as the result of a participatory development project. Lecturers, researchers, experienced and prospective foreign language teachers collaboratively developed and tested didactic activities for plurilingualism targeted at lower secondary students. Based on the results of this collaboration, design principles were derived for the sustainable implementation of plurilingual didactic approaches. These principles were incorporated into the design of an interactive learning exhibition.

- Mara De Zanet  
| Pädagogische Hochschule St. Gallen
- Stefano Negrinelli  
| University of Teacher Education St. Gallen
- Lukas Bleichenbacher  
| University of Teacher Education St. Gallen

## 1. Reiseplanung und Kofferpacken: Fragestellung und methodisches Vorgehen

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sind zentrale Themen des internationalen pädagogischen Diskurses zum Sprachenunterricht (Meier, 2017; Neuner, 2009; Jessner, 2008). Obwohl die Erwartungen an mehrsprachige Ansätze im Hinblick auf die Steigerung der Effizienz des Fremdsprachenlernens in schulischen Kontexten sehr hoch sind (Neuner, 2009), wird ein allgemeiner Mangel an systematischer Implementierung in der Unterrichtspraxis (Manno, 2022; Schedel & Bonvin, 2017) sowie an Forschung zur praktischen Umsetzung festgestellt (Barras et al., 2019). Dies wirft die Frage auf, welche Faktoren dazu beitragen, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze tatsächlich nachhaltig im Schulalltag für ein breites Spektrum von Lernenden zu verankern.

Peyer et al. (2020) zeigen auf, dass längerfristig geplante Sequenzen besser

geeignet sind, um die Ziele der Mehrsprachigkeitsdidaktik umzusetzen und nachhaltige Effekte zu erzielen, als die in den gängigen Sprachlehrmitteln vorgeschlagenen, oft episodischen Aktivitäten. Weitere förderliche Faktoren für die nachhaltige Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schulpraxis sind unter anderem curriculare Anbindung, Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteur:innen in Schule und Hochschule sowie gut ausgebaute Netzwerke zwischen Schulpraxis, Ausbildung und Forschung (Carrasco Perea & Melo-Pfeifer, 2018). Voraussetzung für diese Ansätze ist jedoch, dass das Hintergrundwissen von Lehrpersonen im Bereich der Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Praxis erweitert und systematisiert, sowie mit reflektierter Praxis verknüpft wird (Banegas et al., 2024; Peyer, 2024; Pohlmann-Rother et al., 2023).

Hier hat das partizipative Forschungs- und Entwicklungsprojekt QUATTRO<sup>1</sup> angesetzt. Dabei handelt es sich um ein im Rahmen des swissuniversities-Programms

<sup>1</sup> <https://proforis.phsg.ch/entities/project/d28ed195-34e3-479f-b80d-6702d89928ba>

„Was sie am meisten erfahren haben, ist das Bewusstsein, wie sehr sie tagtäglich von Mehrsprachigkeit umgeben sind (...). Und ich glaube, da waren sie wirklich selbst auch überrascht (...) dass sie jetzt die Welt etwas anders sehen, was die Fremdsprachen betrifft. (...) Und sie haben da nochmals ein Gespür dafür gekriegt.“

zur Förderung des doppelten Kompetenzprofils<sup>2</sup> finanziertes Netzwerk, in dem vier typische Rollen von Akteur:innen (Dozierende, Forschende, Lehrpersonen und Studierende) für die Verknüpfung von Schulpraxis und Theorie im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Mehrsprachigkeitsdidaktik repräsentiert sind. In drei Subteams – bestehend aus je einer oder einem Dozierenden und Forschenden, einer erfahrenen Fremdsprachenlehrperson sowie einer angehenden Fremdsprachenlehrperson – wurden mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten für die Sekundarstufe I gemeinsam entwickelt, pilotiert und evaluiert und aufgrund der Evaluationsergebnisse kontinuierlich angepasst. Der Ansatz des *Design-Based Research* (DBR, vgl. Euler, 2014) diente dabei als methodologischer Rahmen.

Im Zentrum standen zwei Forschungsfragen: Erstens, welche Bedingungen mehrsprachige Aktivitäten erfüllen müssen, um effizient und nachhaltig in den bestehenden Sprachunterricht integriert werden zu können und zweitens, wie die Professionalisierung für die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrpersonenbildung über Leistungsbereiche und Karrierestufen hinweg gefördert werden kann, damit sie wirksam wird.

Die Beantwortung der Fragen stützte sich primär auf die partizipative, DBR basierte Entwicklung, Auswertung und Überarbeitung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten für die Sekundarstufe I sowie deren gemeinsame Reflexion. Die

Entwicklung der Aktivitäten orientierte sich an den Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al., 2012). Die Aktivitäten sind in sechs Themenfelder organisiert und in mehrsprachige Koffer verpackt. In dieser physischen Form wurden sie in die Schulen getragen und im Rahmen von Projekthalbtagen mit Schüler:innen der Sekundarstufe I durchgeführt. Die Rekrutierung der Lehrpersonen und Klassen erfolgte über das Netzwerk des Projektteams, wobei die Teilnahme an der Pilotierung freiwillig war.

Während der Pilotphase wurden verschiedene qualitative und quantitative Daten erhoben: Fragebögen mit 504 Schüler:innen, leitfadengestützte Interviews mit 18 Lehrpersonen, 20 Unterrichtsbeobachtungsbögen sowie drei Datenkonferenzen, das heisst kollaborative, diskursive Datenanalysen, innerhalb des QUATTRO Teams. Diese Daten bildeten die Grundlage für die Überarbeitung der Koffer, sowie für zwölf zusätzliche, mit den Aktivitäten der Koffer abgestimmte Unterrichtssequenzen zur unabhängigen Vor- und Nachbereitung, das sogenannte Handgepäck. Die Lehrpersonen erhielten zur Erweiterung und Vertiefung ihres Hintergrundwissens im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik spezifisches Lehrpersonenhandgepäck. Das Handgepäck wurde mit dem Ziel der nachhaltigeren Verankerung im Regelunterricht entwickelt und ebenfalls pilotiert und optimiert. In der letzten Datenkonferenz leitete das QUATTRO Team gemeinsam Gestaltungsprinzipien



Mara De Zanet ist Dozentin für Fachwissenschaft Englisch an der PH St. Gallen. Sie war als Dozentin am St.Galler Teilprojekt von QUATTRO beteiligt und koordiniert die Einbettung der entstandenen Entwicklungsprodukte in die Lernumgebung #WeischWaniMein – Inspiration Mehrsprachigkeit der Regionalen Didaktischen Zentren der PHSG.



Stefano Negrinelli ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sprachliche und Literarische Bildung und Dozent für Fremdsprachendidaktik für die Sekundarstufe I an der PH St. Gallen. Er war als Dozent und Forscher am St.Galler Teilprojekt von QUATTRO beteiligt.



Lukas Bleichenbacher ist Dozent für Fachwissenschaft Englisch und Fremdsprachendidaktik an der PH St.Gallen. Er hat Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zu professionellen Kompetenzen koordiniert, darunter das St.Galler Teilprojekt von QUATTRO.

<sup>2</sup> Der Begriff des doppelten Kompetenzprofils bezeichnet die Kombination von Fachwissen und pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten zur Vermittlung in einer Person.

für mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Allgemeinen ab. Diese Prinzipien sind jüngst in die Gestaltung einer interaktiven Lernumgebung eingeflossen.

Im Folgenden soll anhand der zwei konkreten Beispielkoffer *Sprache und Raum* sowie *Sprache und Kunst* Einblick in die Inhalte der sechs Koffer und dazugehörigen Handgepäck gegeben werden.

### Sprache und Raum

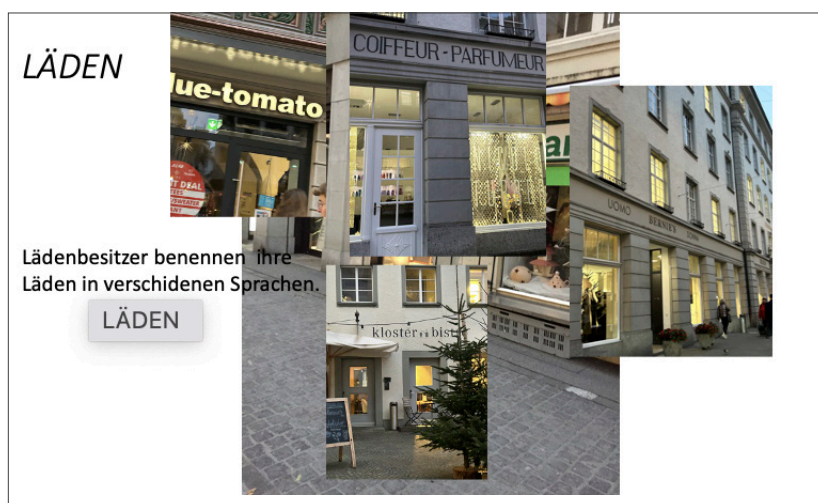
Dieser Koffer basiert auf dem Prinzip des Linguistic Landscape, einem soziolinguistischen Ansatz zur Erforschung sprachlicher Zeichen im öffentlichen Raum und deren Analyse, mit dem Ziel „vertiefte Erkenntnisse zum allgemein üblichen Sprachgebrauch, zu Migrations-sprachen, zum Sprachenprestige bis hin zur Sprachenpolitik des untersuchten Gebiets zu gewinnen“ (Krompák, 2018: 247). Nach einer kurzen Einstiegsaufgabe im Klassenzimmer begeben sich die Schüler:innen auf eine Entdeckungs- und Forschungsreise in der näheren Umgebung mit dem Auftrag, Sprache durch Bild- und Tonaufnahmen mit dem iPad zu dokumentieren (z.B. bei Läden, Durchsagen, Bedienungsanleitungen). Nach ihrer Rückkehr sortieren die Schüler:innen die Aufnahmen und bereiten eine digitale Präsentation ihrer Funde für die Klasse vor (Abbildung 1).

Dabei diskutieren und beantworten sie Fragen wie „Wofür werden welche Sprachen verwendet?“, „Welche Sprache hat euch überrascht?“ oder „Welche Sprache hättet ihr öfter erwartet?“. Ebenso entschlüsseln sie gemeinsam mit der Klasse unbekannte Wörter und analysieren die sie umgebende Mehrsprachigkeit. Die Schüler:innen erkennen so im Rahmen einer Doppellektion gemeinsam Aspekte der Mehrsprachigkeit im alltäglichen Umfeld, lernen Sprachen zu vergleichen sowie deren Gebrauch und Wirkung zu reflektieren und erweitern damit ihre Sprachbewusstheit.

Zur Vorbereitung der Arbeit mit dem Koffer *Sprache und Raum* wird den Schüler:innen im sogenannten Handgepäck eine Aktivität zur Erkundung der etymologischen Spuren ihrer eigenen Vornamen angeboten. Diese Namensforschung ermöglicht es allen Kindern, einen persönlichen Bezug zu unterschiedlichen Sprachen herzustellen und Verbindungen zwischen diesen zu erkennen, indem sie zum Beispiel „erfahren haben, dass Lukas und Luca den gleichen Ursprung haben. Die meisten haben vorher noch nie über die Bedeutung ihres Namens nachgedacht“, wie eine Lehrperson aus der Erprobungsklasse bestätigt. Im Handgepäck zur Nachbereitung des Koffers vertiefen die Schüler:innen ihre Arbeit mit den beim Linguistic Landscape gesammelten Fotos und Tonaufnahmen und erstellen damit kommentierte Sprachenporträts ihres Quartiers. Dies ermöglicht ihnen die bereits begonnenen Überlegungen zu vertiefen und zu vernetzen.

### Sprache und Kunst

In diesem Koffer wird mit den Lernenden ein Detektivspiel nach dem Prinzip eines Escape Rooms durchgeführt. Im Rahmen einer Interpol-Ermittlung haben mehrere europäische Standorte den Lernenden Hinweise zur Verfügung gestellt über eine Gruppe von Aktivist:innen, die beabsichtigt, ein Kunstwerk zu beschädigen. Jeder Standort hat daher eine Box mit Originalmaterialien in der jeweiligen Sprache verschickt. Diese Materialien werden in Form von Rätseln zu künstlerischen Themen präsentiert, bei denen die entsprechende Sprache – Italienisch, Englisch, Niederländisch, Spanisch, Französisch und Rätoromanisch – eine zentrale Rolle spielt. Im Verlauf einer Doppellektion sollen die Schüler:innen in Gruppen möglichst viele der insgesamt sechs Boxen bearbeiten



**Abbildung 1**  
Schüler:innenpräsentation «Linguistic Landscape»

Box 5: Roma, Italia

2. Nachstehend findet ihr vier Texte, die die beiden Bilder beschreiben, die euch das Interpol geschickt hat. **Welche Tiere oder Gemüse kommen in allen Texten vor?** Es gibt 9 von ihnen und auf den Bildern findet ihr die Nummer, die ihr in euren Code einfügen müsst (in der gleichen Reihenfolge wie im Text)!

**Hinweis:** Vergleiche zunächst den deutschen Text mit dem italienischen Text und suche alle Tiere, Früchte oder Gemüse. Danach suche sie in den anderen Texten, die Struktur ist immer die gleiche! Und ihr könnt auch die gleichen Farben für die gleichen Wörter verwenden.

**ITA:**  
Sono un uomo fatto di animali. Ho una scimmia in testa e un elefante come orecchio. Uno stambecco tra i capelli e un leone per vestito. Io invece sono fatto di frutta e verdura: il naso a pera e un vestito che sa di paprika.

**DEU:**  
Ich bin ein Mann, der aus Tieren gemacht ist. Ich habe einen Affen am Kopf und einen Elefanten am Ohr. Einen Steinbock im Haar und einen Löwen als Kleid. Ich bin aus Obst und Gemüse gemacht: eine Nase aus Birnen und ein Kleid, das nach Paprika schmeckt.

**ENG:**  
I am a man made of animals. I have a monkey for a head and an elephant for an ear. An ibex in my hair and a lion for a dress. I am made of fruit and vegetables: an apple nose and a dress that smells of paprika.

**FRA:**  
Je suis un homme fait d'animaux. J'ai un jaguar pour tête et un éléphant pour oreille. Un bouquetin dans les cheveux et un lion en guise de robe. Je suis fait de fruits et de légumes : un nez de poire et une robe qui sent le paprika.

**Rätoromanisch:**  
Jau sun in um d'animals. Jau hai ina schingia en il chau ed in elephant en l'ureglia. Ina nuarsa en il peil ed in liun en il vestgi. Jau percenter sun da fruga e verdura, nas da paira ed in vestgi che gusta en paprika.

3. Qui potete inserire le cifre che raccogliete.

**Abbildung 2**

Das Rätsel der Interpol-Box aus Rom

und die jeweiligen Rätsel lösen, um schrittweise Hinweise zu sammeln. Diese sind dann für die abschliessende Aufgabe von Bedeutung, bei der jede Gruppe auf Grundlage der gesammelten Hinweise aus einer Vielzahl von Kunstwerken jenes bestimmen soll, das ihrer Meinung nach vor dem Zugriff der Aktivist:innen geschützt werden muss.

Die verschiedenen angebotenen Aktivitäten basieren vorwiegend auf dem Ansatz der Interkomprehension und der integrierten Sprachendidaktik, wobei zahlreiche Übungen und Rätsel auf dem interlingualen Erkennen grammatikalischer und/oder lexikalischer Ähnlichkeiten beruhen – sei es zwischen verwandten Sprachen wie Deutsch und Niederländisch, zwischen Schulfremdsprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch oder in einer Kombination beider Ansätze (z. B. Deutsch, Italienisch, Französisch und Rätoromanisch). Ein Beispiel dafür sind die Aktivitäten der Interpol-Box aus Rom (Abbildung 2): Die Schüler:innen sollen in einer Beschreibung zweier Werke des Malers Arcimboldo, die in fünf Sprachen (Italienisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Rätoromanisch) vorliegt,

jene vier lexikalischen Elemente identifizieren, die in allen fünf Versionen vorkommen. Diese Begriffe verweisen jeweils auf eine Zahl, die auf einer Reproduktion des Originalgemäldes vermerkt ist. Die vier gesammelten Zahlen ergeben den Code, der notwendig ist, um den Hinweis der italienischen Box zu erhalten – dieses System ist allen sechs Boxen gemeinsam.

Die Handgepäck zum Koffer *Sprache und Kunst* lassen die Schüler:innen weitere Berührungspunkte von Sprache und Kunst entdecken. In einem kurzen Einstieg wird die Kunstform der Kalligraphie eingeführt und die Schüler:innen erstellen in der Folge eigenständig ein mehrsprachiges Kalligramm.

Zur Vertiefung der Thematik erforschen die Schüler:innen in einer weiteren Unterrichtssequenz den Umgang künstlicher Intelligenzen mit Sprachen und verfassen eine mehrsprachige Beschreibung eines gewählten Kunstwerkes. Sie erkennen dabei, dass zum Beispiel *ChatGPT* bevorzugt auf westeuropäische Sprachen zurückgreift und dies die Bildgenerierung beeinflusst.

Im Anschluss an die Arbeit mit den Koffern bewerteten die Schüler:innen acht verschiedene Aussagen zur Arbeit mit den Koffern in einem Fragebogen auf einer vierstufigen Skala mit den Antwortoptionen '1 – stimmt nicht', '2 – stimmt eher nicht', '3 – stimmt eher' und '4 – stimmt genau'. Abbildung 3 stellt die entsprechenden Mittelwerte für die acht Aussagen a) bis h) dar, wobei die gestrichelte Waagrechte den neutralen Skalenmittelpunkt bei 2.5 zwischen '2 – stimmt eher nicht' und '3 – stimmt eher' markiert.

Insgesamt wurden die Aktivitäten der Koffer seitens Schüler:innen positiv bewertet. Dabei wurde die Verständlichkeit der Aufgaben (a) am positivsten beurteilt, ebenso erhielten die Zusammenarbeit mit Mitschüler:innen (f) sowie die Zufriedenheit mit dem Erreichten (h) deutlich positive Bewertungen. Auch Spass (e) und Interesse (b) an den Aufgaben wurden positiv eingeschätzt, wenn auch moderat. Der Nutzen, den die Schüler:innen gemäss Selbsteinschätzung aus der Bearbeitung der Aufgaben für ihren schulischen wie persönlichen Alltag ziehen, erhielt allerdings lediglich neutrale bis negative Bewertungen (d, g). Die Bedeutung der spezifischen Kofferinhalte für die ausser-schulischen Lebenswelten der Schüler:innen (c) wurde negativ bewertet.

Die Lehrpersonen äusserten sich in den leitfadengestützten Interviews ebenfalls positiv zu den Aktivitäten und zeigten sich interessiert an deren wiederholter Nutzung. Sie schätzten dabei insbesondere den Erfahrungsgewinn der Schüler:innen:

„Was sie am meisten erfahren haben, ist das Bewusstsein, wie sehr sie tagtäglich von Mehrsprachigkeit umgeben sind (...). Und ich glaube, da waren sie wirklich selbst auch überrascht (...) dass sie jetzt die Welt etwas anders sehen, was die Fremdsprachen betrifft. (...) Und sie haben da nochmals ein Gespür dafür gekriegt.“

Aus den Interviews hat sich auch gezeigt, dass manche Lehrpersonen die Materialangebote und vorbereiteten Unterrichtssequenzen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik schätzen, da sie ihr gegenüber sehr offen sind, sich aber teilweise etwas hilflos fühlen, wie sie diese am besten im regulären Unterricht einbinden können. Für einzelne Lehrpersonen waren die Ansätze weniger neu und sie stellen bereits viele Bezüge zur Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Unterricht her. Dennoch fehlt es auch ihnen oft an konkreten Strategien, vertieftem Hintergrundwissen und nicht zuletzt Materialien zur systematischen Einbindung. Wiederholt wurde betont, dass Aktivitäten direkt anwendbar und einfach verfügbar sein müssen, um die nachhaltige Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den regulären Unterricht, über die episodischen Impulse in den Lehrmitteln hinaus, trotz curricular bedingt knapper Zeitressourcen, zu ermöglichen.

Im Gegensatz zu den meisten praktizierenden Lehrpersonen verfügten die angehenden Lehrpersonen in den QUATTRO Teams bereits über fundiertes theoretisches Wissen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, es fehlte ihnen aber der konkrete Zugang dazu in der

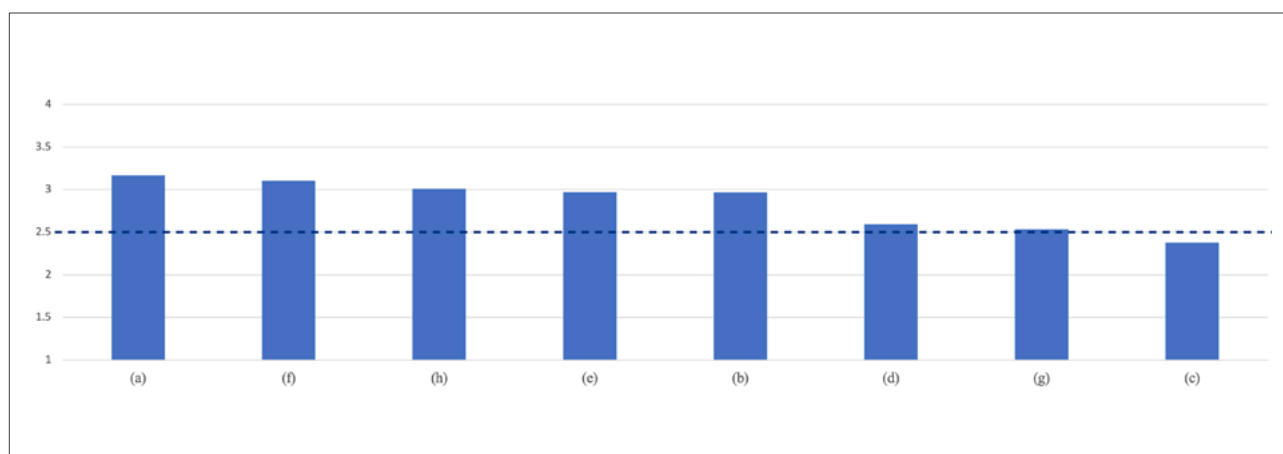


Abbildung 3

Evaluationsergebnisse Schüler:innen

praktischen Umsetzung. Sie berichteten in den Fokusgruppendifkussionen, dass sie durch QUATTRO nicht nur von der Expertise der erfahrenen Kolleg:innen profitieren und die Reaktionen der Lernenden direkt miterleben konnten, sondern das Einbringen und Umsetzen eigener Ideen Handlungsoptionen für die Praxis eröffnete. Dabei betonten sie die Entwicklung eines doppelten Kompetenzprofils, aber auch des engen Austauschs zwischen Lehrenden und Forschenden positiv. Das kollaborative Arbeiten in heterogenen Teams wurde von allen Teammitgliedern als besondere gewinnbringend wahrgenommen. Insgesamt wurde durch die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten und die wiederholte Erprobung auf der Zielstufe ein Raum geschaffen, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur Thema, sondern gelebte Praxis war.

Die Erprobung des Handgepäcks zeigt im Kern ähnliche Rückmeldungen wie jene der Koffer: Die Lernenden finden die Aktivitäten motivierend, unterhaltsam und interessant und zur Reflexion über Sprache anregend. Die Lehrpersonen würden die Aktivitäten des Handgepäcks ebenso wie die Koffer wieder in ihrem Unterricht verwenden. Insgesamt wurden die Aktivitäten von allen Beteiligten als willkommene Abwechslung zum Regelunterricht empfunden, wenn auch manchmal als zu einfach eingeschätzt. Die Hauptkritik lag jedoch erneut in mangelnder Alltagsrelevanz.

Dass es den entwickelten Aktivitäten und Materialien durchwegs nicht gelang, die ausserschulische Relevanz erkennbar zu machen, erscheint deshalb besonders interessant, da die Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus auch als Mittel zur Erhöhung des Lebensweltbezugs insbesondere für mehrsprachige Schüler:innen gilt (Peyer, 2024). Einzelne Rückmeldungen der Schüler:innen betonen denn auch die Möglichkeit der Verwendung ihrer Erstsprache positiv: „Ich konnte in der Schule endlich einmal etwas in meiner Muttersprache schreiben.“ Auch einzelne Äusserungen von Lehrpersonen zum Handgepäck zeigen, dass die Schüler:innen interessiert bei der Sache waren und über Sprache und Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag nachgedacht haben: „Ich habe eine eher leistungsschwache Realklasse und war erstaunt über ihr Mitdenken und Nachfragen und überhaupt über ihr Interesse an der Thematik.“

„Insgesamt wurde durch die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten und die wiederholte Erprobung in der Praxis ein Raum geschaffen, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur Thema, sondern gelebte Praxis war.“

Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, inwiefern die Aktivitäten trotz sichtbarer Schnittstellen mit den Lebenswelten der Schüler:innen aus deren Perspektive nicht ausreichend an ihren Alltag anknüpfen, die Schüler:innen diese Schnittstellen im Alltag nicht bewusst erkennen oder ein unterschiedliches Verständnis von Alltagsrelevanz bei Schüler:innen und Forschenden besteht. Daraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der tatsächlichen Bedeutung und Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Alltag von Schüler:innen.

## **2. Gestaltungsprinzipien und neue Reiseziele: Schlüsse und Perspektiven für Praxis, Ausbildung und Forschung**

Eines der Hauptziele des Design-Based Research Ansatzes ist es, theoretische Erkenntnisse zur Gestaltung der erarbeiteten Produkte oder Lösungen zu erhalten. Im Rahmen der letzten Datenkonferenz zu den erhobenen Daten leitete das QUATTRO Team in partizipativer Zusammenarbeit von Forschung und Praxis Gestaltungsprinzipien für eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze ab (Hilbe et al., 2025):

- 1. Klarheit und Transparenz** der mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernziele müssen sichergestellt werden.
- 2. Regelmässigkeit, gute Dosierung und Zugänglichkeit** der mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten müssen gewährleistet werden.
- 3. Sprachsensibilität:** Die Aktivitäten müssen für alle Beteiligten sprachlich bewältigbar sein, das heisst es müssen ausreichend Kompetenzen in den jeweiligen Unterrichtssprachen vorhanden sein, während andererseits auch mit Sprachen gearbeitet werden soll, in denen nur schwache oder keine Kompetenzen vorhanden sind.
- 4. Allgemeindidaktische Prinzipien** wie Alltagsbezug oder Einbezug Vorwissen müssen geachtet werden.
- 5. Psychologische Ressourcen der Lehrenden,** wie die Motivation und Überzeugungen gegenüber der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Chesini et al. 2024; Lundberg 2018), sowie Aspekte der Überforderung oder Kontrollabgabe, müssen berücksichtigt werden.
- 6. Kollaboration professioneller Akteur:innen** über Leistungsbereiche, Karrierestufen, (Sprach-)Kompetenzen, Fächer und Schulstufen, sofern die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt werden, muss angestrebt werden.
- 7. Geduld und Vertrauen** sind trotz möglicherweise langwierigen Transformationsprozessen vonnöten.

Diese Prinzipien fanden bereits ihre konkrete Anwendung und Weiterentwicklung in der Gestaltung einer interaktiven Lernumgebung #WeischWaniMein der Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) der PH St.Gallen, die seit März 2025 Lernenden aller Schulzyklen offensteht. Die Lernumgebung basiert auf den Projektergebnissen und ermöglicht einen spielerisch-entdeckenden Zugang zu Sprache und Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig dient sie weiter als lebendiges Forschungs- und Entwicklungsfeld zur Wirkung der Gestaltungsprinzipien für eine nachhaltige Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, zur Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zur Professionalisierung von Lehrpersonen. Sowohl Lehrpersonen als auch Studierende der Pädagogischen Hochschulen haben die Möglichkeit einer systematischen Einführung und gezielten Weiterbildung im Rahmen der Lernumgebung. Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass bei Lehrpersonen wie Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit den mehrsprachigkeitsdidaktischen Inhalten und Ansätzen erfolgt und diese einen Weg in den regulären Unterricht finden.

Die Gestaltung dieser Lernumgebung und der einführenden Begleitangebote auf der Grundlage der abgeleiteten Gestaltungsprinzipien erfolgte erneut in partizipativer Zusammenarbeit aus Forschenden, Dozierenden, Lehrpersonen unterschiedlicher Zyklen sowie Studierenden. Pluri-voyage und #WeischWaniMein betonen somit exemplarisch das Potenzial der Verknüpfung von Praxis, Forschung und Ausbildung, um Mehrsprachigkeit als gelebte Praxis im Unterricht zu etablieren.

„Ich konnte in der Schule endlich einmal etwas in meiner Muttersprache schreiben.“

## Referenzen

- Banegas, D. L., Budzenski, M., & Yang, F.** (2024). Enhancing pre-service teachers' projective agency for diverse and multilingual classrooms through a course on curriculum development. *International Multilingual Research Journal*, 18(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2318967>
- Barras, M., Peyer, E., & Lüthi, G.** (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2).
- Candelier, M., de Pietro, J-F., Faccioli, R., Lőrincz, I., Pascual, X., & Schröder-Sura, A.** (2012). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, E. & Melo-Pfeifer, S.** (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo. In Ch. Helmchen & S. Melo-Pfeifer (org.) (2018). *Multilingual literacy practices at school and in teacher education*. Bern: Peter Lang, 163–197.
- Chesini, C., Bleichenbacher, L., De Zanet, M., Hilbe, R., & Schröder-Sura, A.** (2024). Pre-service teachers' beliefs on crosslinguistic teacher education in Switzerland. In N. Fraschini, A. Lundberg, & R. Aliani (eds.), *Advancing Language Research through Q Methodology*, 125–144. *Multilingual Matters & Channel View Publications*. <https://doi.org/10.21832/9781800419803-009>
- Euler, D.** (2014). Design-Research – a paradigm under development. In: D. Euler & P.F.E. Sloane (eds.): *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 15–44.
- Hilbe, R., De Zanet, M., Hug, A., Negrinelli, S., Schröder-Sura, A. & Bleichenbacher, L.** (2025). Design-basierte Entwicklung von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien: Ein Katalysator des doppelten Kompetenzprofils? In: Bleichenbacher, L., Imhof, A. & Todisco, V. (Hrsg.). *Das doppelte Kompetenzprofil als Kooperationsmodell: Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innenbildung und Schulpraxis*. Bern: hep Verlag, 144–175.
- Jessner, U.** (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Krompák, E.** (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfelds. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 246–261. <https://doi.org/10.25656/01.17104>
- Lundberg, A.** (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>
- Manno, G.** (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In: Koch, C. & Rückl M. (Hrsg.). *Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht. Französischdidaktik im Dialog*, 7. Stuttgart: ibidem-Verlag, 127–146.
- Meier, G.** (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131–161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Neuner, G.** (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia Journal of Language Education*, 4, 14–17.
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 162–177. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Peyer, A.** (2024). «Sie haben nur darauf gewartet, bis endlich mal jemand nachfragt» –: Lehrpersonen über mehrsprachige Schüler:innen. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 34–39. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.319>
- Pohlmann-Rother, S., Lange, S.D., Zapfe, L. & Then, D.** (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education*, 37:2, 212–228, <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.2001494>
- Schedel, L. & Bonvin, A.** (2017). «Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français»: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22/2, 116–127.

# LA CO-PARTECIPAZIONE FORMATIVA COME VIA PER INTEGRARE GLI APPROCCI PLURALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA. UN CASO DI STUDIO IN UNA SCUOLA PRIMARIA ITALIANA

Tema

This article presents a case study of co-participatory teacher training in pluralistic language education, conducted in an Italian primary school as part of the European project NEW ABC. The study focuses on the experience of an Italian language teacher engaged in a co-design process with a research team to develop and implement classroom activities inspired by pluralistic approaches, particularly *Éveil aux langues*. Following an initial needs assessment phase, the training involved the creation of a language workshop based on the listening and analysis of a Romanian fairy tale. The main goal was to foster metalinguistic awareness through an experiential and inductive approach. Qualitative analysis of the training process and classroom data shows that active involvement in designing and testing the activity contributed to a redefinition of the teacher's didactic aims and to a deeper understanding of the potential of multilingual pedagogy. The experience further highlights how co-participatory practices can be an effective tool to support teachers in adopting innovative approaches in response to the increasing linguistic diversity of today's classrooms.

● Cecilia Andorno  
| Università di Torino

● Paolo Della Putta<sup>1</sup>  
| Università di Torino

## 1. Introduzione: la formazione co-partecipata

La ricerca educativa ha mostrato una relazione causale significativa tra la qualità dell'insegnamento e gli esiti di apprendimento degli studenti. Tra i fattori che influenzano il successo formativo, l'efficacia didattica degli insegnanti spiega circa il 35% della variabilità dei risultati (Hattie, 2009:19). La formazione degli insegnanti assume dunque un ruolo centrale in ogni società che aspiri a un sistema educativo efficiente; ciò è ancor più vero per i docenti di lingue, che si devono confrontare

con i profondi cambiamenti derivanti dalla superdiversità sociale contemporanea (Vertovec, 2007). È oggi essenziale che i docenti sappiano gestire i repertori linguistici sempre più frammentati degli studenti e che sappiano operare in una scuola viepiù caratterizzata da biografie complesse e usi linguistici plurali. Nonostante gli approcci plurilingui alla didattica linguistica (Beacco & Byram, 2007; Candelier et al., 2012) siano ormai diffusi nelle politiche educative, la prassi didattica quotidiana fatica ad integrare efficacemente le indicazioni e i suggerimenti che ne derivano (Andorno et al., 2023). Diventa quindi prioritario supportare i docenti nella comprensione e nell'applicazione consapevole di queste nuove prospettive pedagogiche (Barni & Vedovelli, 2022).

Le attività formative per insegnanti seguono spesso un modello tradizionale di *lectio* frontale (Balboni, 2025: 17 e segg.), focalizzato unicamente sulla trasmissione di nozioni teoriche che raramente si traducono in cambiamenti metodologici profondi (Kennedy, 2016); la letteratura

di ricerca all'interno del team di progetto NEWABC – TTPA, unendo le competenze di pregresse esperienze, quali risultano dalle citazioni bibliografiche. Nelle fasi di implementazione delle attività, le docenti coinvolte nella ricerca hanno più strettamente interagito con Silvia Sordella – identificata nel testo come “la ricercatrice”. L'analisi dei dati qui presentati e la stesura del testo sono da intendersi come frutto di una stretta collaborazione fra i due autori.

<sup>1</sup> Il progetto NEW ABC è stato finanziato dal programma Horizon 2020 dell'Unione europea per la ricerca e l'innovazione, ai sensi del *Grant Agreement* n. 101004640. Questa pubblicazione rispecchia solo il punto di vista degli autori. In nessun caso può essere considerata come una posizione ufficiale della Commissione europea, che non è responsabile per l'uso che potrebbe essere fatto delle informazioni in essa contenute. Gli autori hanno sviluppato il protocollo

ha variamente evidenziato i limiti degli approcci «top-down» in termini di impatto sulle prassi pedagogiche (Van Veen et al., 2012; Van Schaik et al., 2019). Al contrario, modelli partecipativi e «bottom-up» fondati sulla co-costruzione attiva della conoscenza risultano più efficaci e duraturi, favorendo la formazione di insegnanti riflessivi e capaci di affrontare criticamente la propria pratica educativa (Damsa & Ludwigsen, 2016; Della Putta & Sordella, 2022).

Nel contesto italiano, questo problema formativo emerge chiaramente anche in merito alla gestione del plurilinguismo scolastico. Il tema è oggi reso nuovamente rilevante dalla presenza di allievi con background migratorio<sup>2</sup>, ma non si presenta per la prima volta: la scuola italiana presenta in effetti una lunga tensione tra la tradizione di un monolinguisma idealizzato – l'«italiano scolastico» – e la realtà di una società da sempre plurilingue e plurivarietistica (Duberti 2019). Negli anni Sessanta tale contraddizione emerse con forza, evidenziando la necessità di modelli educativi più aderenti alla realtà linguistica degli alunni dialettofoni. Le Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica (GISCEL 1975) risposero invitando a valorizzare le varietà linguistiche degli studenti come punto di partenza per costruire una sensibilità plurilingue. Tali raccomandazioni non hanno tuttavia raggiunto in modo significativo le prassi dei docenti (GISCEL 2007). Analogamente, oggi, sebbene la valorizzazione del plurilinguismo sia indicata nei documenti ministeriali (Indicazioni Nazionali, 2012), mancano ancora linee guida operative chiare (Cognigni, 2020), e molte ricerche evidenziano come gli insegnanti, pur aperti teoricamente al plurilinguismo, affrontino difficoltà pratiche nella sua implementazione didattica (Sordella, 2015; Haukàs, 2015; Schroedler & Fisher, 2020).

In risposta a questa esigenza, all'interno del progetto europeo NEW ABC (*Networking the Educational World Across Boundaries for Community Building*)<sup>3</sup>, è stato implementato l'intervento formativo «Teacher Training and Family Involvement in Pluralistic Approaches to Language Education» (TTPA), che ha coinvolto per gli anni 2021-2023 40 insegnanti di scuole primarie e secondarie di Torino e Forlì. Nel progetto, la formazione ha adottato un approccio co-costruttivo, che valorizza le pratiche didattiche esistenti e

costruisce nuove soluzioni tramite dialogo, analisi dei bisogni e attività collaborative tra ricercatori e docenti. L'obiettivo è stato formare gli insegnanti alla creazione e sperimentazione di attività didattiche nell'ambito dell'educazione plurilingue attraverso una metodologia partecipativa, coinvolgendo quindi attivamente i docenti nella progettazione, implementazione e revisione delle attività.

Per l'area di Torino – città caratterizzata da alta presenza di studenti con background migratorio (circa il 19%) –, il progetto TTPA è stato attivo nell'arco dell'anno scolastico 2021-22 in due scuole primarie. L'articolo analizza a titolo esemplificativo il caso di un'insegnante di lingua italiana, in servizio presso una di queste due scuole e con oltre vent'anni di esperienza di insegnamento, descrivendo il percorso didattico e il cambiamento di prospettiva innescato dal percorso formativo<sup>4</sup>.

## 2. Le tappe del percorso di co-costruzione

### 2.1 La ricognizione dei bisogni

La ricognizione iniziale delle esigenze dei docenti è un momento ineludibile di una formazione partecipata, che deve rispondere a un'esigenza formativa realmente sentita. In questa fase – svolta tramite focus group e interviste individuali condotte da una ricercatrice TTPA – è emersa come centrale da parte dei docenti la difficoltà di adattare le proprie pratiche di insegnamento a classi con repertori linguistici differenziati, date le ineguali competenze nella lingua italiana. In particolare i docenti di lingua italiana hanno evidenziato riguardo a questi allievi difficoltà nella riflessione metalinguistica intorno alla grammatica italiana: un ambito che occupa uno spazio rilevante dell'insegnamento dell'italiano ed è da tempo segnalato dai docenti come un punto critico dei percorsi educativi, anche al di là dell'insegnamento rivolto ad alunni con background migratorio (Fiorentino, 2009). La riflessione metalinguistica viene tradizionalmente esercitata attraverso un insegnamento direttivo e deduttivo, che richiede crucialmente una elevata competenza nella lingua oggetto di riflessione, e anche per questo risulta particolarmente ostica per gli studenti con minori competenze nella lingua di scolarizzazione<sup>5</sup>.



Cecilia Andorno è professoressa associata in Linguistica e Glottologia presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. Si occupa di acquisizione dell'italiano e di testualità del parlato. Si occupa inoltre di didattica della grammatica e di educazione plurilingue.



Paolo Della Putta è professore associato in Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino. Si occupa di acquisizione e didattica delle lingue straniere e di formazione degli insegnanti.

<sup>2</sup> Nell'anno scolastico 2022/23 gli studenti con cittadinanza non italiana, quindi con un *background* migratorio, erano circa il 12% della popolazione scolastica (Dati MIUR 2024).

<sup>3</sup> Cfr. <https://newabc.eu>.

<sup>4</sup> Cfr. Andorno et al. (2023) per una descrizione delle diverse fasi del percorso, e Andorno et al. (2024) – scaricabile online – per una ricognizione delle esperienze progettuali realizzate.

<sup>5</sup> Il dibattito su come fare grammatica nella scuola italiana è ampio e mai scevro di polemiche. Tuttavia, cfr., *inter alia*, Lo Duca (2003, cap. 4); Sobrero (2019) e Pallotti et al. (2021, cap. 2) per avere un quadro attuale delle coordinate scientifiche più solide su cui basare le prassi pedagogiche dedicate alla grammatica.

Tre docenti coinvolte nel progetto, fra cui la docente qui selezionata per l'osservazione, hanno scelto quindi di indirizzare la propria attività di progettazione e sperimentazione al tema della riflessione metalinguistica. Di seguito descriviamo le tappe del percorso di co-progettazione.

## 2.2 Lo spunto di partenza e la relativa cornice metodologica

La proposta glottodidattica che descriviamo è nata a partire da una suggestione della docente stessa che l'ha condotta. Nel momento dell'osservazione, l'insegnante lavorava con una classe quinta, con alunni di 10 anni di età.

Nel corso del primo incontro di co-progettazione, la docente ha richiamato come possibile spunto per la progettazione una precedente esperienza in cui una sua classe era stata coinvolta. Si trattava, in quel caso, di un progetto già condotto dai ricercatori TTPA – inclusa la ricercatrice che stava in quel momento coordinando l'incontro – e cui la docente stessa aveva partecipato in veste di osservatrice<sup>6</sup>; l'esperienza era ispirata agli Approcci Plurali all'Educazione Linguistica (Candelier et al., 2012) e in particolare ai principi dell'*Éveil aux langues*. Richiamiamo qui brevemente i principi ispiratori del modello e il modo in cui erano resi operativi nel progetto in questione.

All'interno del complessivo obiettivo di valorizzazione del plurilinguismo proprio degli Approcci Plurali, l'*Éveil aux langues* si propone di stimolare atteggiamenti positivi (curiosità, apertura) e attitudini (riflessione metalinguistica, comprensione) verso la varietà delle lingue, coinvolgendo gli alunni in attività relative a lingue che la scuola "non ha intenzione di insegnare" (Candelier et al., 2012: 7). L'obiettivo di questo approccio non è, dunque, di sviluppare competenze comunicative nelle lingue proposte nelle attività, ma di stimolare la scoperta attiva di fenomeni linguistici; tale scoperta può stimolare risorse cognitive utili, fra il resto, per l'apprendimento delle lingue curriculari e, anche, importanti dinamiche di piacere – fra cui, su tutti, il piacere della scoperta individuale – che, a loro volta, sostengono la motivazione verso l'apprendimento (linguistico e non solo, cfr. Balboni, 2019, p. 82 e segg.).

Nella specifica esperienza richiamata dalla docente, i principi dell'*Éveil aux*

*langues* erano stati declinati proponendo un approccio esperienziale e induttivo alla riflessione metalinguistica, all'interno di laboratori gestiti da esperti linguisti e dedicati all'osservazione di brevi testi in lingue "esotiche" non curriculari. In questi laboratori, la docente ha visto una possibile risorsa anche per il lavoro di riflessione sulla lingua italiana per gli alunni di origine non italiana; le motivazioni di questa associazione saranno discusse nel prossimo paragrafo, attraverso le parole stesse della docente.

Accogliendo questo spunto iniziale, i ricercatori hanno proposto alle tre docenti interessate di costruire un laboratorio intorno a un materiale già disponibile, consistente in una video-narrazione in lingua rumena; nel video, della durata di circa cinque minuti, la gestualità della narratrice e l'uso di immagini e sottotitoli in rumeno aiutano l'accesso all'input e la decodifica dei significati. La scelta è caduta su un materiale in rumeno sia per ragioni pratiche – immediata disponibilità del materiale stesso – sia in un'ottica di facilitazione per le docenti: nella fase di ricognizione dei bisogni è risultato infatti che il senso di spaesamento legato alla mancata condivisione dei repertori degli alunni è vissuto dai docenti con molto disagio<sup>7</sup>. Uno spunto di lavoro basato su una lingua romanza, quindi più accessibile per un docente italofono in termini di intercomprensibilità, ma al tempo stesso non completamente trasparente (cfr. Gooskens et al. 2018), avrebbe potuto offrire alle docenti la possibilità di lavorare in una prospettiva plurilingue restando all'interno di una accettabile *comfort zone*: il lavoro sul rumeno poteva offrire una rassicurazione sulle proprie possibilità di accesso, almeno parziale, a repertori linguistici alloctoni, conservando al tempo stesso la 'sfida' di una lingua diversa e sconosciuta, rispetto alla quale si rendeva necessario un approccio analitico, di esplicito ragionamento metalinguistico, a causa dell'impossibilità di sfruttare la semplice intuizione epilinguistica (Ferreri, 2014).

Le tre docenti, esperite in prima persona nella visione del video la possibilità non solo di comprensione dei contenuti ma anche di accesso all'analisi metalinguistica di alcuni fenomeni grammaticali presenti nel testo, hanno deciso di usare il materiale come punto di partenza per la costruzione dell'attività. In linea con

<sup>6</sup> Si tratta del progetto *Noi e le nostre lingue* (Sordella & Andorno 2017).

<sup>7</sup> Un'analisi più ampia di questo aspetto della ricerca è fornita in Andorno (in stampa). Sulla necessità sentita dai docenti di mantenere il controllo della classe, cfr. Della Putta & Sordella (2022), par. 5.1 e 5.7. Per prendere visione di alcune di queste attività, cfr. Andorno et al. (2024) e, in particolare, pp.21-24. Cfr. anche, per una riflessione complessiva sul percorso delle tre docenti, Andorno (in stampa).

## “La co-progettazione trasforma la formazione in un’esperienza concreta, radicata nei bisogni reali degli insegnanti.”

l’approccio co-partecipativo adottato, le attività didattiche che ne sono scaturite hanno seguito le suggestioni di ciascuna insegnante: sono state quindi diverse fra loro e hanno avuto diverse finalità<sup>8</sup>. La docente che abbiamo selezionato per l’osservazione – che è anche quella da cui nasce inizialmente la proposta – è quella che più da vicino si è mossa secondo le finalità inizialmente immaginate per il materiale, ovvero lo stimolo alla riflessione metalinguistica. Attraverso le parole dell’insegnante si vedrà tuttavia come lo sviluppo dell’attività non sia consistito, neppure in questo caso, nella semplice implementazione e replica in prima persona di un’attività pensata dai formatori o già vista realizzare da altri (gli esperti linguisti osservati in azione nella propria classe nel corso della precedente esperienza di *Éveil aux langues*); si è trattato invece dell’adattamento della proposta alle proprie modalità ed obiettivi didattici. Le fasi successive della co-progettazione illustrano questo percorso di messa a fuoco e adattamento.

### 2.3 L’appropriazione della proposta da parte dell’insegnante

Nel corso degli incontri, l’insegnante ha evidenziato le esigenze didattiche cui intendeva rispondere con la proposta in via di progettazione. L’esigenza di raccordare l’attività sia con le proprie abituali modalità didattiche sia con i propri obiettivi curriculari illustrano in modo esplicito quell’esigenza di “senso di plausibilità” (Maley, 2018) che va soddisfatto, perché l’insegnante possa appropriarsi (*“portare nel mio”*) di una nuova risorsa didattica:

(1) *Cioè mi piacerebbe portare questa attività un po’ più nel mio no? Quindi, devo fare i verbi, cosa succede: soprattutto con i bambini stranieri, la cosa che è più difficile è capire come si aggancia la radice con la desinenza, come cambia la desinenza, quando cambia il verbo eccetera... Quindi se potessimo andare in quella direzione lì mi piacerebbe molto...*

Le finalità del lavoro vengono esplicitamente ricollegate, dall’insegnante, con le imminenti attività di riflessione metalinguistica sulla struttura del sistema verbale (*“devo fare i verbi”*). È interessante, soprattutto per il confronto con la fase finale del percorso formativo che illustriamo in seguito, che le difficoltà descritte qui sono relative *“soprattutto”* agli alunni stranieri, per i quali la scomposizione

della struttura della parola (*“capire come si aggancia la radice con la desinenza, come cambia la desinenza, quando cambia il verbo eccetera”*) risulta particolarmente ardua. Ulteriormente interessante è il fatto che le competenze riguardo al sistema verbale italiano sono descritte in termini di “conoscenza” (*sapere, avere in mente*) e “riconoscimento” (*riconoscere*) di categorie metalinguistiche (tempi e coniugazioni verbali):

(2) *Sanno cos’è il verbo, sanno presente passato e futuro, sanno riconoscere qualche tempo, però proprio tutto l’indicativo non ce l’hanno ancora ben in mente*

Questa è la direzione in cui l’insegnante intende lavorare: *“se potessimo andare in quella direzione lì mi piacerebbe molto”*. L’esigenza di adattare l’attività alle proprie esigenze curriculari è ribadita più volte:

(3) *Vorrei fare l’attività ma allo stesso tempo avere un riscontro, un risultato anche in quello che è il programma che io devo portare avanti. Perché a fine anno ho un programma e lo devo finire tutto*

In questa fase di co-progettazione, lo sviluppo dell’attività è visto quindi come qualcosa che rischia di essere parzialmente slegato dalla normale attività curricolare, complementare e aggiuntivo (*“vorrei fare l’attività ma allo stesso tempo avere un risultato...”*), più che integrato nel curriculum. Si legge in questo commento anche una preoccupazione, spesso osservata negli insegnanti, per quelle che l’insegnante sente come delle priorità (*“ho un programma e lo devo finire”*), rispetto alle quali il tempo scolastico non è mai sufficiente.

<sup>8</sup> Per prendere visione di alcune di queste attività, cfr. Andorno et al. (2024) e, in particolare, pp.21-24. Cfr. anche, per una riflessione complessiva sul percorso delle tre docenti, Andorno (in stampa).

Al tempo stesso, l'insegnante intravede le potenzialità di un approccio induttivo:

- (4) *Quello che avevamo fatto al corso in uno degli incontri no? avevamo visto delle immagini, avevamo provato a capire, anche se non conoscevamo la lingua, e quindi da lì loro dovrebbero capire quali strategie possono utilizzare in generale per comprendere una lingua che non è loro*

Dell'attività vista svolgere dai propri alunni nella precedente esperienza di *Éveil aux langues* ("quello che avevamo fatto al corso"), l'insegnante ricorda il lavoro induttivo ("avevamo provato a capire") di osservazione di lingue non note ("anche se non conoscevamo la lingua"). È interessante notare che, in questo caso, i verbi adoperati non sono 'sapere' e 'riconoscere', ma piuttosto 'capire' e 'comprendere': un tipo di competenza diversa da quella inizialmente individuata come lacunosa e problematica, che era legata piuttosto alle "conoscenze" linguistiche e metalinguistiche.

Questa discrasia fra due diversi approcci alla riflessione metalinguistica – quello tenuto abitualmente dall'insegnante, deduttivo e classificatorio, e quello proposto dai laboratori di *Éveil aux langues*, induttivo ed esplorativo – non viene tuttavia rilevata dall'insegnante. L'elemento di novità percepito è piuttosto centrato sulla contrapposizione fra le difficoltà incontrate dagli alunni stranieri nel lavorare sull'italiano – lingua curricolare che gli alunni italiani 'sanno' e gli stranieri 'non sanno' – e la possibilità che, abituandosi a lavorare su lingue "che non si conoscono", gli alunni stranieri possano poi adottare modalità simili anche nell'analisi dell'italiano (una lingua "che non è loro", cioè non è sufficientemente conosciuta). È a partire da questa ipotesi di supporto, di attività compensativa per gli alunni stranieri, che l'insegnante porta in classe il lavoro con il video rumeno.

## 2.4 Lo svolgimento dell'attività in aula

L'attività implementata in aula, interamente condotta dalla docente, è durata circa 4 ore<sup>9</sup> e ha previsto dapprima la visione collettiva integrale del filmato. In una prima fase il lavoro è incentrato sulla comprensione globale della storia, resa possibile dal supporto delle immagini e della gestualità della narratrice: vengono in questa fase identificati e tradotti

diversi elementi lessicali, appuntati su un 'minidizionario' bilingue romeno-italiano. Si passa poi a una fase più analitica in cui la docente si concentra sull'osservazione di singole forme linguistiche, con un obiettivo di riflessione metalinguistica, mostrando di adoperare modalità di interazione con la classe simili a quelle già viste mettere in atto dagli esperti linguisti nel corso della precedente esperienza. Nell'estratto (5) si possono osservare le pratiche di *languaging* (Swain & Watanabe, 2019) attivate dall'insegnante (TEA) intorno alla struttura delle parole rumene:

- (5)  
[TEA: insegnante; STU1, STU2, etc. = studenti; STU5 è un'allieva di madrelingua romena; ALL=più studenti insieme]
- r1. TEA: scusate, guardate nel vostro mini dizionario di rumeno che stiamo costruendo. *Baba* cosa significava?
- r2. ALL: 'signora'.
- r3. TEA: 'signora'. E *babei*?
- r4. STU1: 'signori'?
- r5. STU2: 'della signora'.
- r6. TEA: 'della signora'! Quindi, noi conoscevamo una parola che era *baba* e adesso invece qui vediamo *babei*. Che cosa è cambiato?
- r7. STU3: e poi forse perché *della* si aggiunge al nome.
- r8. TEA: e che cosa si aggiunge?
- r9. STU3: *ei*.
- r10. TEA: bravissima STU3!, si aggiunge *ei* per specificare che la gallina è della signora. Questo *della* quindi che cos'è in italiano?
- r11. ALL: una preposizione articolata.
- r12. TEA: una preposizione articolata. In rumeno si aggiunge *ei* a che cosa?
- r13. STU4: al... nome?
- r14. TEA: al nome, sì! Al nome. È giusto STU5? Stiamo dicendo bene?
- r15. STU5: sarebbe la preposizione, *della signora*.

Per guidare il ragionamento induttivo degli studenti, l'insegnante invita a servirsi di numerose risorse: il dizionario co-costruito con gli alunni (r.1-6), la competenza linguistica dell'alunna romena STU5 (r.15), le competenze metalinguistiche pregresse sulla grammatica italiana, che vengono attivate da STU3, STU4 e

<sup>9</sup> Cfr. Andorno et al. (2024:p.21 e segg.) per maggiori dettagli.

da tutti gli alunni (r.7,9,11,13). In questo modo, risorse metalinguistiche di varia natura vengono impiegate in un'attività di *problem solving* reale intorno alla struttura di parole di una lingua ai più sconosciuta.

È di assoluta rilevanza qui osservare che il ruolo attribuito all'alunna rumena non è di solutrice, ma di valutatrice dell'appropriatezza della soluzione collettivamente raggiunta (r. 14: *"è giusto STU5? stiamo dicendo bene?"*). Il cambiamento rilevante messo in atto dall'uso del rumeno non è dunque la "facilitazione" offerta all'alunna rumenofona in quanto linguisticamente competente nella lingua in questione, ma la necessità di gestione, da parte dell'intero gruppo classe, di una difficoltà comune, che funge da stimolo collettivo. Le scoperte fatte sul funzionamento del rumeno vengono riportate all'italiano, in un lavoro corale che spinge al paragone delle strutture delle due lingue; in questo modo si esplorano attivamente anche le regole dell'italiano, sulla falsariga di quanto fatto con il romeno: ci si rende conto, così, che la grammatica è un oggetto "vivo", su cui è possibile lavorare attivamente e insieme, come degli esploratori che scoprono il funzionamento di un fenomeno, prima di memorizzare i nomi delle entità che lo compongono.

## 2.5 La riflessione dopo l'implementazione e al termine della formazione

Nelle interviste conclusive al termine dell'anno scolastico e del progetto formativo, l'insegnante ha commentato gli esiti dello svolgimento dell'attività in aula. Una prima riflessione interessante riguarda il riconoscimento della spendibilità curricolare del lavoro svolto:

(5) *Mi sono resa conto diciamo che... sembrava che l'attività di traduzione dal rumeno non fosse poi così tanto attinente, perché non c'è scritto nella nostra programmazione "traduci la fiaba dal rumeno". Però in realtà mi sono resa conto soltanto dopo, facendo anche altre attività di riflessione linguistica, che loro hanno comunque capito che anche facendo la grammatica hanno bisogno e devono comunque ragionare, devono osservare, ragionare, guardare le somiglianze...*

Dopo aver esperito direttamente l'attività (*"mi sono resa conto soltanto dopo"*), e soprattutto dopo aver potuto valutarla

**"La grammatica diventa così un oggetto 'vivo', su cui lavorare attivamente e insieme, come esploratori che scoprono il funzionamento di un fenomeno."**

nell'insieme delle attività curricolari (*"facendo anche altre attività"*), l'insegnante ha notato elementi di utilità che vanno al di là degli obiettivi immediati (*"traduci una fiaba dal romeno"*). L'attività è risultata utile nei momenti di riflessione linguistica sull'italiano (*"facendo la grammatica"*), perché entrambi possono poggiarsi su pratiche osservative comuni, che sono quelle del ragionamento induttivo (*"osservare, ragionare, guardare le somiglianze"*). Questa congruenza di metodi viene richiamata esplicitamente agli alunni stessi, come loro supporto:

(6) *Per esempio dopo abbiamo fatto i verbi e abbiamo – io faccio sempre riflettere, sempre sulla distinzione tra radice e desinenza, e allora dicevo "vi ricordate quando abbiamo fatto la fiaba, guardavamo la desinenza delle parole per capire se quella parola aveva/ era un nome era un verbo quello che era"*

In queste riflessioni si evidenzia nell'insegnante, rispetto al momento iniziale, un cambiamento di prospettiva in merito agli scopi dell'attività di riflessione metalinguistica: non si tratta tanto di "sapere", "riconoscere" (cfr. es.2), ma di "saper osservare" i verbi (es.6). Le risorse cognitive messe in gioco vengono ora descritte come un "saper fare" analitico e riflessivo piuttosto che un mero sapere mnemonico e tassonomico. Si tratta di un cambiamento che l'insegnante attribuisce agli alunni, ma che riguarda anche il modo in cui lei stessa descrive il "fare grammatica":

(7) *E quindi non dico che hanno acquisito con una sola attività la capacità di ragionamento, però comunque hanno capito che devono avere una specie di atteggiamento di scoperta, di esplorazione anche nei confronti della grammatica, che sembra una cosa che tu dici "questo è il verbo studiatelo a memoria e basta".*

Fare grammatica, in queste riflessioni finali, è un'attività di "esplorazione" e "scoperta", anche se potrebbe sembrare – e così era effettivamente descritto anche da parte dell'insegnante nelle fasi iniziali – come "una cosa che tu dici studiatelo a memoria e basta".

Un secondo aspetto di cambiamento osservato, più nascosto ma ugualmente presente, riguarda i destinatari dell'attività realizzata. Se nella fase di progettazione l'insegnante immaginava l'esperienza come utile supporto per gli alunni stranieri (es. 1, 4), una risorsa compensativa per le loro ridotte conoscenze di italiano, nelle riflessioni conclusive i "loro" per i quali viene riconosciuta l'utilità dell'attività (ess. 5, 6, 7) sono l'intero gruppo classe. Le potenzialità di una attività di educazione plurilingue, in cui la classe si confronta con la diversità linguistica, vengono dunque rivalutate come un elemento di arricchimento, una potenzialità didattica per l'intera classe e non semplicemente come una risorsa da sfruttare per coinvolgere il gruppo degli alunni stranieri.

**"Le potenzialità di un'attività di educazione plurilingue vengono rivalutate come arricchimento per l'intero gruppo classe, e non come una risorsa compensativa rivolta ai soli alunni stranieri."**

### 3 Conclusioni

Il modo in cui integrare nell'educazione linguistica a scuola un approccio plurilingue è attualmente oggetto di grandi discussioni. Le proposte decisamente favorevoli sono oggi predominanti, manifestando anche un programmatico e in sé apprezzabile intento di riduzione dello stigma associato alle lingue minoritarie, immigrate, non nazionali. Vi sono d'altronde voci critiche, che mettono in luce alcuni svantaggi, fra i quali la possibile vergogna ingenerata negli studenti dalla messa in luce della propria "diversità"

linguistica (cfr. Leithonen et al., 2022), o che evidenziano come l'efficacia della didattica plurilingue non sia realmente comprovata, perché il principio fondante su cui essa poggia – l'interdipendenza dell'apprendimento (pluri)linguistico (Cummins, 1991) – potrebbe avere un ruolo assai più sfumato di quanto sino a oggi pensato (Berthele & Udry, 2022). Date queste premesse, è questione che va ampiamente oltre le possibilità di discussione di questo contributo la riflessione sul come e quanto (ed eventualmente se), nei concreti percorsi scolastici, vadano implementati, nonché armonizzati rispetto all'insegnamento delle singole lingue curriculari, momenti programmatici di stimolazione "plurale" dei repertori linguistici degli alunni.

Qualunque sia la risposta didattica che si intenda dare al macro-tema dell'educazione plurilingue, appare comunque opportuno, nell'ambito della formazione docente, aiutare gli insegnanti di lingua ad acquisire una maggiore consapevolezza dell'esistenza di una base comune di risorse su cui appoggiano le competenze in lingue diverse – sia che tale base sia da descriversi come un insieme di abilità cognitive, sia che vada intesa come una effettiva "multicompetence" linguistica (Cook, 2020). Nel progetto TTPA, e in particolare nel percorso osservato, una formazione in questo senso è stata messa in atto attraverso una modalità *bottom-up*: le attività proposte nella co-progettazione sono state pensate e scelte per rispondere a necessità e obiettivi educativi individuati dai docenti nel loro quotidiano lavoro con una classe plurilingue; in questo modo, la formazione ha risposto a esigenze di supporto effettivamente espresse dagli insegnanti. È importante quindi ribadire che le singole esperienze sviluppate, inclusa quella qui illustrata, non vanno intese come l'implementazione *top-down* di un modello di didattica plurilingue, ma come occasioni formative per far esperire agli insegnanti possibilità e modalità di adozione di prospettive 'plurali' nell'educazione linguistica.

Gli obiettivi degli insegnanti – avere una maggior efficacia didattica con gli alunni stranieri – non erano *ipso facto* coincidenti con le finalità immaginate *a priori* dal progetto – formare all'implementazione di pratiche di educazione plurilingue. Nel dialogo fra ricercatori e insegnanti è però possibile individuare nuclei di

interesse comuni, come è stato nel caso illustrato per il lavoro sulla riflessione metalinguistica. La proposta di realizzare un'attività di *éveil aux langues*, che è nata nel dialogo fra le esperienze pregresse di docenti e ricercatori, ha consentito da un lato di prendere in carico difficoltà degli alunni stranieri nel perseguimento degli obiettivi curricolari, come richiesto dall'insegnante; dall'altro, proponendo nuove modalità di pratica della riflessione metalinguistica – intesa come attività esplorativa non specificamente legata alla lingua italiana – ha costituito un momento formativo concreto dell'insegnante, di sperimentazione delle possibilità e potenzialità di una educazione plurilingue, anche in risposta al più ampio problema della didattica grammaticale.

Il caso osservato mostra come un intervento formativo realizzato come progetto di co-creazione e sperimentazione di attività possa riorientare e modificare la percezione di autoefficacia, anche in un'insegnante di consolidata esperienza: da un lato, grazie a una miglior messa a fuoco degli obiettivi didattici (in questo caso, in merito alla riflessione metalinguistica), in modo che siano utili non solo agli alunni stranieri ma al gruppo classe nella sua totalità; dall'altro, nella concreta esperienza della propria possibilità di gestire attività di insegnamento legate alla varietà dei repertori linguistici della classe.

L'esperienza maturata nel progetto TTPA non può evidentemente considerarsi risolutiva di ogni difficoltà. Il largo impiego di risorse – soprattutto di tempo – richiesto da interventi formativi di questo tipo rende difficile, da un lato, l'osservazione di un numero ampio di casi e, dall'altro, una valutazione longitudinale in merito agli effetti di lungo periodo. L'esperienza illustrata, esemplificazione delle modalità di intervento di un progetto di formazione partecipata e, più in generale, di una modalità di lavoro fra docenti e ricercatori, suggerisce comunque, per confronto con più agevoli ma spesso poco efficaci esperienze di formazione frontale *una tantum*, che la strada della co-progettazione sia quella nella quale può proficuamente svolgersi l'incontro fra insegnanti e ricercatori, con un effetto concreto, sul lato docente, di ampliamento degli orizzonti di esperienza, e di conseguente apertura a prassi didattiche nuove.

Risultano in questo senso preziose esperienze di collaborazione anche di ridotta scala ma di lungo respiro temporale, che coinvolgano gruppi di ricercatori e insegnanti non come interventi eccezionali, ma calati nella quotidianità del lavoro educativo. Nel contesto torinese osservato, l'esperienza di TTPA, all'interno del più ampio progetto NEW ABC, ha costituito un importante momento di riflessione e di documentazione di interventi formativi e prassi di collaborazione, che non si sono però esaurite con l'esperienza progettuale descritta: TTPA è stato preparato e reso possibile da precedenti esperienze di cooperazione – quale quella di *éveil aux langues* qui evocata –, coltivate fra le scuole della Città e i ricercatori del progetto, grazie a iniziative finanziate con continuità dalla municipalità cittadina; la cooperazione, per il momento, prosegue grazie a queste stesse iniziative e risorse<sup>10</sup>. In questo senso, le risorse supplementari messe in campo da TTPA hanno costituito non tanto il primario motore di cambiamento, ma l'occasione per riflettere su esperienze formative in essere, documentando e monitorando la rilevanza formativa di pratiche di scambio che costituiscono l'effettivo motore del cambiamento (Coburn, 2005; Braun et al., 2011) e che, nella quotidianità del lavoro educativo, rischiano di essere sottovalutate.

<sup>10</sup> Nel momento in cui scriviamo, una Convenzione fra Università e Municipalità di Torino intorno ai progetti di terza missione *Italiano Lingua due a Scuola* (Della Putta & Sordella, 2022) e *Noi e le nostre lingue* (Sordella & Andorno, 2017; Andorno & Sordella, 2020), è stata rinnovata per il triennio 2025-28.

---

## Bibliografia

**Andorno, C., Della Putta, P., Pugliese, R., Sordella, S., & Zanoni, G.** (2023). Per un'educazione linguistica plurale: La formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata. *Italiano LinguaDue*, 15 (2).

**Andorno, C., Della Putta, P., Nasi, N., Pugliese, R., Sordella, S., & Zanoni, G.** (2024). *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education. Pilot action activity handbook*. Durango: Elhuyar. Scaricabile da: [10.6092/unibo/amsacta/7944](https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/7944)

**Andorno, C.**, in stampa, Co-constructing multilingual activities in Italian primary schools. A case study concerning the benefits of a participatory approach to teacher training. In Guarda, M., Stopfner, M., Meier, G. (a cura di), *Changing Perspectives Towards Linguistic Diversity in Education: Promoting Social Cohesion Through Agency*, Berlin: Springer.

**Andorno, C., & Sordella, S.** (2020). Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di éveil aux langues. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 330–352.

**Balboni, P.** (2019). *Le sfide di Babele. Quarta edizione*. Novara: UTET Università.

**Balboni, P.** (2025). *Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Venezia: Edizioni Ca'Foscari.

**Barni, M., & Vedovelli, M.** (2022). La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguisimo e plurilinguisimo. *Lingua e Nuova Didattica*, LI (5), Numero speciale "L'insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione", 14–26.

**Beacco, J.-C., & Byram, M.** (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe. [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

**Berthele, R. & Udry, I.** (2022). Multilingual boost vs. cognitive abilities: testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. *International Journal of Multilingualism*, 19:1, 142-161.

**Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K.** (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse*, 32: 4, 585–596.

- Candelier, M. et al.** (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. European Council for Modern Languages.
- Coburn, C.** (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Cognigni, E.** (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Cook, V.** (2020). Multicompetence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Wiley.
- Cummins, J.** (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70–89.
- Damşa, C. & Ludvigsen, s.** (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11 (1), 1–18.
- Della Putta, P., & Sordella, S.** (2022). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati: Un modello laboratoriale*. Pisa: ETS.
- Duberti, N.** (2019). Altre lingue, altri alunni, altri italiani: la scuola e il plurilinguismo in classe. Breve storia di un rapporto difficile. In M. Del Savio, M. Rivoira, A. Pons (a cura di), *Lingue e migranti nell'area alpina e peralpina occidentale*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 329–350.
- Ferreri, S.** (2014). Metalinguisticità riflessiva: Statuto teorico e potenzialità d'uso. In A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire* (pp. 29–48). Roma: Aracne.
- Fiorentino, G. [a cura di]** (2009). *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- GISCEL.** (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- GISCEL** (Ed.). (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: Angeli.
- Gooskens, C., Van Heuven, V. J., Golubović, J., Schüppert, A., Swarte, F., & Voigt, S.** (2018). Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 169–193.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haukås, Å.** (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18.
- Kennedy, M.** (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* (2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- Lehtonen, H. & Spindler Möller, J.** (2022). "We just want the language tone": when requests to use minority languages lead to interactional breakdown in multilingual classrooms". *International Journal of the Sociology of Language*, 275 (1), 65–88.
- Lo Duca, M.G.** (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Maley, A.** (2018). The teacher's sense of plausibility. *Training Language and Culture*, 2(1), 23–37.
- Pallotti, G., Borghetti, C. & Rosi, F.** (2021). *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*. Cesena: Caissa.
- Schroedler, T., & Fischer, N.** (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. *European Journal of Applied Linguistics*, 8 (1), 49–72.
- Sobrero, A.** (2019). Tesi V, VI, VII. La pedagogia linguistica tradizionale. Caratteri, inefficacia, limiti». In S. Loiero & E. Lugarini (a cura di), *Tullio De Mauro: 'Dieci tesi' per una scuola democratica*. Firenze: Cesati, 85–94.
- Sordella, S.** (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti. *Italiano LinguaDue*, 7 (1), 60–110.
- Sordella, S., & Andorno, C.** (2017). Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, 9 (2), 162–228.
- Swain, M. & Watanabe, Y.** (2019). Languageing: collaborative dialogue as a source of second language learning. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. London: Wiley.
- Van Schaik, P. et al.** (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 84, 30–43.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J.** (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, M., & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives*. New York: Routledge, pp. 3–22.
- Vertovec, S.** (2007). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.

# LANGUAGE LEARNING APTITUDE DIAGNOSTICS FOR CLASSROOM PRACTICE

Tema

Die Fähigkeit, eine neue Sprache zu erlernen, variiert stark zwischen Individuen. Während einige Personen eine neue Sprache schnell und mühelos lernen, haben andere Schwierigkeiten, sie zu meistern. Diese Unterschiede werden oft auf die spezifische Begabung einer Person zurückgeführt. Im wissenschaftlichen Kontext wird diese Fähigkeit als *Language Learning Aptitude (LLA)* bezeichnet. Im Schulunterricht in deutschsprachigen Ländern spielt die LLA jedoch bisher keine Rolle, obwohl sie ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg im Fremdsprachenlernen ist. Es gibt bisher keine leicht zugänglichen und zuverlässigen diagnostischen Instrumente, um die LLA von Kindern in deutschsprachigen Schulen zu messen. Das Ziel dieses Artikels ist es, ein neues diagnostisches Instrument namens GLLAD (*German Language Learning Aptitude Diagnostics*) vorzustellen, das speziell für den Einsatz in deutschsprachigen Schulen entwickelt wurde und der Lehrkräfte helfen soll, individuelle Sprachlernprofile zu erstellen und ihre Unterrichtsmethoden entsprechend anzupassen.

- Ulrike Gut  
| University of  
Münster
- Alicia Battenfeld  
| University of  
Münster
- Liane Lillich  
| University of  
Münster
- Frauke Matz  
| University of  
Münster
- Till Utesch  
| University of Lübeck

## 1. Introduction

Educators would agree that their students vary in how quickly and how well they are able to learn new languages. Some students seem to pick up a new language effortlessly and with great success, while others struggle to learn it and never seem to achieve a satisfactory level of competence. Often, these differences are linked to a speaker's specific ability: this person has 'an ear for languages', while that other person has 'no talent' for learning languages. Popular theories to explain these differences between people include the number of languages someone already knows or other related talents such as musical ability. In scientific research, this ability to acquire new languages is referred to as 'language learning aptitude' (LLA) and has been defined as "an individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language and probable facility in doing so" (Carroll, 1981: 86) given the presence of motivation and opportunity.

It is thus highly surprising that the concept of a LLA appears to play no role in the school context of German-speaking countries, neither in the training of (future) language teachers, be it pre- or in-service, nor in actual classroom practice (e.g., Wagner, 2020; Gut & Matz, 2022: 240). Knowing about children's individual strengths can enable teachers to provide differentiated support in the language classroom. It would allow for the provision of adapted language classes, depending on the pupils' individual results. While LLA diagnostic tests are, however, not intended for selection purposes, they can offer supplementary information that may be beneficial when making decisions regarding language-related choices in school. For instance, the child's aptitude for language learning can influence decisions regarding their education, such as whether they should attend a CLIL (content and integrated language learning) school or pursue additional foreign language studies.

Research has shown that LLA is a highly significant predictor of foreign language learning success (e.g., Ehrman & Oxford, 1995; Kiss & Nikolov, 2005; Li, 2016), more so than motivation or intelligence. Unfortunately, however, in German-speaking countries it is not yet possible to diagnose LLA of children because no easily accessible and reliable diagnostic instruments exist.

It is the aim of this article to introduce the diagnostic tool GLLAD (German Language Learning Aptitude Diagnostics) for testing LLA in German-speaking school settings. In section 2, we discuss the scientific conceptualisation of LLA and how it has been tested so far. Section 3 presents the development of GLLAD, section 4 considers some practical implications for the school context, and section 5 gives a summary and an outlook.

## 2. LLA and tests for measuring it

Like general intelligence, LLA is conceptualised as “a hybrid construct related to a number of cognitive factors creating a composite measure regarded as the general capacity to master an L2” (Wen, Biedroń & Skehan, 2017). In other words, LLA is an umbrella term for several distinct and largely independent cognitive abilities that together reflect someone’s potential to quickly and successfully acquire a new language. The four main cognitive abilities that have been proposed to be specific for LLA (e.g., Carroll, 1981: 105) are:

- **Phonetic coding ability**, the ability to identify sounds, to form associations between sounds and symbols and to learn these associations
- **Grammatical sensitivity**, the ability to recognize the grammatical functions of words or morphemes
- **Rote learning ability**, the ability to efficiently learn associations between sounds and meanings
- **Inductive language learning ability**, the ability to infer the different rules of languages

Some conceptualisations of LLA include further cognitive abilities that also form part of general intelligence such as working memory and implicit learning skills

(e.g., Linck et al., 2013; Granena, 2020), others include only three (e.g., Skehan, 1998).

All conceptualisations of LLA are closely linked to the tests that were developed for measuring it. In fact, typically, the tests were designed first and those test parts – with each part measuring a different cognitive ability – that predicted foreign language learning success best were then combined to make up the concept of LLA. Thus, in line with the tradition of psychometric testing, “language aptitude is what language aptitude tests measure” (Dörnyei, 2005: 35). Most LLA tests that have been developed so far were designed with the aim of identifying specially gifted adults who could be quickly trained to learn new languages. The most famous and still widely influential test is the **MLAT** (Modern Language Aptitude Test) by Carroll and Sapon (1959), a paper and pencil test for English-speaking adults developed for the U.S. government that consists of five parts measuring the first three cognitive abilities listed above. Other tests include the freely available web-based **LLAMA** (Meara, 2005) designed for adults and children of any language background that tests the same cognitive abilities in four different tasks, and the not freely accessible **Hi-LAB** (Linck et al., 2013), which consists of 11 tasks and includes further cognitive abilities such as working memory and implicit learning and is designed for English-speaking adults.

There are only very few tests so far that have been developed to test LLA in children: Based on the MLAT, Carroll and Sapon (1967) developed the **MLAT-E** for

“LLA is an umbrella term for several distinct and largely independent cognitive abilities that together reflect someone’s potential to quickly and successfully acquire a new language.”



Prof. Dr. Ulrike Gut currently holds the Chair of English Linguistics at the University of Münster, Germany.



Alicia Battenfeld is doctoral candidate in the field of English language education at the Department of English at the University of Münster, Germany. Her research is supported through the William Stern Programm, which is funded by the Karg-Foundation.



Liane Lillich is doctoral student in the Educational Diagnostics and Potential Development working group in the Department of Educational Science and Social Sciences at the University of Münster, Germany.



Prof. Dr. Frauke Matz is Chair of English Language Education at the University of Münster, Germany.



Prof. Dr. Till Utesch is Professor of Prevention and University Health Management at the University of Lübeck, Germany.

English-speaking children aged eight to twelve. It consists of the four parts (i) HIDDEN WORDS: ability to associate sounds and symbols; (ii) MATCHING WORDS: sensitivity to grammatical structure; (iii) FINDING RHYMES: ability to hear speech sounds and (iv) NUMBER LEARNING: auditory alertness and ability to remember. The **PLAB** (Pimsleur, 1966) was designed for English-speaking children in secondary schools and includes six parts that test verbal ability, auditory ability, motivation and average grades. Kiss and Nikolov (2005) developed the **INYÉT 6** for Hungarian-speaking children aged 12, which is closely modelled on the MLAT. The only test of LLA for German-speaking children, called **FTU 4-6** (Fremdspracheneignungstest für die Unterstufe; Ingenkamp, 1971), was first proposed by Corell and Ingenkamp in 1958. It is an adaptation of MLAT-E, but unfortunately requires an audio tape for its administration, so that it is not easily accessible anymore. Although occasionally used in research (e.g., Scheibner-Herzig & Stäbener, 1980), the test has been criticized for its lack of validation (e.g., Reed & Stansfield, 2023: 40). It therefore seems urgently necessary to develop an accessible and easy-to-use LLA test for German-speaking children that can be integrated into the school context in German-speaking areas. **GLLAD**, which is introduced in the next section, is such a diagnostic instrument.

### 3. GLLAD

The development of GLLAD was driven by the objectives of creating a freely available, easy-to-use LLA testing instrument that can be applied within a 45-minute school lesson and that has been validated (see below) for children aged 12 (year 6 in the German school system). The test will be available in a web-based format and will offer immediate feedback in the form of a composite score as well as individual scores for the different cognitive abilities (see below).

GLLAD is being developed by an interdisciplinary team at the University of Münster, involving researchers from English didactics, English linguistics and Education. It is envisaged that it will consist of five parts of five parts that test the four underlying cognitive abilities: language-analytic abilities, memory for

lexical items, phonetic memory and implicit learning skills. The first three form part of the generally accepted concept of LLA that was first proposed by Carroll, while the fourth cognitive ability has more recently been found to play an important role in learning new languages, especially in an immersive context (e.g., Granena, 2020; Li & Zhao, 2021).

All parts of the GLLAD are based on validated diagnostic instruments for LLA and have been adapted for children:

Type of test	Based on
language-analytic abilities	PLAB 4, INYÉT
memory for lexical items	MLAT 5, Hi-LAB Paired Associates, INYÉT 4, LLAMA_B
phonetic memory	INYÉT 1, MLAT
implicit learning	LLAMA_D, research by Granena (2020)

GLLAD is anticipated to comprise a total of five parts, one task for ‘language-analytic abilities’, ‘memory for lexical items’ and ‘phonetic memory’ each, as well as two tasks that test implicit learning. Language-analytic abilities are tested by providing the children with words and sentences in an artificial language together with their German translation. They are then asked to find the matching sentence in the unknown language for a given German sentence in a single-choice format with four options. To test the memory for lexical items, children have two minutes to learn the words from an artificial language for twelve pictograms. In the test phase they hear these words one by one and are asked to select the corresponding pictogram. Phonetic memory ability is tested in a scenario where the children first listen to two, three or four – often similarly sounding – words in an artificial language and are then asked to identify which of them occurs in a sentence in this artificial language that they will hear subsequently. The two tests of implicit learning involve words presented in written or spoken form. The children have to indicate the meaning of the words (in written form) or whether they have encountered these words before (in spoken form). All test items (n=85) were constructed carefully to represent grammatical, morphological and phonological rules that exist in actual languages.

In early 2024, GLLAD first underwent a pilot study with 200 12-year-olds, which resulted in a modification of individual test items and entire test formats. A first validation study with 620 children followed in mid-2024 to test construct validity. At the end of 2024, four international experts on LLA carried out an evaluation of GLLAD and at the beginning of 2025 a second validation study was carried out involving 450 children. Convergent and discriminatory validity was tested against EFL self-concept (adapted from Rumlich, 2016) as well as the personality traits benevolence and conscientiousness (adapted from Bleidorn & Ostendorf, 2009). For assessing the retest-reliability, GLLAD was administered again to 150 of the children a few weeks later. In addition, criterion validity was tested by including teacher assessments of the individual children's LLA. We are currently working on evaluating the results of the second validation study. A standardisation study for GLLAD involving more than 1000 school children will be carried out in late 2025. Moreover, qualitative data from both children and their language teachers will be obtained and the user friendliness of the platform *FormR*, on which GLLAD is implemented, will be assessed. The final version of GLLAD is envisaged to become available for practitioners in late 2026.

#### 4. How can GLLAD be used in the school context?

We suggest several scenarios in which GLLAD can be meaningfully employed in the school context. First, the diagnostic instrument GLLAD can be used by teachers to discover unrecognized potentials and to provide more differentiated support for their pupils (Prat et al., 2020; see also Hughes et al., 2023: 85ff.), which can lead to transformative achievements (Preckel et al., 2020). As Wagner (2017) cites for the Austrian context, teachers are required by law to diagnose, differentiate and support their pupils individually. Government regulation for the support of pupils identifies the school as the central stakeholder for identifying talents. It is hoped that GLLAD results can help with identifying underachieving children with a high language learning ability who can then be supported more efficiently to unfold their full potentials.

The use of GLLAD by foreign-language teachers can also support more differentiated classroom practice in the form of the aptitude-treatment-interaction approach (Robinson 2002), which proposes that learning gains will be increased when the chosen teaching methods correspond to the children's individual aptitude profiles. Li (2017), for example, showed that learners with a high LLA benefitted more from explicit than from implicit feedback. In an intervention study, Wesche (1981) was able to show that pupils who were taught with a method that was suited to their individual LLA profile achieved higher proficiency scores and reported more pleasure in language learning than their counterparts. Similarly, Erlam (2005) found that 14-year-old learners with a high language-analytic ability benefitted most from an inductive rather than a deductive teaching style. Muñoz (2014) investigated the relationship between LLA, measured with an adapted version of MLAT-E, and the different language competence skills listening, reading, writing and speaking in 11- and 12-year-olds who had been learning English for three years. She found that high scores in memory for lexical items correlated strongly with high listening skills, while language-analytic ability and speaking skills were not correlated. Since GLLAD measures four sub-components of LLA and provides scores for each of them, foreign language teachers can accordingly adapt their teaching methods for pupils with different LLA profiles.

**“The final version of GLLAD is envisaged to become available for practitioners in late 2026.”**

Moreover, since GLLAD offers an objective diagnostic assessment of the language learning ability of an individual child, it can assist decisions such as whether this child should elect further foreign languages that currently have to be taken based on the school grade in the first foreign languages and parents' subjective views or preferences alone. When advising parents, teachers can refer to the test score in addition to the school grade and their general impression to facilitate such decisions. Similarly, GLLAD can be employed to objectivize selection processes: for example, when more children apply to be admitted to the CLIL branch than places are available, the test score can, among other factors, assist in the selection process.

## 5. Summary and outlook

We have described the diagnostic instrument GLLAD for assessing German-speaking children's LLA and have argued that GLLAD has the potential of providing differentiated insights into 12-year-old children's individual language learning ability profiles in the German-speaking context. The diagnosis of individual language learning profiles can assist foreign-language-related selection processes and decisions in school and supports the development of differentiated and effective teaching practices. We would like to thank the the Karg-Foundation for supporting our research.

**“The diagnosis of individual language learning profiles can assist foreign-language-related selection processes and decisions in school and supports the development of differentiated and effective teaching practices.”**

## References

- Bleidorn, W., & Ostendorf, F.** (2009). Ein Big Five-Inventar für Kinder und Jugendliche: Die deutsche Version des Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). *Diagnostica*, 55, 160–173.
- Carroll, J. B.** (1981). Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House Publ, pp. 83–118.
- Carroll, J. & Sapon, S.** (1959). *Modern language aptitude test: Form A*. Psychological Corporation.
- Carroll, J. B., & Sapon, S.** (1967). *Elementary Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Dörnyei, Z.** (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. & Oxford, R.** (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67–89.
- Erlam, R.** (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research*, 9, 147–171.
- Granena, G.** (2020). *Implicit language aptitude*. Cambridge University Press.
- Gut, U. & Matz, F.** (2022). Die Bedeutung von Sprachlernbegabung für den Englischunterricht. In C. Fischer & D. Rott (eds.), *Individuelle Förderung - Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*. München: utb, pp. 237–247.
- Hughes, M., Golonka, E. & Tseng, A.** (2023). The high-level language aptitude battery (Hi-LAB): Development, validation, and use. In Z. Wen, P. Skehan & R. L. Sparks (Eds), *Language aptitude theory and practice*. Cambridge University Press, pp. 73–93.
- Ingenkamp, K.** (1971). *Fremdspracheneignungstest für die Unterstufe*. Weinheim: Beltz.
- Kiss, C. & Nikolov, M.** (2005). Developing, Piloting, and Validating an Instrument to Measure Young Learners' Aptitude. *Language Learning*, 55 (1), 99–150.
- Li, S.** (2016). The construct validity of language aptitude. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 801–842.
- Li, S.** (2017). The effects of cognitive aptitudes on the process and product of L2 interaction: A synthetic review. In Laura Gurzynski-Weiss (Ed.), *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 41–70.
- Li, S., & Zhao, H.** (2021). The methodology of the research on language aptitude: A systematic review. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 25–54.
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R., Smith, B. K., Bunting, M. F., & Doughty, C. J.** (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning*, 63(3), 530–566. DOI: 10.1111/lang.12011v
- Meara, P.** (2005). *LLAMA language aptitude tests: The manual*. University of Wales Swansea.
- Muñoz, C.** (2014). The Association Between Aptitude Components and Language Skills in Young Learners. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, Second Language Learning and Teaching*. Springer International, pp. 51–68.
- Pimsleur, P.** (1966). Testing foreign language learning. In: A. Valdman (Ed), *Trends in language teaching*. New York: McGraw Hill, pp. 175–186.
- Prat, C., Madhyastha, T., Mottarella, M. & Kuo, C.** (2020). Relating natural language aptitude to individual differences in learning programming languages. *Scientific Reports*, 10, 3817.
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D. & Worrell, F.** (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15, 691–722.
- Reed, D. J., & Stansfield, C.** (2023). The MLAT-Elementary: History, adaptations and current uses. In Z. Wen, P. Skehan & R. L. Sparks (Ed), *Language aptitude theory and practice*. Cambridge University Press, pp. 25–46.
- Robinson, P.** (2002). Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (Ed), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, pp. 113–136.
- Rumlich, D.** (2016). *Evaluating bilingual education in Germany: CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Peter Lang.
- Scheibner-Herzig, G. & Stäbener, H.** (1980). Beziehungen zwischen Fremdspracheneignung und Fremdsprachenleistung, untersucht an Schülern der Erprobungsstufe eines Gymnasiums. *System*, 8 (1), 53–58.
- Skehan, P.** (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Wagner, T.** (2017). „Catch a young swallow. Roast her in honey. Eat her up.“ Then you will understand all languages. Fremdsprachliche Begabung und deren Diagnostik. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F. J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Eds), *Beiträge aus der Begabungsförderung*. Waxmann, pp. 109–117.
- Wagner, T.** (2020). Fremdsprachliche Begabung – ein Stiefkind in der beruflichen Bildung? bwp@ Spezial PH-AT1 online. [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/wagner\\_bwpat-ph-at1.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/wagner_bwpat-ph-at1.pdf)
- Wen, Z., Biedroń, A., & Skehan, P.** (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50 (1), 1–31.
- Wesche, M.** (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. Diller (Ed), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House Publishers, pp. 119–154.

## DEN LERNENDEN ZUHÖREN: FREMSPRACHENTESTS (UND -UNTERRICHT) AUS DER SICHT DER DIREKT BETROFFENEN

Cet article présente des résultats sélectionnés issus des projets de recherche *Task Lab et Formes innovantes d'évaluation*, qui ont permis de développer et d'étudier des formats de test informatisés pour l'enseignement des langues étrangères. Les tâches proposées ont été mises à l'essai à différents stades de développement avec des élèves de l'école obligatoire, à la fois de manière qualitative et quantitative. Au total, environ 150 entretiens ont été menés avec des élèves et plus de 1250 élèves ont participé aux pilotages des tâches.

Après un bref aperçu des études, nous présentons des résultats choisis qui touchent à la pratique en classe et, en particulier, à la manière dont l'évaluation est menée dans les écoles. Des recommandations concrètes pour l'enseignement des langues étrangères en sont tirées.

● Malgorzata Barras  
| Universität Freiburg/  
Schweiz  
Katharina Karges  
| Universität Leipzig

Beurteilen im schulischen Fremdsprachenunterricht ist ebenso wichtig wie untererforscht. Obwohl es untrennbar zum Alltag aller Lehrenden und Lernenden gehört, wird dieser Kontext in der Test- und Bildungsforschung nur wenig beachtet. Auch in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung wird Beurteilung nur selten thematisiert oder auf den Umgang mit vorgefertigten Tests oder förderdiagnostischen Instrumenten reduziert. In diesem Beitrag berichten wir von Teilergebnissen aus zwei Forschungsprojekten, in denen Testaufgaben näher beleuchtet wurden, die für den Einsatz im schulischen Französisch- bzw. Englischunterricht entwickelt wurden. Im Rahmen von Validierungsstudien wurden diese Aufgaben in verschiedenen Entwicklungsstadien mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 bis 9 (8 bis 11 nach Har- moS) in der Deutschschweiz erprobt und detailliert besprochen. Obwohl uns dabei primär Informationen über das Funktionieren dieser Aufgaben interessierten, äusserten sich die Lernenden auch über das Lernen von Fremdsprachen,

Beurteilungspraktiken und ihre Wahrnehmung des eigenen Fremdsprachenunterrichts. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen stellen wir im Folgenden dar.

### Die Projekte *Task Lab* und *IFB*

Die Projekte *Task Lab* und *Innovative Formen der Beurteilung* (IFB) des Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit (KfM) standen in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem schweizerischen Bildungsmonitoring, der Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK, u. a. Konsortium ÜGK, 2019). Beide Projekte dienten der Grundlagenforschung: Es sollte er- kundet werden, welche Aufgabenformate und -inhalte sich für eine computerbasierte Datenerhebung eignen würden, wie sie für die ÜGK vorgesehen war, und wie die Aufgabenentwicklung dafür effizient organisiert werden könnte. Im Projekt *Task Lab* (Karges, Barras, et al., 2021) lag der Fokus auf den Leseverstehenskompetenzen von SuS am Ende der Primarstufe in ihrer ersten Fremdsprache. Es

wurde überprüft, welchen Unterschied es machen würde, in welcher Sprache die Fragen zum Lesetext formuliert sind, und welchen Einfluss das Aufgabenformat auf die Aufgabenschwierigkeit hat. Im Projekt IFB wurden dann anspruchsvollere Hör- und Leseverstehensaufgaben für Lernende am Ende der Sekundarstufe I in beiden obligatorischen Fremdsprachen entwickelt. Dabei wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Verwendung von aufgabenübergreifenden Szenarien zu einer realitätsnäheren Sprachverwendung im Rahmen der Beurteilung beitragen kann.

In Task Lab wurden computerbasierte Leseverstehensaufgaben auf dem A1-Niveau des GER (Europarat, 2001) entwickelt. Zu französischsprachigen Lesetexten wurden insgesamt 18 Testaufgaben entwickelt, die sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch eingesetzt wurden. Ausserdem wurden drei verschiedene Testformate erprobt: Multiple-Choice-Aufgaben, Kurzantworten und Matching. In der Hauptstudie wurden die Aufgaben in einem Rotationsdesign zusammen mit weiteren Tests zu Teilkomponenten des Lesens (z. B. Wortschatz, allgemeine Sprachkompetenz) und einem Fragebogen in 35 Schulklassen (609 SuS) eingesetzt (siehe zu Ergebnissen z. B. Lenz et al., 2019). Im Vorfeld dazu wurden die Aufgaben intensiv mit insgesamt 32 Lernenden erprobt und besprochen.

Das deutlich grössere Projekt IFB ging einige Schritte weiter und erkundete ein breiteres Konstrukt von Verstehenskompetenz, bei dem die Testteilnehmenden realitätsnahe Aufgaben in Szenarien lösten, z. B. die Planung eines Wochenendes in Avignon bzw. Limerick oder eine Recherche für ein Unterrichtsprojekt (sog. *scenario based assessment*, siehe u. va. Sabatini et al., 2013, 2014). Im Projekt wurden Hör- und Leseverstehens- und integrierte Aufgaben entwickelt, wobei auf Textsorten und Aufgabentypen Wert gelegt wurde, die dem digitalen Zeitalter zuzuordnen sind (Karges, Lenz, et al., 2021). Wie bereits in Task Lab wurden diese Aufgaben zusammen mit weiteren Tests und Fragebögen zu Teilfertigkeiten und Strategien in einer grösseren quantitativen Studie 631 Lernenden aus 39 Klassen vorgelegt. Im Vorfeld wurden alle Aufgaben mit einzelnen Lernenden und in Gruppeninterviews ausprobiert und besprochen. An diesen Gesprächen

## „Für schwächere Schüler nahmen Kognaten die Rolle eines Rettungsringes ein, der jedoch häufig nicht effektiv war.“

nahmen rund 100 SuS teil. Zusätzlich fand eine grosse, qualitative Hauptstudie statt. Darin wurden 30 SuS in einer kombinierten Lautdenken- und Stimulated-Recall-Studie tiefgehend zu ihren Denk- und Verstehensprozessen bei der Bearbeitung ausgewählter französischer Aufgaben befragt (Barras, 2021).

### Erkenntnisse

In den Projekten Task Lab und IFB wurden zahlreiche Erkenntnisse zur Entwicklung, Nutzung und Auswertung von Testaufgaben zum Lese- und Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht gewonnen. Davon sind ausgewählte Resultate unmittelbar für Fremdsprachenlehrkräfte von Interesse, da sie sich konkret auf den Unterrichtskontext beziehen. Diese Erkenntnisse werden im Folgenden dargestellt und mit einer Auswahl an Zitaten von Lernenden illustriert.

#### Die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Lernenden reichten oft nicht aus, um die Inputtexte zu verstehen [IFB & Task Lab]

In vielen Fällen konnten wir beobachten, dass die Lernenden sehr wenig von den zu lesenden bzw. zu hörenden Texten verstanden. Oft sprachen die SuS in beiden Projekten dies auch selbst an:

##### Beispiel 1:

«*Ich habe nicht viel verstanden*»  
(Task Lab)

##### Beispiel 2:

«*Also ich habe es [den Lesetext] schon gelesen [...] aber ich wusste nicht was das... Ich wusste keines von diesen Wörtern in Französisch* (IFB)

##### Beispiel 3:

«*Am Schluss hat man so das Gefühl – ja, es ist zwar ein Text, der mich vielleicht interessieren würde, aber ich habe nichts verstanden.*» (IFB)



Malgorzata Barras ist Dozentin an der Universität Freiburg/Schweiz und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mehrsprachigkeit. Ihre Forschungsinteressen umfassen u. a. den Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit, die Beurteilung von Sprachkompetenzen sowie die Didaktik in DaF/DaZ.



Katharina Karges ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie beschäftigt sich vor allem quantitativ mit der Beurteilung von Sprachkompetenzen, schulischem Fremdsprachenlernen und Korpuslinguistik.

In Task Lab konnten wir beobachten, dass die Lernenden ihr Textverständnis oft um Kognaten oder Wörter, die sie für Kognaten hielten, herum aufbauten. Dies führte nicht selten dazu, dass sie die Testaufgaben nicht lösen konnten, da diese Strategie nicht genügte, um die Texte ausreichend gut zu verstehen.

Aufgrund dieser Beobachtungen wurden die im Projekt IFB interviewten SuS nach dem Bearbeiten der Testaufgaben gebeten, zusammenzufassen, was sie in den Inputtexten verstanden hatten. Es zeigte sich auch hier, dass viele SuS in den Texten nur einzelne Wörter verstanden, wie die Schülerin «Elena» (Name selbstgewählt) im Folgenden demonstriert.

Die Erkenntnisse aus dem Interview mit Elena stellen keineswegs einen Einzelfall dar. Sie weisen darauf hin, dass die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse der Lernenden in vielen Fällen nicht genügte, um die Texte auf dem vom Lehrplan vorgesehenen Niveau ausreichend gut zu verstehen.

### Fragen und Antwortoptionen in Französisch wurden oft nicht oder falsch verstanden [Task Lab]

In Task Lab wurden die Fragen zum Text und mögliche Antwortoptionen auch auf Französisch verfasst. Es zeigte sich, dass ein Teil der SuS bereits daran scheiterte, die Frage zu verstehen, wodurch sie keine Gelegenheit hatten, ihr Verstehen des Lesetextes zu zeigen. Als problematisch erwiesen sich dabei auch zentrale Fragewörter wie *pourquoi* (dt. «warum»).

Inputtext aus der Leseverstehensaufgabe (ein Messenger-Chat auf einem Smartphone)	Was die Schülerin «Elena» verstanden hat
<p><b>Marc:</b> Pour avoir des entrées réduites dans les musées et le bus gratuit, il y a la Carte Avignon. Elle coûte 20€. Tu la trouves à l'office du tourisme.</p> <p><b>Anne:</b> La carte n'est pas valable sur les bateaux, mais c'est pas grave. Les tours en bateau sont ennuyeux.</p> <p><b>Evan:</b> Et il y a cette application pour smartphone qui te guide à travers la vieille ville. Je ne sais plus comment elle s'appelle...</p> <p><b>Marc:</b> Oui, c'est l'appli Avignon. Et Evan a raison, ça vaut la peine de l'utiliser. L'appli contient plusieurs tours de la ville avec des infos historiques.</p> <p><b>Toi:</b> D'accord, je vais faire ça. Autre chose?</p> <p><b>Marc:</b> Sinon, ne monte surtout pas dans les bus pour touristes. Tu ne verras rien de plus qu'à pied.</p>	<p><b>I:</b> was HAST du in diesem text alles verstanden?</p> <p><b>S:</b> nicht so viel ((lacht)) äh (---) also BUS ist GRATIS für musee il y a (-) carte, (---) ähm (-) es kostet zwanzig euro (-) tu trouves à office de touriste, (---) du brauchst eine (-) (unterlage) von touristen?</p> <p>du brauchst die karte NICHT auf boot (-) mais (-) c'est pas grave (-) ich weiss nicht (-) was HEISST grave, okay (-) LES tours en bateau sont (-)</p> <p>et il y a cette application pour smartphone c'est à travers (-) je ne plus comment (-) du kannst auf äh (-) SMARTphone (-) ding äh (-) touristenführer machen oder irgendwie (-) von (-) also auf dem smartphone schauen wo du HINGehen könntest und so; (-)</p> <p>ah oui c'est ((liest und murmelt weiter)) also etwas mit geschichte? (-) und ja (-) das verstehe ich nicht ganz (---) mit ähm (-) TOUR also l'appli contient tours de la vielle avec (-) äh (-) RElse/ also (-) TOUR machen durch die stadt mit äh (-) geschichte, (-) also (-) geschichte von der stadt und so informationen;</p>

#### Beispiel 1:

**Frage:** Qu'est-ce qu'Alicia a aimé le plus?

- a) Essayer de faire du jonglage.
- b) Manger les spaghettis.
- c) Voir la petite girafe.

**Schüler\*in (S):** Ich habe die Frage nicht so verstanden.

**Interviewer\*in (I):** Was hast du verstanden?

**S:** Eine kleine Giraffe und etwas von Spaghetti essen. Bei der ersten Antwort habe ich nur «jonglage» verstanden.

**I:** Was heisst die Frage?

**S:** Das weiss ich eben nicht.

#### Beispiel 2:

**Frage:** Pourquoi le reporter fait cette interview?

**S:** [...] Ich drücke einfach eines, ich versteh's nicht.

**I:** Hast du die Frage verstanden?

**S:** Nicht ganz. «Pourquoi»... Weiss ich nicht.

### Wenn die Lernenden auf Französisch schreiben sollten, schrieben sie nicht immer das, was sie meinten [Task Lab]

In Task Lab wurden auch Kurzantwort-Fragen in der Fremdsprache Französisch eingesetzt, auf die die Lernenden in französischer Sprache antworten

sollten. In den Interviews mit den Lernenden konnten wir jedoch beobachten, dass in den Antworten vieler SuS etwas anderes zu lesen war, als sie eigentlich schreiben wollten.

#### Beispiel 1:

**I:** Kannst du mir deine Antwort kurz vorlesen?

**S:** Also Karusu verliert seinen Papa im Zoo.

**I:** Und geschrieben hast du «Karusu devenu papa».

#### Beispiel 2:

**S:** Ich habe geschrieben: «Pierre Dumont en danger» [...]

**I:** Was würdest du auf Deutsch schreiben? [...]

**S:** Pierre Dumont ist sehr gefährlich.

### Bei vielen Lernenden konnte ein unreflektierter Umgang mit Strategien beobachtet werden, vor allem bei der Strategie «Suche nach Kognaten» [Task Lab und IFB]

Die Interviews mit den SuS zeigten, dass vielen von ihnen Strategien zum Umgang mit fremdsprachigen Texten aus dem Unterricht bekannt waren. Besonders beliebt und auch oft angesprochen war dabei die Strategie «Suche nach Kognaten<sup>1</sup>». In unseren Projekten zeigte sich jedoch, dass der Einsatz dieser Strategie in vielen Fällen unreflektiert geschah und die Lernenden im Text z. T. ausschliesslich nach Kognaten suchten, ohne die Zusammenhänge im Text zu verstehen. Besonders auffällig war der Einsatz dieser Strategie bei Lernenden, deren Kenntnisse der Fremdsprache nicht ausreichten, um den Text zu verstehen. Für sie nahmen Kognaten die Rolle eines Rettungsringes ein, der jedoch häufig nicht effektiv war: In Task Lab konnten wir den Einsatz dieser Strategie sehr häufig beobachten; sie scheiterte jedoch in 50 % der beobachteten Fälle. In vielen Fällen identifizierten die SuS «Parallelwörter», die eigentlich keine waren:

*Ich habe es wieder durchgelesen und hier habe ich „travailler le week-end“ und das heisst glaube ich Reisen am Wochenende.*

*Da steht „important“, das heisst glaube ich importiert.*

*Bei der Frage „qui est sa prof?“, das ist die Frage „Wer mag ein Profi sein?“ oder so was.*

*Ehm, „et finalement“ also das Finale.*

*Bei „profession“ habe ich an professionell oder Professor gedacht.*

Auch im Projekt IFB konnte die Strategie «Suche nach Kognaten» oft beobachtet werden, und auch hier führte sie oft zu Misserfolg. So wurde z. B. von einer Schülerin bei einer Multiple-Choice Frage fälschlicherweise die Antwortoption «Schloss anschauen» ausgewählt, weil im Lesetext «Tu dois absolument goûter leur burgers!» zu lesen war. Die Schülerin hatte das Wort «burgers» als Kognat zu «Burg» identifiziert:

**I:** Weisst du noch, wo du die richtigen Antworten gefunden hast im Text? (...)

**S:** Da. (zeigt mit Maus auf Option 1: «Das Schloss anschauen».)

**I:** Und wie bist du drauf gekommen?

**S:** Keine Ah... Parallelwörter.

**I:** Welche?

**S:** Das. (zeigt mit Maus auf «burgers»)

**I:** Was ist das für ein Parallelwort?

**S:** Schloss, Burg.

### Hinweise auf unzureichende Vorbereitung auf den Umgang mit Multiple-Choice-Aufgaben [IFB]

Ein Qualitätsmerkmal von Multiple-Choice-Aufgaben bei Lese- oder Hörverstehensaufgaben ist es, dass Elemente aus allen Antwortoptionen, auch den falschen, im Text vorkommen sollten. So wird sichergestellt, dass nicht nur das Erkennen von Wörtern im Text, sondern tatsächliches Verstehen, getestet wird. Aus den Interviews mit den IFB-SuS ging jedoch hervor, dass viele von ihnen überrascht waren, wenn ihnen auffiel, dass dies bei den Testaufgaben der Fall war. So meinte z. B. dieser Schüler dazu: «Für mich war es ein wenig, also eigentlich sehr verwirrend, weil irgendwie sie hat alles erwähnt, was hier in diesen Antworten stand; wirklich alles». Dies ist für uns ein Hinweis darauf, dass im schulischen Unterricht entweder keine oder überwiegend schlecht konstruierte Multiple-Choice Aufgaben eingesetzt werden.

<sup>1</sup> Gemeint sind Wörter, die in der Fremdsprache und in der Schulsprache ähnlich aussehen und das gleiche meinen. Im Unterricht wurden sie häufig als «Parallelwörter» eingeführt.

„Bei der qualitativen Erprobung der Aufgaben wurde deutlich, dass die Rückmeldungen der Lernenden weit über aufgabenbezogenes Feedback hinausgingen. So eröffneten sich neue Perspektiven auf die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler.“

#### Die Lernenden schätzten die modernen und alltagsbezogenen Themen und digitalen Textsorten [IFB]

Viele SuS reagierten sehr positiv auf die im Projekt IFB eingesetzten digitalen Textsorten, wie beispielsweise Smartphone-Chats. Mehrere gaben an, dass ihnen diese Textformen vertraut seien, was das Lesen der Texte «einfacher» machte und man sich während des Tests «heimischer» und «wohler» fühlen konnte. Die Aufgaben wurden dadurch auch als «freundlicher» erlebt, da es den Lernenden leichter fiel, sich in die Situationen hineinzusetzen: «Das ist etwas, was man ja im Leben selbst auch hat, und dann konnte man (-) sich damit [etwas] vorstellen». Aus den Interviews ging auch hervor, dass die Lernenden diese Textsorten in ihrem Fremdsprachenunterricht sehr wenig antrafen.

#### Fazit: Empfehlungen für die Praxis

Die oben dargestellten Ergebnisse der Task Lab und IFB-Studien zeigen auf, dass der Umgang von SuS mit Sprachtestaufgaben stark von ihrer sprachlichen und strategischen Vorbereitung im Unterricht beeinflusst wird. Für eine gezielte Unterstützung der Lernenden lassen sich daraus mehrere zentrale Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ableiten:

**Verständnissicherung ist grundlegend.** Lehrpersonen sollten sicherstellen, dass ihre Lernenden die in Testfragen verwendeten Fragewörter sowie weitere zentrale Begriffe verstehen. Falls dies nicht der Fall ist, kann es hilfreich sein,

die Fragen und Antwortformate (vorübergehend) in der vertrauten Schulsprache zu formulieren, um den Zugang zu erleichtern und Missverständnissen vorzubeugen (siehe auch Barras et al., 2016).

#### Sprachliche Grundlagen müssen kontinuierlich gestärkt werden.

Wortschatz- und Grammatikkenntnisse bilden das Fundament für erfolgreiches Sprachverstehen und -produzieren. Entsprechende Übungen sollten deshalb regelmässig in den Unterricht integriert werden, und zwar nicht nur zur Prüfungsvorbereitung, sondern als dauerhafter Bestandteil des Sprachenlernens.

#### Ein reflektierter Einsatz von Strategien sollte gezielt gefördert werden.

SuS profitieren davon, wenn sie sich bewusst mit Lösungswegen und Herangehensweisen an verschiedene Aufgabenarten auseinandersetzen. Es macht daher Sinn, Strategien für den Umgang mit Sprachtestaufgaben im Unterricht zu thematisieren. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass mit den Lernenden *alle* Strategien behandelt werden sollen, die bei einem Test zum Einsatz kommen könnten (vgl. auch Nikolov, 2006). Die Erkenntnisse aus Task Lab und IFB machen deutlich, dass Strategien wie das Erkennen von Kognaten nur dann wirksam sind, wenn die SuS bereits über eine solide sprachliche Grundlage verfügen – insbesondere über einen ausreichend entwickelten Wortschatz. Strategien allein reichen nicht aus, wenn die sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Für den Unterricht bedeutet das: Strategien sollten gezielt und mit Blick auf den jeweiligen Sprachstand der Lernenden eingeführt und geübt werden, ihre Grenzen sollten aber auch thematisiert werden. Eine sorgfältige Auswahl und Anpassung der Strategievermittlung unterstützt die SuS dabei, solche Hilfsmittel tatsächlich sinnvoll und erfolgreich anzuwenden.

#### Der Umgang mit unterschiedlichen Testformaten gehört zum Unterricht.

Das gezielte Thematisieren von Prüfungsformaten und sogenannten *test-taking strategies* hilft den Lernenden, sich in Testsituationen sicherer zu fühlen und Aufgaben strukturierter zu bearbeiten.

#### Ein Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen erhöht ihre Motivation.

Die Auswahl von Themen und Textsorten, die für die SuS relevant und interessant

sind, fördert nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Bereitschaft, sich mit den Inhalten intensiver auseinanderzusetzen.

**Raum für die Rückmeldungen der SuS schaffen.** Die oben beschriebenen Erkenntnisse aus den Projekten Task Lab und IFB haben uns gezeigt, wie wichtig es ist, den SuS zuzuhören und regelmäßig ihr Feedback einzuholen. Ihre Rückmeldungen – ob zur Verständlichkeit von Aufgaben, zur Themenwahl oder zu den Aufgabenformaten – liefern wertvolle Hinweise für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und der Beurteilungsanlässe. Wenn Lehrpersonen (und Forschende) diesen Rückmeldungen Raum geben und sie ernst nehmen, kann das nicht nur zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen, sondern auch den Lernprozess insgesamt nachhaltiger und stärker an den Bedürfnissen der SuS ausrichten.

## Fazit: Schlussfolgerungen für die Forschung

Wie anfangs erwähnt, lag der Fokus insbesondere des Task Lab-Projektes auf der Erstellung und Erprobung von Sprachtestaufgaben. Bei der qualitativen Erprobung dieser Aufgaben wurde deutlich, dass die Rückmeldungen der Lernenden weit über das ursprünglich angestrebte aufgabenbezogene Feedback hinausgingen. So eröffneten sich für uns neue Perspektiven auf die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, auf denen die obigen Empfehlungen für die Praxis basieren. In der Zukunft scheint es uns erstrebenswert, diesen Aspekten in weiteren Forschungsarbeiten gezielt nachzugehen und dabei auch zu erkunden, ob und wie sich die oben formulierten Empfehlungen am besten in der Praxis umsetzen lassen. Eine noch deutlich engere Zusammenarbeit mit Lehrenden und Lernenden scheint uns dabei ebenso wichtig wie nützlich.

## Bibliografie

- Barras, M.** (2021). *Strategien beim Lösen rezeptiver Sprachtestaufgaben* [Dissertation, Universität Freiburg (Schweiz)].
- Barras, M., Karges, K., & Lenz, P.** (2016). Leseverstehen überprüfen. Welche Sprache für die Fragen und Antworten in den Testitems? *Babylonia*, 2, 13–18.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Karges, K., Barras, M., & Lenz, P.** (2021). *Leseverstehen in einer Fremdsprache testen. Task Lab – eine empirische Studie zu computerbasierten Aufgaben in Französisch*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Karges, K., Lenz, P., Aeppli, T., & Barras, M.** (2021). *Fremdsprachenkompetenzen nahe an der Realität testen. Szenariobasierte Testaufgaben für den Computer – eine Vertiefungsstudie*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Konsortium ÜGK** (Hrsg.) (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen: Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. EDK & SRED.
- Lenz, P., Karges, K., & Barras, M.** (2019). Investigating test method effects in French L2 reading items for young learners. In A. Huhta, G. Erickson, & N. Figueras (Hrsg.), *Developments in Language Education: A Memorial Volume in Honour of Sauli Takala* (S. 182–202). University of Jyväskylä & EALTA.
- Nikolov, M.** (2006). Test-taking strategies of 12- and 13-year-old Hungarian learners of EFL: Why whales have migraines. *Language Learning*, 56(1), 1–51.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., & Deane, P.** (2013). *Preliminary reading literacy assessment framework: Foundation and rationale for assessment and system design*. ETS.
- Sabatini, J. P., O'Reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K.** (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *L'Année Psychologique*, 114(4), 693–723.

## Danksagung

Wir danken Peter Lenz für die unermüdliche Unterstützung unserer Arbeit in diesen und weiteren Projekten. Auch Thomas Aeppli hat beide Projekte immens bereichert.

## THE HEARTSTOPPER PROJECT: RESULTS FROM A COLLABORATIVE RESEARCH PROJECT IN THE SECONDARY EFL CLASSROOM

Dieser Artikel stellt die Zusammenarbeit zwischen Lena, einer Sekundarlehrperson, und Nikola, Dozentin und Forscherin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, vor. Gemeinsam entwickelten und führten wir das *Heartstopper*-Projekt zweimal im Rahmen eines Wahlfachs mit Schüler:innen der 9. Klasse durch. Das Projekt wurde als explorative Studie konzipiert und umfasste die Erhebung und Auswertung verschiedener Datenquellen, darunter Fragebögen, Gruppeninterviews, Beobachtungsnotizen sowie von den Lernenden erstellte Materialien. Im Zentrum des Forschungsinteresses stand die Frage, wie Jugendliche der Sekundarstufe I auf die Serie *Heartstopper* und das Thema Diversität reagierten und ob das Projekt dazu beitragen konnte, ihre Kompetenz im Umgang mit Serien im Englischunterricht fördern. Zugleich bot das Projekt Raum für reflexive Praxisforschung und die Frage, welche Erkenntnisse wir aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Forschender gewinnen konnten.

● Lena Schwarz  
| Zurich University of  
Teacher Education  
Nikola Mayer  
| Zurich University of  
Teacher Education

### Initiating the collaboration

In the summer of 2023, we, Lena and Nikola, met for coffee and when we parted 2 hours later, we decided to collaborate on a teaching project using the series *Heartstopper* in one of Lena's classes. A couple of weeks before, Nikola, who is a researcher and lecturer for English methodology at the University of Education in Zurich, had agreed to write a contribution for a publication on popular series in English language education including a set of teaching materials. Nikola's choice had fallen on *Heartstopper*, a Netflix series based on a graphic novel. She has been researching over the past years into the powerful multimodal interplay of words and images in graphic narratives and was now curious how this would be transported into an audio-visual medium. Lena, who at that time had been teaching at a secondary school in the canton of Zurich for four years, first had to familiarize herself with the material and decide whether *Heartstopper* would be suitable for her 9th grade attending

the elective module 'English Literature'. *Heartstopper* tells the story of a romance between two teenage boys and is situated at a British boys' school. Charlie, a gifted student, is openly gay whereas Nick, a popular member of the rugby team, perceives himself as straight since he had a crush on a girl some time ago. Over the course of the first season, Nick comes to understand his bisexuality, while he and the other protagonists navigate various teenage challenges, including emotional turbulence, mental health struggles, and the overarching exploration of sexual identity, all within an LGBTQ+ framework. The first season of *Heartstopper* premiered on Netflix in April 2022 and comes with eight episodes of roughly 30 minutes.

Lena confirmed that *Heartstopper* would be a valuable choice for her class. What had convinced her were the gentleness of how the romance between the boys developed and the fact that it displayed diversity in a non-stereotypical way, in combination with features like the

understandability of the language, the length of an episode, the age level which parallels that of her students as well as the fact that it is a recent series and very up-to date, and that it comes with an appealing soundtrack. Thus, we collaborated for the publication and co-created a set of materials (see Mayer & Schwarz 2025).

## Our project design

The *Heartstopper* Project took place for the first time in the fall semester 2023. Seven 9th grade students aged 14 to 15 participated in the elective English literature class. The students came from diverse backgrounds and had various levels of proficiency in English. In total, we worked for 18 lessons on the project. Our teaching approach was mostly based on pre-, while- and post-viewing activities. With each of the materials we aimed to reach a variety of learning objectives such as taking on different perspectives or comparing visual storytelling approaches in the graphic novel and the series. The students were able to practice different skills such as writing, speaking, reading but also listening-viewing. We also worked with creative elements like the design of a personal *Heartstopper* page. With our materials, we wanted to enhance the students' "series\_serial" literacy which can be defined as "the learner's ability to use audio-visual series and serials<sup>1</sup> [...] critically and autonomously in the context of English language education" (Leonhardt & Viebrock, 2025: 23).

After developing the materials and the project outline together, each of us took on a distinctive role in the first round of our small-scale explorative study: Lena was in charge of teaching and Nikola signed responsible for the research aspects. Our research questions were centered on how the lower secondary students would respond to watching the series *Heartstopper* with a focus on diversity / LGBTQ+ and on how the project could promote "series\_serial" literacy. We also wanted to find out more about what we as teachers and researchers could learn from this. In this article, we put a special focus on this aspect, emphasizing our collaboration.

We began the project with a questionnaire about students' viewing and streaming habits, their prior knowledge

of *Heartstopper*, and LGBTQ+-related issues. A major source of data came from the materials produced by the students over the project. To evaluate the project, we conducted a semi-structured group interview of 45 minutes with four students. During the interview, we explored their opinions on the series and the project, asked them to rank the activities and comment on their work, and directly addressed the topic of diversity. Additionally, we gathered observation notes and Nikola conducted a post-project interview with Lena.

To analyze the questionnaire, we combined qualitative and quantitative approaches, using pie and bar charts while filtering relevant responses. For the group interview, we applied qualitative content analysis, collaboratively developed a code tree, and used the qualitative data analysis software MAXQDA. To ensure inter-rater reliability, we each applied the codes independently to the interview data, then compared and discussed our results, refining the code tree as needed. This process was particularly valuable for understanding the students' perspectives and revealed how our own viewpoints shaped our interpretations. We also applied the code tree and MAXQDA to analyze the students' products. Linking various data sources proved especially insightful.

## Two sample analyses

In one task the students could choose 2-3 stills from the series and link them with a panel from graphic novel adding typical comics features like sound, speech

**"They liked working with Heartstopper but as it was a love story, they found it 'somehow predictable at times' which made it less interesting for them."**



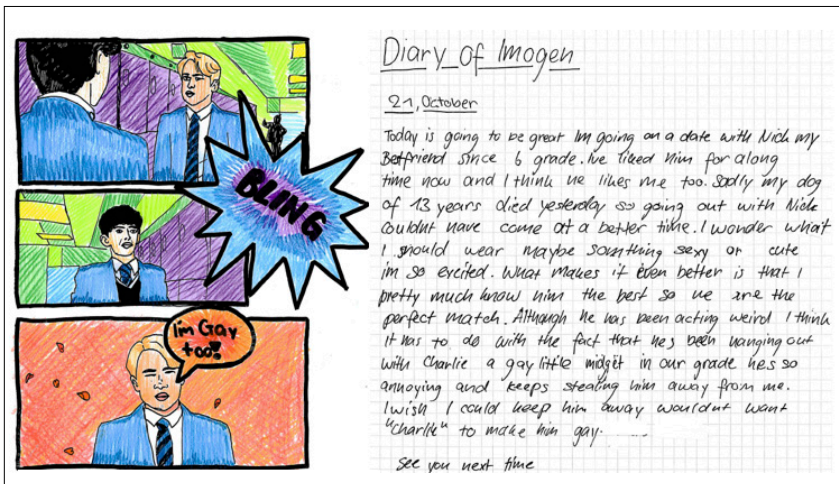
Lena Schwarz is a teacher in a secondary school in Winterthur. She studied Communication and Media Studies at the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW) and completed her teacher training degree at the Zurich University of Teacher Education (PHZH). She wrote her master's thesis with Nikola Mayer, focusing on bringing literature to the EFL classroom.



Nikola Mayer is a professor and lecturer at the Zurich University of Teacher Education for teaching English at the secondary level. Her research focuses on the integration of graphic narratives into the EFL classroom and the promotion of visual and multimodal literacy. Over the past years she has taught many students, and it is a great pleasure when collaborations like the one with Lena Schwarz result from this.

<sup>1</sup> Leonhardt and Viebrock (with reference to Kelleter 2017, Fröhlich 2018) differentiate between series where each episode tells a complete story and serials where the episodes tell an on-going story. For the sake of simplicity, we decided on using the more common term "series" in this publication.

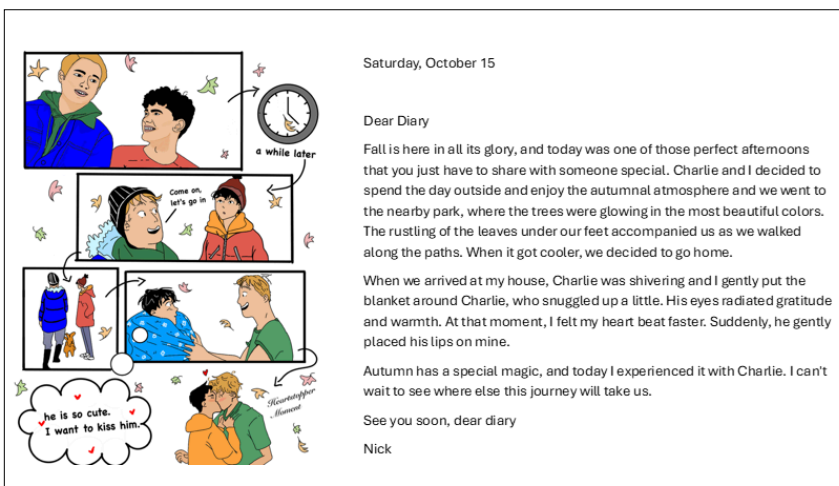
ballons or symbols. When the art-based part was done, they wrote a text, a script or a dialogue from the perspective of the characters.



**Figure 1**  
Student sample 1 – Heartstopper page and diary entry, published with permission by the creators and their parents

wants to go out with Nick. She put herself in the shoes of Imogen, who is worried about the date: “He’s been hanging out with Charlie, a gay little midget. He is so annoying and keeps stealing him away from me.” Even though the drawing states that Nick is gay, in the text, Imogen still has her hopes up high: “I wouldn’t want «Charlie» to make him gay.” The text brings out strong emotions, an almost aggressive underlying tone, derogatory language and stereotypical statements like “making someone gay”. Text and image underline the student’s discomfort with addressing LGBTQ+ related topics at school.

In the second example, the student’s page captures a so-called ‘Heartstopper moment’ between Charlie and Nick. The high quality of the panels, the use of comic-specific elements like the leaves and the clock combined with the text demonstrate the student’s effort to create a positive representation. By using expressions such as “I gently put the blanket around Charlie”, the student echoed the tonal quality of the relationship between the two boys. In the group interview, this student stated that she found it interesting that Heartstopper wasn’t just a typical love story. Moreover, she thought it was important to engage with homosexuality as “it’s really a topic in our society today.” Here, text and image convey a supportive attitude towards diversity.



**Figure 2**  
Student sample 2 – Heartstopper page and diary entry

### Project feedback from the students

In the final evaluation, the four students gave overall positive feedback for the project. They liked working with Heartstopper but as it was a love story, they found it “somehow predictable at times” which made it less interesting for them. Some of the students had already watched Heartstopper before and they would have preferred a series none of them knew and which came with more surprising twists. In the same vein, they particularly enjoyed activities which opened new doors for them like analyzing the dominant color scheme in the series or applying a model for sexual orientation that we had introduced to them. Our teaching approach of watching the series and working on the activities was criticized by some students (e.g. that watching a series was either boring or not “really

This student was particularly critical about addressing LGBTQ+ issues at school and displayed a very decisive position in the group interview: “I don’t want to see that. I don’t need to see it. It is unnecessary at school.” For the Heartstopper page, the student chose a situation featuring Nick and Charlie at the school lockers. It shows the moment when Nick reveals himself to Charlie as gay. The artwork was done with a lot of care, the colors are bright and loud. In the accompanying text, the student took the perspective of Imogen, one of the few straight main characters in the series, who desperately

school”; that switching between tasks and watching was too much variation etc.). At the same time, the students liked what they learned from the individual tasks. We observed that some students already demonstrated “series\_serial” literacy; in the group interview, one student, for example, cross-referenced to how the contrasting backgrounds of protagonists—such as rich versus poor upbringings—often “met the criteria of how series are done.” The student also used terminological language like “plot twist” to describe narrative developments. Another student pointed out that she watched the series differently after having learned to analyze its color code.

### **Our conclusions after teaching *Heartstopper* for the first time**

For us the project showed that *Heartstopper* was a suitable choice for the ELT classroom since all students were able to follow the series well with the subtitles. After the project, some students informed us that they felt more confident in English and that their grades in the regular English class had gone up. We could see that the students gained new insights and dealt with the topic of diversity. The fact that some students responded critically helped us become more sensitive to their perspectives and consider ways to better prepare them in a future round. To enhance the students’ “series\_serial” literacy, we felt that we needed to focus more on terminology (see below) and support the students with awareness-raising activities. Furthermore, we were not satisfied with how we embedded the series. Working on tasks and watching the series called for more selection of what we would include. In addition to the school level, we also considered it to be important to share the experience and the learnings from the *Heartstopper* Project with the students at university level and to draw their attention to working with diversity related topics and series in the EFL classroom.

### **Re-teaching the *Heartstopper* Project**

After evaluating our project and presenting our findings in September 2024 at the RPFLC Conference 2024 “From empirical research to foreign language classroom

**“With a lesson about ‘What is literature?’, making clear that not only novels but also poetry as well as drama – and even films and series – are part of a comprehensive and multimodal understanding of literature. This approach enabled us to work with the series without facing the pre-concept, expressed by some students in the first round, that watching a series is not something one does at school.”**

practice and vice versa”, we decided that we wanted to further develop and re-teach the *Heartstopper* Project, so we set up a revised project plan. This time, 18 students had enrolled for the elective class ‘English literature’. We scheduled our work with the series from November to April, covering 16 lessons. The 9th graders’ motivation to take the class was diverse – some of them wanted to improve their English language skills, some liked reading and some had heard that we were going to work with the series *Heartstopper*. To avoid misunderstandings, we decided to start off with a lesson about “What is literature?”, making clear that not only novels but also poetry as well as drama – and even films and series – are part of a comprehensive and multimodal understanding of literature.<sup>2</sup> This approach enabled us to work with the series without facing the pre-concept, expressed by some students in the first round, that watching a series is not something one does at school.

At the beginning of the second round, we put more emphasis on the graphic novel to prepare students for watching the series. This paid off – the students already knew that they were going to see two boys kissing – which then wasn’t as “upsetting” to them as it had been before. Furthermore, in the first round we had focused on watching the episodes 1-3 and 8. In some weeks, we watched snippets,

<sup>2</sup> In contemporary literary and cultural studies, the concept of literature has expanded to include multimodal and audiovisual narratives such as graphic novels, films and series. These forms share essential features with written literature: they construct narrative worlds, develop characters, and invite aesthetic interpretation. This broader understanding requires competences such as media and visual literacy, positioning film pedagogy as an integral part of literary education (see Blell et al., 2016; Hallet 2025: 235).

“Allowing herself as a teacher to truly engage in a meta-level reflection and a researcher’s perspective and to step away from daily routines such as sticking to the coursebook and established teaching resources had a strong effect on Lena.”

of Nikola’s role in the *Heartstopper* Project and became more acquainted with her as a person. Lena on the other hand, took over more initiative in the final evaluations with the students, in general feeling more confident in her role as co-researcher after having gone through the intense analytical process at the end of the first round. With both of us being more active in the roles of teachers and researchers and being more familiar with the *Heartstopper* Project, our exchanges and discussions about the students’ reactions and our teaching gained further depth. This shift in perspective was relevant for both of us – it enabled us to take a bird’s-eye view while maintaining an equal footing with the secondary students.

in others, we did not watch at all. Having learned from this, part of each lesson now was a recap of what had happened so that students who had missed a class could still participate. From episode 4 onwards, we only watched scenes focusing on Nick and Charlie, side characters were left out. This approach made it possible to gain an overview of the first season and to track Nick’s journey more closely. We introduced the task “Nick’s journey” early on and set it up as a while-viewing whereas before it had been a post-viewing task.

Another aim was for students to further develop their “series\_serial” literacy. We had seen glimpses of this but knew we needed to embed it more. For this reason, we now put an emphasis on terminology as well as concepts. To do so, we designed a memory game with the terms and their respective visual representations. We let the students compare the graphic novel and the series using these terms and provided specific language support for tasks where students had to analyze scenes.

Not only did we adapt our teaching approach, but we also both became more involved in the classroom and the research respectively. Nikola joined the lessons on a regular basis which allowed her to closely observe the students’ behavior. She taught parts of the lessons such as the introduction to the terminology memory game and carried out several warmers and activities. Thus, Nikola gained more insights into the students’ perceptions, their interests as well as their competences. Simultaneously, the students gained a deeper understanding

### Linking teaching and researching – the benefits of our collaboration

This long-term collaboration with its different signposts – developing materials, designing the project, writing a first joint article, carrying out the project twice, evaluating the data, presenting the results at a conference and finally co-writing this text – supported both of us in our respective professional lives. Apart from working with the students on the tasks, the evaluations with the students turned out to be one of the highlights for us; later, when we analyzed the data, we found little gems in what they had to say about the *Heartstopper* Project which made us reflect on our concept of teaching. It was impressive to hear more about the students’ opinions and to observe how reflective and engaged they were regarding the project. Especially in the first round, we also observed a loyalty among the students towards those who took a minority position related to LG-BTQ+ topics<sup>3</sup>.

Allowing herself as a teacher to truly engage in a meta-level reflection and a researcher’s perspective and to step away from daily routines such as sticking to the coursebook and established teaching resources had a strong effect on Lena who normally felt the pressure of high pace as a teacher during the term. Collaborating on developing the materials from scratch prompted Lena to rethink her approach to teaching English. Nikola’s support and her affirmation that incorporating a TV

<sup>3</sup> To illustrate this act of loyalty, we include the quotes from two students: “And I think they’re trying to normalize it [the topic of LG-BTQ+, annotation from the authors], but for some, it feels like they’re exaggerating” and “I also understand the people who aren’t interested in the topic and don’t want to know anything about it. And I think that should be accepted if they don’t want to.”

series into English classes aligns with contemporary teaching methodologies boosted Lena's confidence. The project called for extra time and effort, which is not always possible and could not be done in every subject; nevertheless, the outcome cannot be measured in these terms. In the end, what was achieved was a balance between growth as a teacher and further steps towards teacher proficiency.

From Nikola's perspective, the ongoing exchange with Lena and her class as well as the shared responsibility for the teaching and the research was highly beneficial. Being in a classroom on a regular basis and taking over parts of the teaching, helped reshape Nikola's concept of what is possible with a group of 9th graders. Already when planning the tasks, discussing ideas with Lena had been a valuable "reality check"; it was for instance striking for Nikola that Lena agreed to design a task on applying a theory-based model of universal sexual identity to Nick's process. The students at the PHZH benefited from this experience through learning about the project in the modules. As a researcher, Nikola found it enriching to analyze the data from both the practical and theoretical perspective together with Lena. There never really seemed to be a barrier between theory and practice. This long-term collaboration with its different signposts – developing materials, designing the project, writing a first joint article, carrying out the project twice, evaluating the data, presenting the results at a conference and finally co-writing this text – supported both of us in our respective professional lives.

---

## Bibliography

**Bleil, G. et al.** (ed.) (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**Fröhlich, V.** (2018). Serie, Serialität, serielles Erzählen. Eine Einführung in das Themenfeld. *Der Deutschunterricht* 6, 1-17.

**Kelleter, F.** (2017). *Media of Serial Narrative*. Ohio: The Ohio State UP.

**Leonhardt, J.-E. & Viebrock, B.** (2025). Series\_Serial Literacy as an Objective in English Language Education. In: J.-E. Leonhardt & B. Viebrock (eds.): *Popular Series in English Language Education*. Tübingen: Narr Studienbücher, pp. 15-32.

**Mayer, N. & Schwarz, L.** (2025). Exploring Heartstopper Moments and Diversity with Teenagers in the Serial and Graphic Novel. In: J.-E. Leonhardt & B. Viebrock (eds.): *Popular Series in English Language Education*. Tübingen: Narr Studienbücher, pp. 233-249.

**Hallet, Wolfgang** (2025, 3rd edition). Literaturdidaktik. In: C. Surkamp (ed.): *Fremdsprachendidaktisches Lexikon*. Berlin: Cornelsen, pp. 233-237.

# PRAXIS MEETS FORSCHUNG. EIN NÄHRENDER LOOP ZWISCHEN FORSCHUNGSBASIERTEN ERKENNTNISSEN UND PRAKTISCH-ORIENTIERTER UMSETZUNG AM BEISPIEL DER SERIE „HEARTSTOPPER“

Les séries télévisées représentent un grand potentiel pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Dans la première partie de cet article, des questions pertinentes issues de la pratique et de la recherche sont mises en lumière, par exemple comment vérifier le niveau langagier nécessaire pour comprendre le vocabulaire utilisé dans une série ? La série « Heartstopper » montre ensuite, à titre d'exemple, les réflexions pratiques et théoriques qui sont prises en compte dans la création du matériel d'enseignement adapté. La deuxième partie de l'article traite des obstacles et des conditions de réussite possibles pour une collaboration plus étroite, plus nourrie et plus durable entre la pratique et la recherche.

Le matériel pédagogique présenté sur « Heartstopper » est accessible [en ligne](#).

● Lea Suter  
| Universität Fribourg  
& Pädagogische  
Hochschule Bern



Lea Suter unterrichtet Fachdidaktik Englisch an der Universität Fribourg und Fachdidaktik Französisch an der PHBern.

Sie ist ausgebildete Lehrperson für die Sekundarstufe 1.

Im Lehrplan 21 und den gängigen Lehrmitteln für die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe 1 finden sich nur wenig Hinweise und Aktivitäten im Zusammenhang mit dem sogenannten Seh-Hörverstehen durch Filmmaterial. Die private Realität vieler Jugendlicher sieht hingegen anders aus. Laut der aktuellsten JAMES-Studie (Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz; Külling-Knecht et al., 2024) beschäftigen sich 50-68% der jungen Menschen in ihrer Freizeit täglich oder mehrmals pro Woche mit Videoclips, Filmen und Serien. Leider hat die Studie noch keine Zahlen zur Sprache der Filme erhoben, aber es lässt sich vermuten, dass ein Grossteil in der Erstsprache (L1) oder allenfalls auf Englisch angesehen wird. Die Ausgangslage scheint somit klar: Jugendliche interessieren sich sehr für dieses Medium. Die Frage stellt sich aber: Kann dieses auch zum Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache (L2) genutzt werden?

## Erkenntnisse aus der Forschung

Eine der wichtigsten Frage diesbezüglich lautet natürlich: Findet ein sprachlicher Lernzuwachs statt, wenn die Schüler:innen sich Filme und Serien in einer L2 anschauen? Und weiter: Welche Filme? Mit oder ohne Untertitel? In welcher Sprache? Was bedeutet «sprachlicher Lernzuwachs»? Welche Bereiche können möglicherweise profitieren: Wortschatz, grammatische Strukturen, Aussprache? Die Forschung hält einige Antworten bereit, auch wenn die Studienkontexte unterschiedlich sind und Verallgemeinerungen nur unter Vorbehalt zulassen: Ja, wer sich Filme und Serien in einer L2 anschaut, macht sprachliche Fortschritte (Dizon, 2021; Istrati, 2018; Mebarki, 2020; Muñoz et al., 2021; Peters & Muñoz, 2020; Safran, 2015; Sherman, 2010). Die Frage nach der Art der Untertitel lässt sich vereinfacht mit der Passung an die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden beantworten: Sprachanfänger:innen profitieren am meisten vom Filmmaterial, wenn die Untertitel in ihrer L1 angezeigt

werden (Pujadas & Muñoz, 2019; Vanderplank, 2010). *Intermediate learners* mit ausreichenden Vorkenntnissen erzielen gute Fortschritte mit Untertiteln in der L2 und fortgeschrittene Lernende, wie wir sie auf der Sekundarstufe 1 meistens nicht antreffen, lernen dazu, selbst wenn keine Untertitel aktiviert sind (Pujadas & Muñoz, 2019; Vanderplank, 2010). Antworten auf die Frage, welche Sprachkompetenzen denn mittels Filmen und Serien gefördert werden können, liefert uns die Forschung ebenso: Verständnis, Vokabular, Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung (Istrati, 2018; Mebarki, 2020; Muñoz et al., 2021; Pattenmore & Muñoz, 2023; Peters & Muñoz, 2020; Pujadas & Muñoz, 2019; Rodgers & Webb, 2020; Safran, 2015). Also eigentlich ziemlich viele der Ziele, welche der Lehrplan 21 für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe 1 vorsieht. Soweit so gut.

### Fragen aus der Praxis

Interessierte Lehrpersonen mögen sich nun fragen: Bien! Okay! Wie aber kann ich nun Serien konkret in meinen Fremdsprachenunterricht einbauen? Wie oft? Wie lange dauern passende Sequenzen? Welches Filmmaterial eignet sich? Wie kann ich beurteilen, ob die sprachlichen Anforderungen der Serie geeignet für das Niveau meiner Schüler:innen sind? Welche Aktivitäten bieten sich an, um die verschiedenen Sprachbereiche zu fördern? Und vor allem: Wo finde ich einsatzbereites Unterrichtsmaterial? Leider lassen sich diese Fragen nicht so leicht und schnell beantworten, da die Forschung sich ja in den allermeisten Fällen nicht gerade mit der aktuellen Klasse und dem aktuellen Kontext beschäftigt und die Studienresultate daher nur eine Stossrichtung andeuten, vorsichtige Tipps so quasi. Bevor wir einige konkrete Forschungserkenntnisse aus den letzten Jahren in diesem Bereich erläutern, hier also die kurze Antwort: Probieren geht über Studieren! Wahrscheinlich fahren die Lehrpersonen am besten, wenn sie mit einer informierten, aber forschend-neugierigen Haltung ihre eigene Mini-Studie im Klassenzimmer durchführen und sowohl das Film- wie auch das Unterrichtsmaterial und die Häufigkeit des Einsatzes mit Filmen und Serien selber auf ihren Klassenkontext anpassen. Ziemlich viel Arbeit also!

**„Im Lehrplan 21 und den gängigen Lehrmitteln für die Fremdsprachen auf der Sekundarstufe 1 finden sich nur wenig Hinweise und Aktivitäten im Zusammenhang mit dem sogenannten Seh-Hörverstehen durch Filmmaterial. Die private Realität vieler Jugendlicher sieht hingegen anders aus.“**

### Antworten aus der Forschung

Zum Glück haben sich wissenschaftsversierte Lehrpersonen und praxisnahe Forschende bereits für viele dieser Fragen interessiert, sodass einige der Antworten bereits heute, und nicht erst in einigen Jahren, in aufschlussreichen, aber nicht für alle Lehrpersonen intuitiv zugänglichen Studienberichten vorliegen. Zum Beispiel: 85-95% des Wortschatzes der gewählten Serie sollte den Jugendlichen bekannt sein, damit sie diese auch verstehen und Lernprozesse in den verschiedenen Bereichen stattfinden können (Durbahn et al., 2019; Noreillie et al., 2018). Betreffend möglicher Aktivitäten geben die Lesestudien von Pellicer-Sánchez et al. (2021), Peters (2012), Sonbul & Schmitt (2010) und Yang et al. (2017) Hinweise, welche auf das Medium Film übertragen werden können: Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice-Fragen, Definitionen, Lückentexte oder der Einbezug neuen Wortschatzes in eigene Texte begünstigen beispielsweise das explizite Lernen von neuem Wortschatz. Auf der Verständnisebene bieten sich Diskussionen über die Hauptfiguren und die Handlung an, etwa ausgehend von Bildern (Filmszenen) sowie Fragen (vgl. Chung & Huang; 1998; Herron, 1994; Peters, 2012; Taglieber et al., 1988). Ob es effizienter ist, die Schüler:innen mittels vorangestellten Aktivitäten und Übungen auf die Serie vorzubereiten oder besser die Zeit

## „Wie aber kann ich nun Serien konkret in meinen Fremdsprachenunterricht einbauen? Wie oft? Wie lange dauern passende Sequenzen? Welches Filmmaterial eignet sich? Wie kann ich beurteilen, ob die sprachlichen Anforderungen der Serie geeignet für das Niveau meiner Schüler:innen sind? Welche Aktivitäten bieten sich an, um die verschiedenen Sprachbereiche zu fördern?“

nach dem Film für ebendiese zu nutzen, oder sogar den Film an gewissen Stellen zu unterbrechen, dazu gibt es leider erst wenig Resultate. Zentral scheint, dass die Filmsequenz im Fremdsprachenunterricht nicht nur angeschaut, sondern sprachlich vor- und weiterbearbeitet wird, wobei einige Studien darauf hindeuten, dass die Filmbereitstellung eine wichtigere Rolle spielen könnte (Peters et al., 2009; Suter et al., 2025; Sinyashina, 2020). Was die Frage nach der Länge und der Häufigkeit des Einsatzes von Filmen und Serien anbelangt, gibt es meines Wissens leider noch keine Studie, welche dazu genaue Empfehlungen für die Praxis hätte. Wortschatzstudien haben jedoch gezeigt, dass ein Wort, das häufiger in der Episode vorkommt, auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit gelernt wird und dass es von Vorteil ist, wenn das neue Wort kurz nacheinander wiederholt wird (Puimège & Peters, 2019; Rodgers & Webb, 2020). Zur Frage nach der Verfügbarkeit von aktuellem Unterrichtsmaterial zu spannenden Serien hat meine Recherche leider ins Leere geführt. Die Forschung hat meines Wissens diesbezüglich noch keine Studie veröffentlicht. Die Umsetzung bleibt somit vorerst Arbeit der Lehrpersonen.

### Zum Beispiel «Heartstopper», ein Dreißakter zwischen Forschung und Praxis

Ein Beispiel aus der Praxis, inspiriert von den vielen, nicht immer eindeutigen Antworten der Forschung, wird nun im Folgenden vorgestellt. Die Autorin hat es mit ihrer eigenen Klasse durchgeführt. Den Auftakt hat die Praxis gemacht. Unter den Siebtklässlern wurden Ideen gesammelt, welche Serien sie sich für den Englischunterricht wünschten. Manche Vorschläge scheiterten an den empfohlenen Alterslimiten oder unpassenden Inhalten. Die Lehrperson ist schliesslich auf «Heartstopper» (Walters et al., 2022-present) gestossen, eine Serie, welche in Englischer Originalsprache auf Netflix verfügbar ist, deren Untertitel qualitativ passend sind, deren Episoden nicht zu lange dauern (ca. 25 Min.) und deren Inhalt für Jugendliche ab 13 Jahren interessant erscheint. Kontextspezifische Ansprüche und praktische Fragen haben also zum ersten Ergebnis geführt: Die Serie stand fest. Im zweiten Akt kommt die Forschung

Episode	K1 (%)	K2 (%)	K1 + K2 (%)
1	85.6	4.9	90.6
2	83.2	4.9	88.2
3	83.9	5.1	89.0
4	79.9	6.4	86.3
5	86.0	4.7	90.6
6	84.7	4.9	89.6
7	84.7	5.0	89.7
8	85.4	4.3	89.7
Mean	84.2	5.0	89.2
Median	84.7	4.9	89.7

Note: K1 beinhaltet die 1000 häufigsten französischen Wörter laut dem „Vocabprofile French“-Korpus, K2 die 2000 häufigsten Wörter. Darunter befinden sich Wörter wie *change, dehors, entrée, fou, surprise* und *voler*.

**Table 1**

Die Ansprüche an den in der Serie verwendeten Wortschatz wurden mittels Lextutor Vocabprofiler (Cobb, n.d.) geprüft.

ins Spiel. Sie soll überprüfen, ob die ausgewählte Serie auch sprachlich passend für die Zielstufe ist. Die Untertitel der gesamten ersten Staffel von «Heartstopper» (generiert durch [Language Reactor](#)) wurden mit Cobb's (n.d.) Lextutor analysiert. Sie entsprachen den von der Forschung festgelegten 85-95% zielpublikumsgerechtem Wortschatz (d.h. der 1000-2000 meistfrequenten Wörter laut Noreillie et al., 2018), welche nötig sind, um das Verständnis zu gewährleisten (vgl. Table 1).

Als nächstes war wiederum die Praxis an der Reihe. Mit dem Vorwissen und den Interessen der Jugendlichen im Kopf wurden nach dem Sichten der Episoden (eine Art Vorbereitung, welche wohl nicht viele Lehrpersonen als arbeitsintensiv bezeichnen würden) passende Aufgaben für jede Episode erstellt. Da die Förderschwerpunkte in dieser Klasse in den Bereichen Verständnis, Mündlichkeit sowie *Language focus* (Wortschatz und Grammatik) lagen, enthielt das [Unterrichtsdossier](#) mündliche und schriftliche Verständnis- und Diskussionsfragen wie auch form-orientierte Übungen (z.B. Zuordnungsübungen, Bildbeschriftungen, Kreuzworträtsel, Gegenüberstellungen, Lückentexte, Übersetzungen, Reflexionsaufgaben, vgl. Beispiel Figure 1) wie auch Platz, um die Steckbriefe der Hauptfiguren zu ergänzen. Die Aufgaben im Dossier waren in die drei bekannten Schritte *pre*, *while* und *post* strukturiert, wobei der Fokus auf den *post activities* lag, also den Aufgaben, welche der Episode nachgelagert waren. Die Schüler:innen arbeiteten circa einmal pro Monat während einer Doppellektion mit der Serie «Heartstopper».

### Forschung needs Praxis vs. Praxis meets Forschung

Was zeigt uns das vorgestellte Beispiel in Bezug auf die Zusammenarbeit, Verantwortlichkeiten und Abhängigkeiten zwischen Forschung und Praxis? Die kurze Antwort: Die eine geht nicht ohne die andere. Beide brauchen sich, um sich weiterzuentwickeln. Im Idealfall ergibt sich die Fragestellung aus einem echten Bedürfnis der Praxis (vgl. *interest* laut Udry, 2024). Aufgabe der Forschung ist es dann, Antworten zu finden und in verständlicher Terminologie zurückzumelden, optimalerweise verbunden mit

**post | What happened in this episode?**

- 4) What happens at the cinema?  
\_\_\_\_\_
- 5) Why do Harry and Nick fight?  
\_\_\_\_\_
- 6) Why do Tao and Harry fight?  
\_\_\_\_\_
- 7) What does Tao say to Charlie at the end of the episode?  
\_\_\_\_\_

**post | Language focus**

8) Fill in the gaps by using the correct word from the box.

break	my fault	get	leave	lost it	back
-------	----------	-----	-------	---------	------

He started saying some things about you. I just \_\_\_\_\_.  
 Just give it \_\_\_\_\_!  
 Come and \_\_\_\_\_ it!  
 \_\_\_\_\_ it up!  
 The fight with Harry was \_\_\_\_\_.  
 Just \_\_\_\_\_ me alone!

**post | Extra**

- 9) Have you ever experienced a fight or seen someone being bullied? What did you do? Discuss with a partner.
- 10) Who says what? Can you match the quotes with the person? *Charlie, Harry, Nick, Tao*
  - a) "I don't want to be friends with those people anymore" \_\_\_\_\_
  - b) "Don't bother. We're barely friends anymore." \_\_\_\_\_
  - c) "Did your girlfriend draw it?" \_\_\_\_\_
  - d) "I've been making your life really difficult." \_\_\_\_\_
- 11) Imagine Charlie and Tao are texting after the fight. What are they writing to each other? Write down their conversation.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Figure 1**  
Beispiel aus dem Unterrichtsdossier «Heartstopper»  
für die Schüler:innen der Sekundarstufe 1

„Viele Lehrpersonen haben mangelndes Interesse, keine Zeit oder manchmal auch fehlendes Wissen, mit Statistiken vollgespickte Forschungsergebnisse zu lesen. Was die meisten Lehrpersonen interessiert, sind praktische Hinweise in gut verständlicher Sprache.“

einer kontextspezifischen Beratung, so dass die Praxis sich entsprechend weiterentwickeln kann – der sogenannten *usability* (Benutzerfreundlichkeit) laut Udry (2024). Der längerfristig nährnde Loop der Zusammenarbeit endet nicht hier. Die Praxis sollte anschliessend Zeit und Ressourcen finden, die rückgemeldeten Vorschläge im Unterricht umzusetzen und auszuprobieren. Im nächsten Dialog berichtet die Praxis der Forschung von den gemachten Erfahrungen. Im Beispiel „Heartstopper“ waren die Schüler:innen beispielsweise motivierter, die *post activities* zu lösen, denn für die *pre activities* waren sie mehrheitlich zu neugierig und ungeduldig, wie die Serie denn nun weitergehe. Daraus wiederum ergeben sich im Optimalfall interessante Forschungsfragen, welche wiederum zurück in die Praxis gespiesen werden, beispielsweise betreffend Motivation, Nützlichkeit und Art der Aufgaben. Und so weiter. Und so fort.

In dieser idealtypischen Loop gibt es jedoch einige Schwierigkeiten, welche den harmonischen Austausch beeinträchtigen können. Als Erstes sei hier der Zugang der Forschung zur Praxis bzw. interessierten Schulen, Lehrpersonen und Klassen erwähnt (vgl. Thomas, 2025), denn selten finden sich Praxis und Forschung in ein- und derselben Person wieder. Der Erstkontakt mit der Praxis wird

erschwert durch kantonale und regionale Bedingungen sowie schulische Richtlinien, meist in Bezug auf Datenschutz oder aus Angst vor Überlastung der Lehrpersonen und Klassen durch grössere und kleinere Forschungsprojekte. Die Folge ist, dass viele interessante Fragestellungen somit nur schwer oder gar nicht in der Praxis untersucht werden können, was bedeutet, dass die *credibility* (Glaubwürdigkeit, vgl. Udry, 2024) vernachlässigt wird. Ein zweiter «Schlüsselmoment», welcher aus meiner Sicht zentral ist für eine gelingende Zusammenarbeit, ist die Phase nach Abschluss des Forschungsprojektes: Die Resultate sind aufbereitet und werden idealerweise der Praxis zurückgemeldet. Und dann? Niente. Nada. Fertig. Punkt. Schluss. Doch: Genau dort könnte die nächste Loop beginnen. Erkenntnisse und aus der Forschung abgeleitete didaktische Implikationen sollten die Chance verdient haben, wiederum in der Praxis ausprobiert zu werden. Und die praktischen Erfahrungen wiederum könnten wertvolle Rückmeldungen an die Forschung liefern, in welcher Form auch immer. Und somit wäre der Dialog am Laufen. Doch genau hier gibt es einen dritten, delikatsten Moment: Die Art oder Sprache, in welcher die Forschung der Praxis die Erkenntnisse rückmeldet (vgl. Cordingley, 2008). Viele Lehrpersonen haben mangelndes Interesse, keine Zeit oder manchmal auch fehlendes Wissen, mit Statistiken vollgespickte Forschungsergebnisse zu lesen. Was die meisten Lehrpersonen interessiert, sind praktische Hinweise in gut verständlicher Sprache. Kurze Zusammenfassungen, wie sie beispielsweise [oasis-database.org](https://oasis-database.org) zur Verfügung stellt, oder vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik in Aus- und Weiterbildung können hier möglicherweise zum Abbau von Hürden und zur Stärkung der Rolle als forschende Lehrperson beitragen. Eine weitere Möglichkeit ist der Weg über die Lehrmittel und die Unterrichtsmaterialien selbst. Wenn die Autor:innen dieser Materialien bereits sehr aktuelle Forschungserkenntnisse in ihren Publikationen berücksichtigen, laufen diese quasi «didaktisiert» in die Praxis zurück. In unserem Fall würde dies bedeuten, dass die gängigen Lehrmittel beispielsweise möglichst aktuelle Filme und Serien als Inputtexte und entsprechend lernförderliche Begleitaktivitäten einbeziehen würden.

## Rezeptideen für Annäherungsversuche

Um diesen drei delikatsten Momenten entgegenzuwirken, wäre es wünschenswert, wenn es vermehrt niederschwellige Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit praktischen und forschenden Anteilen gäbe, beispielsweise Unterrichtsentwicklungsgefässe im Unterrichtsteam, in der Schule selber, im Schulkreis, sodass sich Praxis und Forschung auf Augenhöhe und anwendungsorientiert begegnen können, also «accessible» werden (vgl. Cordingley, 2000; Udry, 2024). Eine weitere Möglichkeit wäre, eigene Unterrichtsentwicklungsprojekte im Rahmen einer Weiterbildung von Fachpersonen mit Forschungskompetenzen begleiten zu lassen. Schliesslich würden sicherlich auch der Auf- und Ausbau längerfristiger Zusammenarbeitsgefässe zwischen praxisorientierten Schulen und forschungsversierten Ausbildungs-/Weiterbildungsstätten zum nährenden Dialog zwischen Praxis und Forschung beitragen. Auf dass die praxisinteressierten und -orientierten Forschenden und die forschungsinteressierten und -bewanderten Praktiker:innen zunehmen und sich gemeinsam für die Weiterentwicklung unterrichtsrelevanter Themen einsetzen!

„Es wäre wünschenswert, wenn es vermehrt niederschwellige Zusammenarbeitsmöglichkeiten mit praktischen und forschenden Anteilen gäbe, beispielsweise Unterrichtsentwicklungsgefässe im Unterrichtsteam, in der Schule selber, im Schulkreis, sodass sich Praxis und Forschung auf Augenhöhe und anwendungsorientiert begegnen können.“

---

## Literatur

- Chung, J.M., & Huang, S.C.** (1998). The effects of three aural advance organizers for video viewing in a foreign language classroom. *System*, 26, 553-565. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00037-2)
- Cobb, T.** (n.d.). Compleat Web-VP v.2.6 [computer program]. Accessed 10 October 2022 at <https://www.lex tutor.ca/vp/comp/>.
- Cordingley, P.** (2000, 7-9 September). *Teacher perspectives on the accessibility and usability of research outputs* [Paper presentation]. British Educational Research Association annual conference, Cardiff, UK.
- Cordingley, P.** (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/03057640801889964>
- Dizon, G.** (2021). Subscription video streaming for informal foreign language learning: Japanese EFL students' practices and perceptions. *TESOL Journal*, 12(2), Article e566. <https://doi.org/10.1002/tesj.566>
- Durbahn, M., Rodgers, M., & Peters, E.** (2019). The relationship between vocabulary and viewing comprehension. *System*, 88, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102166>
- Herron, C.** (1994). An Investigation of the Effectiveness of Using an Advance Organizer to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(2), 190-198. <https://doi.org/10.2307/329009>
- Istrati, N.** (2018). Utilisation des films dans l'enseignement du FLE. *Interuniversitaria*, 14, 204-210.
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J., & Süss, D.** (2024). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Mebarki, S.** (2020). *L'impact des films sur l'enseignement/apprentissage du FLE*. [Master's thesis, Université 8 mai 1945 de Guelma]. DSpace Repository. <http://dspace.univ-guelma.dz/jspui/handle/123456789/10918>
- Muñoz, C., Pujadas, G., & Pattemore A.** (2021). Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions. *Second Language Research*, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.1177/02676583211015797>
- Noreillie, A.-S., Kestemont, B., Heylen, K., Desmet, P., & Peters, E.** (2018). Vocabulary knowledge and listening comprehension at an intermediate level in English and French as foreign languages. An approximate replication study of Stæhr (2009). *International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 212-231. <https://doi.org/10.1075/itl.00013.nor>
- Pattemore, A., & Muñoz, C.** (2023). The effects of binge-watching and spacing on learning L2 multi-word units from captioned TV series. *The Language Learning Journal*, 51(4), 401-415. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2211614>
- Pellicer-Sánchez, A., Conklin, K., & Vilkaitė-Lozdienė, L.** (2021). The Effect of Pre-reading Instruction on Vocabulary Learning: An Investigation of L1 and L2 Readers' Eye Movements. *Language Learning*, 71(1), 162-203. <https://doi.org/10.1111/lang.12430>
- Peters, E.** (2012). The differential effects of two vocabulary instruction methods on EFL word learning: a study into task effectiveness. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50(3), 213-238. <https://doi.org/10.1515/iral-2012-0009>
- Peters, E., & Muñoz, C.** (2020). Introduction to the special issue: Language learning from multimodal input. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), <https://doi.org/10.1017/S0272263120000212>
- Peters, E., Hulstijn, J.H., Sercu, L., & Lutjeharms, M.** (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59(1), 113-151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00502.x>
- Puimège, E., & Peters, E.** (2019). Learning L2 vocabulary from audiovisual input. An exploratory study into incidental learning of single words and formulaic sequences. *The Language Learning Journal*, 47(4), 424-438. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1638630>

**Pujadas, G., & Muñoz, C.** (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series. A study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), 479–496. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806>

**Rodgers, M.P.H., & Webb, S.** (2020). Incidental vocabulary learning through viewing television. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 171(2), 19–220. <https://doi.org/10.1075/itl.18034.rod>

**Safran, J.** (2015). Advancing Listening Comprehension Through Movies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 169–173. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.513>

**Sherman, J.** (2010). *Using Authentic Video in the Language Classroom* (5th ed.). Cambridge University Press.

**Sinyashina, E.** (2020). 'Incidental + Intentional' vs 'Intentional + Incidental' Vocabulary Learning: Which is More Effective? *Complutense Journal of English Studies*, 28, 93–108. <https://doi.org/10.5209/cjes.66685>

**Sonbul, S., & Schmitt, N.** (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *English Language Teaching Journal*, 64(3), 253–60. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp059>

**Suter, L.** (2023). *Watching an English series. Student's handout Heartstopper Season 1*. [Unterrichtsmaterial]. Zebis – Portal für Lehrpersonen. <https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/dossier-heartstopper-episodes-1-5>

**Suter, L., Berthele, R., & Thomas, A.** (2025). The Sequencing of Pre- and Post-viewing Activities in a Vocabulary Learning Study with Adolescent French L2 Learners. In A. Pattemore & F. Gesa (Eds.), *Foreign Language Learning from Audiovisual Input: The Role of Original Version Television* (pp.69–92). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-91001-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-91001-2_4)

**Taglieber, L.K., Johnson, L.L., & Yarbrough, D.B.** (1998). Effects of Prereading Activities on EFL Reading by Brazilian College Students. *TESOL Quarterly*, 22(3), 455–472. <https://doi.org/10.2307/3587289>

**Thomas, A.** (2025). Researching L2 French input and instructed learning. In M. Howard (Ed.), *Approaches and Methods in French Second Language Acquisition Research* (pp.261–283). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/rmal.9.11tho>

**Udry, I.** (2024, September 6–7). *Navigating the Landscape of Research and Practice in Foreign Language Education – Bridging Gaps or Building Bridges?* [Conference presentation]. Conference on Research & Practice in Foreign Language Classrooms, Fribourg, Switzerland.

**Vanderplank, R.** (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1–37. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990267>

**Walters, P., Canning, I., Sherman, E., Lyn, E., Oseman, A., Kousetta, H., Laurenson, J., Connor, K., & Locke, J.** (Executive Producers). (2022–present). *Heartstopper* [TV series]. See-Saw Films.

**Yang, Y., Shintani, N., Li, S., & Zhang, Y.** (2017). The effectiveness of post-reading word-focused activities and their associations with working memory. *System*, 70, 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.system.201709.012>

## USING LEARNER CORPORA TO INFORM MATERIAL DEVELOPMENT AND CLASSROOM PRACTICES

This article examines how a university in Japan uses a longitudinal learner corpus to bridge the gap between research and classroom practice in a two-year English for Academic Purposes (EAP) program. This large-scale longitudinal corpus comprises texts collected from first- and second-year Japanese university L2 English learners (n = 701) at multiple points of time and across different writing prompts. Insights gained from an analysis of this corpus are then used to develop materials tailored to learners' backgrounds and proficiency levels, allowing for classroom practices that target student needs. The article contributes to the dialogue between research and practice by demonstrating how learner corpora can inform teaching and enhance language education.

### ● Gavin Brooks

| Kyoto Sangyo  
University, Kyoto,  
Japan

### Jon Clenton

| Hiroshima University,  
Hiroshima, Japan

### Jennifer Jordan

| Kwansai Gakuin  
University, Sanda,  
Japan

### Introduction

While corpora have a long history in applied linguistics, advancements in corpus compilation and analysis tools have significantly increased their value in classroom materials development (Brezina et al., 2019; Gablasova et al., 2019). One area of corpus linguistics that has become especially important for applied linguists and educators is learner corpora, which reflect the type of language that teachers are likely to see in the classroom (McEney & Xiao, 2011). Learner corpora can be especially useful in materials development as they can aid in understanding what words learners use at different proficiency levels. This is important because the language of learners' L2 texts has been shown to be proficiency (e.g., Treffers-Daller et al., 2018) and task-dependent (Tavakoli & Foster, 2011).

As Mitchell and Myles (2024) demonstrate in their analysis of classroom corpora, corpora can be especially valuable in better understanding how learners

use language in the classroom. Their work with the 'Learning French' corpus shows how analysing vocabulary use in authentic classroom contexts can reveal patterns that inform pedagogical practice, particularly regarding which words should be prioritised for instruction. This type of insight is especially true for Japanese university students, who typically enter university with an English vocabulary of about 2,000-4,000 words, with knowledge being more receptive than productive (Mizumoto & Takeuchi, 2009). This results in inadequate vocabulary for academic writing, impacting their success (Wadden et al., 2018). However, because their vocabulary acquisition has often been driven by exam preparation and explicit vocabulary learning, their patterns of vocabulary knowledge can differ significantly from those found in frequency lists (Brooks et al., 2025) such as the British National Corpus / Corpus of Contemporary English (BNC/COCA) word lists (Nation, 2020) or the Academic Word List (AWL, Coxhead, 2000). Learner corpora can help to mitigate this issue

by providing teachers with information about the language behaviour of learners with specific language and proficiency profiles (Gilquin, 2024).

This study analyses word presence, frequency, and range in learner essays to identify vocabulary patterns predicting proficiency, differentiating TOEFL score bands, and informing pedagogically useful word lists for Japanese university English for Academic Purposes (EAP) programs. This article first introduces the corpus and then explores its implications for university English language classrooms in Japan, specifically focusing on best practices for material development.

## Background

### Learner Corpora in EFL

Before we describe how we use corpora to assist material development in our context, we first need to briefly outline what learner corpora are, what they can tell us about learner language use, and what techniques can analyse the vocabulary found in these corpora. Learner corpora are electronic collections of texts produced by language learners (Granger, 2015). In the past, these corpora have been collected and used in several contexts. Some learner corpora, especially small-scale corpora, are collected and used by educators as part of regular classroom activities (Callies, 2019). These corpora are useful as they can help identify grammatical or lexical problems a specific group of learners is having and give examples of appropriate and inappropriate language use in a context that is familiar to the learners. Hicks and Studer (2024), for example, noted that their findings from the rich and authentic Swiss Learner Corpus SWIKO could help improve pedagogy and assist in creating differentiated teaching materials suitable for diverse classrooms. However, despite recent increases in the number of learner corpora available to teachers, along with the development of more and simpler tools to understand them, learner corpus linguistics has still not found a place in most language classrooms (Ma et al., 2023, Pérez-Paredes, 2022). Studies have shown that there are many reasons for this resistance: it can be time-consuming for learners to analyse language data and for teachers to select appropriate language data, teachers may lack confidence or skills necessary to

use corpora in their classrooms, and corpus learning may be incompatible with their already packed teaching schedules (Ma et al., 2023). These practical and pedagogical barriers persist despite the growing availability of user-friendly interfaces and targeted training materials, suggesting that the issue extends beyond mere technical accessibility to deeper questions of pedagogical integration and institutional support. However, studies also show that this type of data-driven learning can be beneficial for students, and there is a pressing need for research that makes it more accessible to teachers across a variety of teaching situations (Pérez-Paredes, 2022).

### The Importance of Learner Corpora for Vocabulary Instruction

One area where corpus linguistics has been useful is vocabulary acquisition. Recent improvements in computer programs have made it easier to analyse corpus vocabulary. As a result, it is possible to assemble larger corpora (for example, the 2020 English Web Corpus comprises over 38 billion words) as well as domain-specific corpora (e.g. Coxhead & Demecheleer, 2018; Green & Lambert, 2019; Lei & Liu, 2016). This has yielded improved frequency measurements for both general and domain-specific vocabulary. The same tools (e.g. NLP programs such as spaCy and R and Python packages such as Korpus) that have made the large-scale corpora possible have also made it easier to compile and investigate smaller learner corpora collected in local contexts, facilitating examination of specific L2 learner groups' vocabulary use for research and pedagogical purposes.

**“This large-scale longitudinal corpus comprises texts collected from first- and second-year Japanese university L2 English learners (n = 701) at multiple points of time and across different writing prompts.”**



Gavin Brooks: Lecturer at Kyoto Sangyo University. Specialises in lexical diversity, L2 writing, and learner corpora.

His recent work explores vocabulary knowledge and providing support for EAL learners in international school contexts.



Jon Clenton: Associate Professor at Hiroshima University. Specialises in L2 vocabulary acquisition, psycholinguistics, and language assessment. Co-author of a number of texts including *Vocabulary and the Four Skills* (Routledge, 2021).



Jen Jordan: Director of the English Language Program at Kwansei Gakuin University. Focuses on corpus linguistics, multi-word sequences, and writing pedagogy. She researches the application of linguistics to classroom practice.

For example, Treffers-Daller et al. (2018) analyzed written texts collected from 176 L2 learners to show that measures of lexical diversity predict learner CEFR levels. Research into learners' L2 spoken texts has also shown similar connections between vocabulary use and proficiency measures, such as fluency (e.g., Clenton et al., 2021; de Jong et al., 2013; Uchihara & Saito, 2019).

According to Gilquin (2024), learner corpora provide valuable insights into L1-influenced vocabulary usage and the challenges faced by various learner populations. She shows that learners with different L1 backgrounds produce distinctive non-standard combinations with high-frequency verbs, such as L1 Chinese-speaking learners using “make” with “party” because of L1 transfer, or L1 French-speaking learners' production of combinations like “make a poll” instead of the more standard “carry out/conduct a poll”. By identifying these L1-specific patterns, Gilquin argues that learner corpora enable the development of pedagogical materials tailored to specific learner groups rather than relying on the more generic approaches that large corpora, such as the BNC or COCA, derived from L1 texts provide. This is supported by research from others, such as Forti (2024) who further demonstrates how proficiency-rated learner corpora serve as promising resources for data-driven

learning, enabling students to become autonomous learners through direct engagement with authentic language patterns at their appropriate level. This autonomy emerges when learners use corpus tools to independently formulate queries, identify patterns in concordance lines, test hypotheses about usage, and self-correct errors based on frequency data, transforming them from passive recipients into active researchers of language (Forti, 2024).

### Using Corpora to Inform Pedagogy and Material Development

The learner corpora discussed above provide a rich understanding of real-world classroom language. By informing the choice of pedagogical interventions for specific learners and contexts, and by identifying linguistic areas needing support, the analysis of learner corpora assists teachers and materials developers (McEnery & Xiao, 2011). For example, Mitchell and Myles (2024), used learner corpora to show how successful vocabulary learning correlates with several different elements, including focused practice, multimodal support, and the chance to link oral and written forms and in doing so, provide an empirical foundation for developing more effective vocabulary instruction approaches. In Japanese EAP settings, this is highly relevant because instructors need to make strategic choices about which vocabulary to emphasize and how to best integrate it into the course.

### The current study

Building on prior research, this study uses a large-scale longitudinal corpus to enhance the program's teaching methods. We also hope these findings will be applicable to other teaching environments. To that end, the following three research questions are examined:

**RQ1.** To what extent does lexical diversity in L2 academic writing vary across TOEFL proficiency bands in a Japanese university EAP context?

**RQ2.** How does lexical sophistication, as measured by Age of Exposure (AoE, a standardized measure of lexical sophistication an estimate of how early in reading development first-language readers are typically exposed to a given word, Botarleanu et al., 2022), differ between proficiency levels in learner essays?

“... our finding that learners with higher language skills used fewer sophisticated words than those with lower skills may seem counterintuitive at first. However, these findings align with previous corpus-based research [...] suggesting that proficient writers are able to more skillfully balance accessible, high-frequency vocabulary with appropriate specialised terms, prioritising clarity and coherence over complexity.”

**RQ3.** To what extent can lexical diversity (breadth of vocabulary usages) and lexical sophistication (depth of vocabulary knowledge) differentiate between low-, mid-, and high-proficiency learners, after controlling for essay topic and individual student effects?

## Methodology: The School of Policy Studies (SPS) Corpus of Written Texts

The SPS corpus comprises written texts from Japanese university students enrolled in an EAP program. For this study, we analysed essays from 701 students across multiple proficiency levels, producing 2,085 texts over two semesters. All text processing was conducted using Python 3.x with spaCy (v3.7) for lemmatization, the lexical-diversity package (v0.1.1) for vocd-D calculations, Age of Exposure scores from Botarleanu et al. (2022), and statsmodels (v0.14) for mixed-effects regression analyses.

### Context and Participants

Participants were first and second-year students at a private university in Western Japan who were streamed by TOEFL scores into three proficiency bands (low, mid, and high). All students were enrolled in a required English program comprising four weekly 100-minute academic English courses each semester, including academic writing classes. The program was developed and delivered by 11 full-time coordinators alongside 35 part-time instructors. For the purpose of this study, we followed the procedures used by Tannenbaum & Baron (2011) and mapped the participants' TOEFL scores to CEFR levels using ETS's official cut scores (A2≥343, B1≥433, B2≥543, C1≥620). Because our sample ranges from 337–497, participants were classified into three groups: Below A2, A2 (343–432), and B1 (433–497); no essays reached the B2 threshold.

### Corpus Design

The corpus includes four academic essays collected across two years of study. Students produced these essays as part of their regular coursework, representing different periods and complexity levels in the program. During essay preparation, participants could use dictionaries, either digital or paper based, and had time outside class to complete

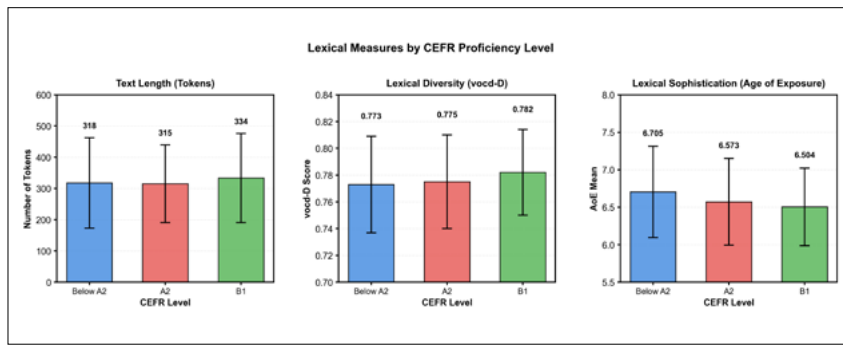
their work, reflecting authentic university-level writing conditions rather than exam settings. To ensure authentic student writing without external assistance, we implemented multiple safeguards. First, students completed essay outlines in supervised classroom conditions. Essays were then verified through Turnitin and reviewed by instructors to confirm alignment with the original outlines and expected proficiency levels. When essays showed potential signs of translation software or external help, we compared them with verified writing samples from the same student. In cases of mismatch, students provided oral summaries to their instructors to verify authorship. Importantly, data collection occurred between 2022 and 2023, predating the mainstream adoption of ChatGPT and similar AI writing tools, though we acknowledge this as an evolving concern for future research. The topics were both personal and academic, ranging from describing their favourite place to comparing the education systems of Japan and Finland.

## Analysis and Results

We employed mixed-effects linear regression models to examine how lexical measures varied across proficiency levels, controlling for individual student variation and assignment effects. This approach allowed us to account for the repeated-measures structure of our data, as each student contributed multiple essays.

### Analytical Approach

Our investigation examines how lexical diversity (measured by vocd-D) and sophistication (measured by Age of Exposure, AoE, Botarleanu et al., 2022) vary across proficiency bands and assignments. Lexical diversity refers to the variety of different words used in a text and measures how often writers use different vocabulary instead of simply reusing the same words (Jarvis, 2013). Higher diversity indicates richer vocabulary use and has been shown to correlate with L2 proficiency and writing quality (Malvern et al., 2004). To measure lexical diversity, we used the vocd-D measure, which calculates diversity through mathematical modelling of how the type-token ratio changes across random samples of different sizes from the text, making it



**Figure 1**  
Descriptive Statistics by TOEFL Band

Measure	Proficiency Level	Coefficient	p-value	Interpretation
Lexical Diversity	Below A2	Reference	-	Baseline category
Lexical Diversity	A2	0.044	0.503	No significant difference from low proficiency
Lexical Diversity	B1	0.241	0.001*	Higher diversity than low proficiency

\*Statistically significant at  $p < 0.05$

Note: Based on mixed-effects models analysing 2,085 essays from 701 students, controlling for assignment effects. Coefficients represent standardised effect sizes relative to the low proficiency group.

**Table 1**  
Effects of Proficiency Level on Lexical Diversity (vocc-D)

Measure	Proficiency Level	Coefficient	p-value	Interpretation
Lexical Sophistication	Below A2	Reference	-	Baseline category
Lexical Sophistication	A2	-0.204	<0.001*	More common vocabulary than low proficiency
Lexical Sophistication	B1	-0.300	<0.001*	More common vocabulary than low proficiency

\*Statistically significant at  $p < 0.05$

Note: Based on mixed-effects models analysing 2,085 essays from 701 students, controlling for assignment effects. Coefficients represent standardised effect sizes relative to the low proficiency group.

**Table 2**  
Effects of Proficiency Level on Lexical Sophistication (AoE)

relatively robust to text length differences while capturing the overall vocabulary variety (Malvern et al., 2004).

AoE was chosen as our sophistication measure because it provides a developmentally-grounded assessment of word complexity that aligns well with L2 vocabulary acquisition patterns. Age of Exposure 2.0 (Botarleanu et al., 2022) builds on earlier estimates of the age at which first-language speakers are likely to acquire specific vocabulary, which rely on adult participants retrospectively estimating when they learned words or on limited child-derived data from picture-naming tasks. Instead, AoE 2.0 estimates how early readers are typically exposed to a word by simulating the human word learning process through iterative word2vec models trained on progressively larger corpora. This generates scores that can be used to predict each word's relative exposure age.

Mixed-effects models were used to account for both fixed effects (proficiency level and assignment type) and random effects (individual student variation). The primary predictor was TOEFL proficiency band (low, mid, high), with assignment type included as a control variable (see Figure 1 for the descriptive statistics). This approach enabled us to identify systematic differences between proficiency groups while accounting for topic-induced variance in lexical metrics. The large sample size (701 students) provides statistical robustness for identifying meaningful patterns in vocabulary development across proficiency levels.

### Key Findings

**Lexical Diversity:** High-proficiency learners showed significantly greater lexical diversity in their writing compared to low-proficiency learners (see Table 1). Essays written by high-proficiency students had vocc-D scores of approximately 0.24 standard deviations higher than those by low-proficiency students ( $p < 0.01$ ), showing they used a more diverse vocabulary and drew from a broader lexicon. Interestingly, there was no statistically significant difference between the low and mid proficiency groups, suggesting that lexical diversity may only show marked improvement at higher proficiency levels.

**Lexical Sophistication:** Our analysis revealed an inverse relationship between proficiency and AoE scores that aligns with effective academic writing practices (see Table 2). Both mid-proficiency ( $\beta = -0.20, p < 0.001$ ) and high-proficiency writers ( $\beta = -0.30, p < 0.001$ ) had significantly lower AoE values than low-proficiency writers. This pattern suggests that higher-proficiency students employed a greater proportion of common, high-utility vocabulary while effectively explaining complex topics. In contrast, lower-proficiency students often relied heavily on topic-specific technical vocabulary, especially those words in the prompt and instructions, and tended not to make use of the general vocabulary needed to develop ideas fully. This finding reflects that advanced writers strategically balance specialised terminology with accessible language to convey complex ideas clearly.

**Assignment Effects:** We observed significant effects of assignment type on both lexical measures, confirming that essay topics influence vocabulary usage. More academically demanding topics elicited both greater lexical diversity and more sophisticated vocabulary. The mixed-effects model showed significant assignment effects ( $p < 0.05$ ) for both measures, though these effects were smaller than the proficiency-level differences. This finding highlights the importance of considering task characteristics when developing materials for vocabulary instruction.

## Discussion

The study explored vocabulary use in essays written by Japanese university students in an EAP program, focusing on how lexical diversity and sophistication changed based on their TOEFL scores. Our findings helped us to address the three research questions we began this study with.

RQ1 asks, to what extent does lexical diversity in L2 academic writing vary across TOEFL proficiency bands? Our analysis illustrated that students in the highest proficiency band showed significantly greater lexical diversity in their written texts compared to the lower proficiency bands. Interestingly, the difference between low- and mid-proficiency learners was minimal, suggesting that

only at higher proficiency levels does lexical diversity tend to significantly increase. This confirms previous research (Henriksen & Danelund, 2015; Uchihara & Clenton, 2020) showing learners often stick to familiar words (“lexical teddy bears”) unless encouraged to use a wider range of vocabulary. This has implications for teaching, which we’ll discuss below.

Regarding RQ2 (the relationship between lexical sophistication, AoE, and proficiency), our finding that learners with higher language skills used fewer sophisticated words than those with lower skills may seem counterintuitive at first. However, these findings align with previous corpus-based research (Gilquin, 2024; Trefers-Daller et al., 2018), suggesting that proficient writers are able to more skillfully balance accessible, high-frequency vocabulary with appropriate specialised terms, prioritising clarity and coherence over complexity. The ability to draw upon a large set of well-known core vocabulary and to use it with greater precision, fluency, and range is one hallmark of higher-proficiency learners in our dataset. Conversely, low-proficiency learners appeared to over-rely on task prompts’ topic-specific vocabulary, potentially limiting their ability to communicate ideas clearly.

RQ3’s combined analysis shows lexical diversity and sophistication clearly distinguish between high and low proficiency levels, with lexical diversity being especially indicative of advanced proficiency. This finding highlights the practical value of explicitly teaching students not only individual words but also how and when to use a broader range of vocabulary in their writing.

Finally, the significant influence of essay topic (assignment effects) further underscores the importance of considering task-specific vocabulary needs when developing teaching materials. Together, these findings affirm the value of the learner corpus analyses for informing targeted instructional interventions.

## Pedagogical Implications

In closing, our results offer three clear, actionable steps for EAP educators and materials developers, especially in Japanese universities; we will outline these now.

**“Our analysis illustrated that students in the highest proficiency band showed significantly greater lexical diversity in their written texts compared to the lower proficiency bands.”**

First, our findings highlight the value of explicitly prioritising the productive mastery of high-frequency vocabulary that is applicable across a wide range of genres and tasks. While not exclusively academic in nature, much of this vocabulary falls into what we could consider core academic words. Because such vocabulary forms a shared resource for academic writing, it enables students to participate more effectively in varied communicative situations, regardless of topic or discipline. Beyond genre flexibility, a strong command of this core vocabulary also gives learners the tools to paraphrase ideas and avoid unnecessary repetition, thereby improving diversity and sophistication in their writing. Rather than encouraging students to memorise increasingly obscure words, instructors should provide extensive classroom practice opportunities where learners meaningfully use core academic words in authentic written contexts. For Japanese university students, who often come with vocabulary knowledge skewed towards receptive familiarity rather than productive mastery (Mizumoto & Takeuchi, 2009), this represents a crucial instructional shift.

Second, given the lack of substantial lexical diversity growth between low and mid-proficiency groups, intermediate

learners appear especially likely to benefit from materials and instruction designed to have them use a wider range of vocabulary. Classroom activities should explicitly target vocabulary expansion strategies, such as extensive reading, guided writing practice, and teacher-led vocabulary workshops, encouraging students to expand their active vocabulary repertoires beyond familiar lexical choices.

Third, an essential pedagogical insight from our learner corpus analysis is that materials should explicitly teach vocabulary use, not simply vocabulary meaning. This need to teach vocabulary use rather than isolated meanings aligns with Nation's (2013) framework of word knowledge, which identifies nine aspects of knowing a word, including not only form and meaning but crucially receptive and productive knowledge of grammatical functions, collocations, and constraints on use. As Webb and Nation (2017) emphasise, productive vocabulary knowledge, or knowing how to use words appropriately in context, develops more slowly than receptive knowledge and requires deliberate practice with the word's collocational patterns, register constraints, and discourse functions. As a result, learners often rely on comfortable, familiar lexical items because of limited instruction on actual usage contexts. Thus, teachers must move beyond simple memorisation-based approaches (Kikuchi, 2009), incorporating structured tasks and explicit instruction on effective vocabulary use. For example, classroom materials could present vocabulary in various contexts, include authentic text models at multiple proficiency levels, and provide extensive opportunities for productive practice and targeted feedback.

Our institution is already adapting our teaching materials based on students' learning profiles. By grounding material development in actual learner data, teachers acquire practical insights into real lexical usage and challenges encountered by learners, leading to refined materials more closely aligned with students' authentic needs. A crucial next step is to conduct classroom-based assessments and action research to determine the real-world effectiveness of the revised materials.

## Future Directions

This study shows how learner corpora can inform targeted instruction. Future research should empirically evaluate whether corpus-informed vocabulary instruction leads to measurable improvements in learner vocabulary development through pre- and post-testing or longitudinal tracking. Encouraging more teachers to compile smaller-scale, local learner corpora could significantly enrich our understanding of context-specific vocabulary usage. We also intend to expand the analysis of our corpus to consider its longitudinal nature, hoping this will reveal valuable insights into vocabulary acquisition patterns, further refining the precision of pedagogical interventions.

## Conclusion

Learner corpora represent an indispensable resource, offering teachers and materials developers clear, actionable insights into students' authentic language use. While learner corpus research has historically received less attention than studies based on L1 corpora, its practical relevance for classroom practice is clear from our findings. Our study illustrates that successful academic writing in EAP contexts depends primarily on learners' effective deployment of common academic vocabulary, rather than introducing specialized or rare terms.

As language educators, we have the responsibility and opportunity to leverage learner corpora directly in our teaching and material design, ultimately fostering improved vocabulary acquisition and enhanced learner autonomy. The SPS corpus, and similar learner corpora, hold immense potential for positively influencing language learning in university EAP contexts. We encourage teachers and researchers alike to engage with these valuable tools, confident in their ability to enhance instructional effectiveness and learner success.

**“As language educators, we have the responsibility and opportunity to leverage learner corpora directly in our teaching and material design, ultimately fostering improved vocabulary acquisition and enhanced learner autonomy.”**

## References

- Botarleanu, R.-M., Dascalu, M., Watanabe, M., Crossley, S. A., & McNamara, D. S.** (2022). Age of Exposure 2.0: Estimating word complexity using iterative models of word embeddings. *Behavior Research Methods*, 54(6), 3015–3042. <https://doi.org/10.3758/s13428-022-01797-5>
- Brezina, V., Gablasova, D., & McEnery, T.** (2019). Corpus-based approaches to spoken L2 production: Evidence from the Trinity Lancaster Corpus. *International Journal of Learner Corpus Research*, 5(2), 119–125. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00008.int>
- Brooks, G., Clenton, J., & Fraser, S.** (2025). Exploring potential factors affecting reading comprehension in EAL learners: A preliminary corpus-based analysis. *Languages*. <https://doi.org/10.3390/languages10020030>
- Callies, M.** (2019). Integrating corpus literacy into language teacher education. In S. Götz & J. Mukherjee (Eds.), *Learner Corpora and Language Teaching* (pp. 245–263). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/scl.92.12cal>
- Clenton, J., de Jong, N. H., Clingwall, D., & Fraser, S.** (2021). Investigating the extent to which vocabulary knowledge and skills can predict aspects of fluency for a small group of pre-intermediate Japanese L1 users of English (L2). In J. Clenton & P. Booth (Eds.), *Vocabulary and the four skills* (pp. 126–145). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429285400-15>
- Coxhead, A.** (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Coxhead, A., & Demecheleer, M.** (2018). Investigating the technical vocabulary of Plumbing. *English for Specific Purposes*, 51, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.006>
- de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H.** (2013). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 34(5), 893–916. <https://doi.org/10.1017/s0142716412000069>
- Gablasova, D., Brezina, V., & McEnery, A.** (2019). The Trinity Lancaster Corpus: Applications in language teaching and materials development. In S. Gotz & J. Mukherjee (Eds.), *Learner corpora and language teaching* (pp. 7–27). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.92.02gab>
- Gilquin, G.** (2024). Learner corpora to cater for learners' individual needs. *Babylonia Journal of Language Education*, 2, 14–19. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.386>
- Granger, S.** (2015). The contribution of learner corpora to reference and instructional materials design. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 485–510). Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.022>
- Green, C., & Lambert, J.** (2019). Position vectors, homologous chromosomes and gamma rays: Promoting disciplinary literacy through Secondary Phrase Lists. *English for Specific Purposes*, 53, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.08.004>
- Henriksen, B., & Danelund, L.** (2015). Studies of Danish L2 learners' vocabulary knowledge and the lexical richness of their written production in English. In P. Pietilä, K. Doró, & P. Renata (Eds.), *Lexical issues in L2 writing* (pp. 29–55). Cambridge Scholars Publishing.
- Hicks, N., & Studer, T.** (2024). Learner corpora in foreign language education: examples from the multilingual SWIKO corpus. *Babylonia Journal of Language Education*. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.388>
- Jarvis, S.** (2013). Capturing the diversity in lexical diversity. *Language Learning*, 63, 87–106. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00739.x>
- Kikuchi, K.** (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>
- Lei, L., & Liu, D.** (2016). A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.01.008>

**Ma, Q., Chiu, M. M., Lin, S., & Mendoza, N. B.** (2023). Teachers' perceived corpus literacy and their intention to integrate corpora into classroom teaching: A survey study. *ReCALL*, 35(1), 19–39. doi:10.1017/S0958344022000180

**Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P.** (2004). *Lexical diversity and language development*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230511804>

**McEney, T., & Xiao, R.** (2011). What corpora can offer in language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 382–398). Routledge.

**Mitchell, R., & Myles, F.** (2024). Teaching and learning foreign languages. *Babylonia Journal of Language Education*. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.376>

**Mizumoto, A., & Takeuchi, O.** (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425–449. <https://doi.org/10.1177/1362168809341511>

**Nation, P.** (2020). *The BNC/COCA word family lists* [PDF file]. [https://www.wgtn.ac.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/1857641/about-bnc-coca-vocabulary-list.pdf](https://www.wgtn.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0005/1857641/about-bnc-coca-vocabulary-list.pdf)

**Nation, P.** (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

**Pérez-Paredes, P.** (2022). A systematic review of the uses and spread of corpora and data-driven learning in CALL research during 2011–2015. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1–2), 36–61. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1667832>

**Tannenbaum, R. J., & Baron, P. A.** (2011). *Mapping TOEFL ITP scores onto the Common European Framework of Reference* (ETS Research Memorandum No. RM–11–33). Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-11-33.pdf>

**Tavakoli, P., & Foster, P.** (2011). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 61, 37–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00642.x>

**Treffers-Daller, J., Parslow, P., & Williams, S.** (2018). Back to basics: How measures of lexical diversity can help discriminate between CEFR levels. *Applied Linguistics*, 39(3), 302–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amw009>

**Uchihara, T., & Clenton, J.** (2020). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540–556. <https://doi.org/10.1177/1362168818799371>

**Uchihara, T., & Saito, K.** (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64–75. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1191527>

**Wadden, P., Browne, C., & Nation, P.** (2018). Teaching and learning vocabulary in the Japanese university. In P. Wadden & C. C. Hale (Eds.), *Teaching English at Japanese Universities* (pp. 84–96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147239>

**Webb, S., & Nation, P.** (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

## NORME ET VARIATION DANS LES COURS DE LANGUE, QUE FAIRE ?

Questo articolo si propone di discutere la scelta degli obiettivi didattici degli insegnanti di lingua sulle questioni della variazione e della “deviazione” dalla norma: adottare un’ideologia linguistica inclusiva che sfidi gli stereotipi sociali oppure privilegiare le esigenze reali degli studenti. Il dialogo tra i due autori è strutturato attorno a tre domande: 1) A quali studenti dovrebbe essere insegnata o meno la variazione linguistica? 2) Le deviazioni dalla norma dovrebbero essere insegnate o no? 3) Spetta agli insegnanti cambiare gli stereotipi sociali o dovrebbero piuttosto concentrarsi a preparare gli studenti al loro inserimento professionale? Nell’articolo si discutono, tra ricerca e pratica didattica, le posizioni teoriche della sociolinguistica critica a fronte degli imperativi pedagogici dell’insegnamento delle lingue.

● Francesco Screti |  
Université de Lausanne  
Nathalie Dherbey  
| Université de Fribourg

Cet article propose une discussion entre d’un côté la critique radicale et utopique des stéréotypes sociaux véhiculés silencieusement par la langue, et d’un autre côté la réalité et le pragmatisme des cours de langue et des besoins concrets des apprenant-e-s.

Les enseignant-e-s sont fréquemment confronté-e-s à la variation linguistique, c’est-à-dire aux différentes façons d’exprimer un message, et iels choisissent quel objet linguistique enseigner. Ce choix comporte des dimensions idéologiques, de registre ou de style qui peuvent être inconscientes, subies ou choisies, mais qui véhiculent toujours des stéréotypes sociaux. La question se pose alors de soutenir une idéologie linguistique inclusive, c’est à dire qui vise à valoriser les groupes sociaux non-dominants ou de favoriser un choix adapté aux besoins des apprenant-e-s en reproduisant une idéologie linguistique et un système social qui excluent certains groupes sociaux.

La présente discussion s’organise autour de trois questions pédagogiques essentielles qui semblent tacitement être laissées au choix des enseignant-e-s alors même qu’elles sont cruciales dans l’enseignement des langues.

### 1. Faut-il enseigner la variation linguistique enregistrée et reconnue ? À quels apprenant-e-s, quand et avec quels objectifs ?

**Francesco Screti.** Ma position est que la variation enregistrée et reconnue, c’est à dire la variation géographique (à Paris, on dit *chose* avec le « o » fermée [o] et à Marseille, on dit *chose* avec le « o » ouvert [ɔ]), ou bien la variation de registre (argot comme *se casser*, *se barrer*, *se tirer*, familier comme *filer*, standard comme *partir*, formel ou soutenu comme *se volatiliser*, *quitter*) doit ou du moins peut être enseignée systématiquement

et à tous les niveaux. Ceci avec la mise en garde que les variétés les plus stigmatisées, car les plus populaires et/ou socialement considérées inférieures pour plusieurs raisons, devraient être connues et reconnues à l'école dans un souci d'inclusion.

Nous savons que la langue est un index social très représentatif : la manière dont on parle, qu'on le veuille ou pas, est un marqueur de notre classe sociale. Voilà pourquoi il faut désacraliser le standard, la langue de la classe sociale dominante qui s'est retrouvée à la tête d'un système social hiérarchisé pour des raisons socio-historiques. Parallèlement, il faut valoriser les parlers d'autres groupes et/ou classes sociales, ne serait-ce que pour représenter la pluralité de la société : en légitimant une pluralité de langues ou variétés, cette approche élargit le concept de langue légitime.

**Nathalie Dherbey.** L'enseignement de la variation doit être réfléchi par l'enseignant-e en fonction des besoins de l'apprenant-e. Concernant la variation de registre, elle est aujourd'hui enseignée à l'école pour permettre à l'élève francophone d'avoir une maîtrise des codes sociaux nécessaires pour interagir. L'enseignement du registre familier est cependant limité en termes de variation sociologique ; par exemple, le langage des jeunes n'est jamais abordé en salle de classe. L'enseignant-e ne peut enseigner que ce qu'il connaît et ce savoir sociolinguistique n'est pas/peu répertorié. L'enseignant-e peut néanmoins permettre aux apprenant-e-s de prendre conscience du registre linguistique utilisé et de son adéquation ou non à la situation de communication.

Concernant la variation phonologique, l'enseignant-e doit prendre en compte le niveau des apprenant-e-s afin de ne pas complexifier le traitement cognitif de la langue à apprendre. En début d'apprentissage, l'apprenant-e ne profite pas d'une exposition aux variations de prononciations entre différents locuteurs. Entendre le même mot prononcé très différemment complique l'établissement du lien entre le son et le sens du mot et donc l'apprentissage des mots inconnus. L'enseignement phonologique doit viser l'amélioration de la compréhension orale et de la compréhensibilité des paroles de l'apprenant-e.

## « En légitimant une pluralité de langues ou variétés cette approche élargit le concept de langue légitime. »

Au contraire, les étudiant-e-s avancé-e-s disposent d'un lexique suffisamment développé pour enrichir leurs connaissances phonologiques en mémorisant des mots qu'ils connaissent déjà sous des formes sonores atypiques. L'enseignement de la variation phonologique permet alors non seulement de favoriser le traitement cognitif mais également d'augmenter la maîtrise des nuances de la langue.

En travaillant avec des corpus oraux, l'enseignant-e peut mettre en évidence la variation phonologique. Comprendre que la variation est aussi idiomatique permet de relativiser l'objectif de « parler comme un natif » ; objectif qui perd tout son sens dès lors que plusieurs « natifs » ne prononcent pas le même mot de la même manière. Cette approche peut permettre à l'apprenant-e d'une L2 d'être plus confiant dans sa capacité à communiquer.

**Francesco Screti.** Enseigner la variation en incluant seulement les formes de la langue utilisée par la classe sociale dominante, désignée ci-après comme la variété standard, équivaut à perpétuer une injustice sociale. Présenter à l'école des variétés non-standard ou stigmatisées permettrait justement de les institutionnaliser et de les rendre moins « déviantes », et par conséquent de les inclure dans le système. Mais chose plus importante, inclure ces variétés permettrait d'inclure des locuteurs et locutrices non-reconnus comme locuteurs légitimes pour des raisons socio-économiques et linguistiques.

Il n'y a pas de niveau linguistique ou d'âge pour discuter ou pas de ces questions : étant donné que la variation linguistique est la seule caractéristique fixe et constante de la langue, elle devrait être enseignée le plus tôt possible et à tout-e-s les apprenant-e-s, logiquement en prenant en compte les spécificités (niveaux, compétences) de ces derniers.



Francesco Screti est enseignant d'italien au Centre de langues de l'Université de Lausanne et chercheur

postdoctoral à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. Ses recherches portent sur l'analyse critique des connexions entre langue, politique et société.



Nathalie Dherbey est maitresse assistante au département de plurilinguisme et didactiques des langues étrangères de l'Université de Fribourg.

Ses recherches portent sur le français langue seconde et étrangère. Elle s'intéresse à l'acquisition de la phonologie et à son influence sur le développement des compétences linguistiques.

**Nathalie Dherbey.** L'enseignement des variations en fonction du registre doit être soigneusement pédagogisé car cet enseignement ne permet pas un réel développement de la compétence sociolinguistique. Au moment de l'acquisition de la L2, l'apprenant-e a déjà la maîtrise de cette compétence en langue première et bien d'autres dimensions, en particulier culturelles, sont à intégrer pour pouvoir la développer en L2. Bien que l'apport des corpus dans l'enseignement de la L2 soit indéniable, les séjours linguistiques, en permettant des contacts situés avec la L2, semblent plus à même de développer les compétences sociolinguistiques que la salle de classe (Tyne, 2012).

Pour les élèves allophones, l'enseignement d'une variété dévalorisée socialement est contre-productif tant l'effort à faire est déjà important pour apprendre la langue de scolarisation. Enseigner aux élèves allophones une variété supplémentaire non valorisée socialement ajouterait à la difficulté linguistique une possible stigmatisation sociale. L'usage de certains registres « populaires » peut renforcer la stigmatisation, alors même que les élèves allophones peinent à maîtriser les codes sociolinguistiques nécessaires à leur inclusion scolaire et sociale.

L'écart entre la langue ordinaire (orale) et la langue écrite, bien connu en français, explique en grande partie les difficultés éprouvées en lecture compréhension par les élèves (pour le français, Benzitoun,

2021). Plutôt que de renforcer la connaissance d'une langue orale rejetée par les normes institutionnelles, l'enseignant-e peut essayer de promouvoir la langue institutionnelle difficilement apprenable en dehors de l'école pour les élèves qui ne fréquentent pas cette langue institutionnelle dans leur milieu social. La vraie injustice sociale serait de priver ces élèves du seul accès à la langue qui favorise le succès scolaire et social. De plus, ce n'est pas en ajoutant quelques mots de français familier que l'enseignement deviendra inclusif.

## 2. En considérant que la norme est celle des méthodes d'enseignement, faut-il ou non enseigner des déviations de la norme ?

**Francesco Screti.** Ma réponse à cette question naît de l'analyse *archéologique* de la norme : comment a été établie la norme des méthodes ? Par qui ? Avec quel type de locuteur-type en tête ? Est-elle une norme inclusive (envers les variétés non-standard ou dévalorisées) ou exclusive ? Je vais faire un exemple trivial sur l'italien : aucune méthode ne mentionne l'utilisation transitive de certains verbes intransitifs de mouvement (*salire, scendere, entrare, uscire*). Ces verbes sont pourtant largement utilisés de manière transitive (*scendere il cane*), principalement, mais pas que, par des locuteurs et locutrices de l'Italie du Sud (d'ailleurs traditionnellement les plus stigmatisé-e-s en Italie). Or cette utilisation est devenue une espèce de *shibboleth* de « bonne ou mauvaise connaissance de la langue » avec des blagues innombrables envers celles et ceux qui utilisent cette forme. D'ailleurs, l'usage de cette forme dans d'autres langues latines a été amplement attesté, comme en espagnol (*bajar al perro*) ou en français (*sortir le chien*). Il me semble important dans un cours d'italien de mentionner ces questions et ainsi de montrer que la décision permettant de définir ce qui est correct ou incorrect a été arbitraire et que peu importe la norme de la méthode certaines « déviations » de la norme ne sont pas incorrectes ou le sont suite à des décisions arbitraires ou illogiques.

**Nathalie Dherbey.** En contexte formel, l'apprenant-e d'une L2 a le plus souvent un objectif scolaire, qui serait fragilisé

« Ce n'est pas en ajoutant quelques mots de français familier que l'enseignement deviendra inclusif. »

par l'enseignement des variétés non acceptées par les normes institutionnelles. La première mission d'un enseignant-e est de donner les moyens à ses apprenant-e-s de réussir l'examen qui évalue l'apprentissage effectué en classe. Comme l'examen est aligné sur les normes institutionnelles et le temps d'enseignement est restreint, l'enseignant-e a le devoir d'enseigner la matière linguistique qui sera évaluée. La question semble encore plus cruciale quand il s'agit d'élèves allophones qui doivent faire face à l'usage de la L2 pour leurs besoins quotidiens et leur insertion socioprofessionnelle.

La variation sociolinguistique accentue des difficultés déjà importantes pour un élève dont la langue de scolarisation est la L2. L'élève L2 est immergé dans le français parlé et familier, mais est évalué en français selon les normes de l'école. Le français parlé est assez éloigné de la norme de l'école qui est plus proche de la norme écrite (Benzitoun, 2021). Or les élèves qui ont le plus grand risque d'échec scolaire sont ceux qui utilisent en dehors de l'école la langue orale la plus éloignée de la norme institutionnelle. Plus un élève utilise une langue orale proche de celle de l'école, plus il a de chances de réussir à l'école (Benzitoun, 2021) et plus l'enseignant-e interagit avec cet élève, ce qui favorise son apprentissage et sa confiance en ses capacités d'apprentissage. L'enseignant-e est souvent la seule source de cette langue institutionnelle et si l'élève allophone ne l'apprend pas à l'école, il n'a aucune chance d'échapper aux préjugés que la société et le monde du travail ne manquera pas de projeter sur lui.

**Francesco Screti.** Un point crucial de cette question est exactement la distance entre la langue de la méthode ou de l'école et celle de la réalité, le problème étant justement que la langue de l'école, et plus en générale de l'État et de l'administration, ne sont pas similaires à la langue de la réalité sociale, ou plutôt à la pluralité linguistique (de registres, styles, dialectes, variétés) de la réalité sociale. Il est en fait nécessaire d'adapter et ajuster la langue de l'école à la réalité, pour rapprocher les variétés enseignées à l'école des variétés effectivement utilisées dans la réalité extrascolaire. C'est ce changement sociétal qui permettrait de neutraliser les préjugés de la société et du monde du travail.

« Il faut ajuster la langue de l'école à la réalité, pour rapprocher les variétés enseignées à l'école des variétés effectivement utilisées dans la réalité extrascolaire. »

### 3. Dans quelle mesure est-ce la responsabilité de l'enseignant-e de changer les stéréotypes sociétaux ou, faut-il les intégrer dans l'enseignement pour mieux préparer les apprenant-e-s à leur insertion professionnelle ?

**Francesco Screti.** Le problème de cette question est justement de reconnaître et faire connaître aux enseignant-e-s leur rôle en tant qu'agents de facto de la politique linguistique et en tant que telles leur rôle dans la continuation et diffusion de certaines idéologies linguistiques trop souvent exclusives, selon lesquelles, p.ex. certaines expressions seraient incorrectes et d'autres correctes alors qu'il n'y a pas de raisons logiques pour le soutenir. Le problème est que si les enseignant-e-s n'adoptent pas un rôle critique, ils n'ont d'autre choix que le choix de défaut, c.-à-d. épouser l'idéologie linguistique hégémonique, qui a d'ailleurs le grand avantage de ne pas être perçue comme une idéologie, et donc de passer sous les radars ; une idéologie qui présente *une* forme linguistique parmi d'autres comme *la* langue, c.-à-d. la langue légitime (Bourdieu, 1977 ; Bourdieu & Boltanski, 1975). Les stéréotypes linguistiques sont un reflet des stéréotypes sociaux. C'est pourquoi adopter une approche inclusive constitue une manière de défier les stéréotypes sociaux, bien que ceci n'élimine en aucun cas les raisons socio-économiques qui déterminent les inégalités et l'émergence des stéréotypes associés.

**Nathalie Dherbey.** Les natifs sont très intolérants aux variations linguistiques et il suffit qu'il reste une trace d'accent

« Nous avons l'obligation morale de donner toutes les chances de succès à nos apprenant-e-s, et nous devons enseigner la langue qui donne le plus de chances de réussite. »

étranger pour que la parole du locuteur L2 soit jugée incorrecte, même si cette variation a été produite par un natif peu de temps auparavant (Tyne, 2012). De plus, les locuteurs L2 ont tendance à sur-généraliser des phénomènes sonores typiques de l'oral, comme les réductions vocaliques (p.ex. chute du schwa : *maint'nant*) ou les liaisons (p.ex. *nous Z'avons*), à des structures linguistiques qui ne reçoivent jamais ces marques phonologiques dans le discours d'un natif (p.ex. *J'llais / j'allais ; un repas Z'infect*). Pour ces raisons, enseigner les variations du français oral est probablement peu efficace pour favoriser l'intégration socio-professionnelle des apprenant-e-s. Par contre, faire prendre conscience à l'apprenant-e des enjeux sociaux de la variation linguistique est crucial pour qu'iel puisse comprendre et apprendre lors d'interactions authentiques.

L'école publique participe à la construction de la société de demain. Cependant elle n'a jamais été en mesure de faire changer rapidement et drastiquement les stéréotypes sociétaux. Même si idéologiquement nous souhaiterions que l'école d'aujourd'hui puisse faire évoluer la société, nous avons l'obligation morale de donner toutes les chances de succès socioprofessionnel à nos apprenant-e-s, et nous devons enseigner la langue qui donne le plus de chances de réussite sociale.

## Conclusion

La présente contribution a dialogué entre recherche et pratique enseignante en proposant une réflexion sur certains positionnements théoriques de la sociolinguistique critique (Mesthrie & Deumert, 2009) et certains impératifs pédagogiques de l'enseignement des langues.

Le débat se heurte régulièrement à la définition de la mission de l'école. L'école comme outil de sélection sociale assume la validation ou l'invalidation des acquis requis pour ouvrir l'accès à une position sociale. Cependant, l'école devrait favoriser un système visant à créer des citoyen-ne-s doué-e-s d'une pensée autonome et critique pour construire un vivre-ensemble tolérant aux différences et à la variété linguistique en particulier. Par conséquent, les enseignant-e-s devraient aussi tenir compte de l'existence de la variation, donc être plus flexibles sur la définition de la norme, plutôt que de considérer qu'une seule variété est acceptable. Une telle flexibilité serait plus proche de la réalité linguistique et limiterait probablement la projection de stéréotypes dévalorisant les usagers de certaines variétés linguistiques.

Avec des propos parfois provocateurs, l'article a proposé des pistes de réflexion sur le rôle des enseignant-e-s et de l'école, la définition des objectifs pédagogiques, les caractéristiques et besoins des apprenant-e-s, ainsi que sur le contexte social et pédagogique de l'enseignement. Le dialogue entre les deux positions proposées vise à favoriser, chez les enseignant-e-s, une prise de conscience et la libre construction de leur opinion sur ces questions cruciales dans l'enseignement.

---

## Références

**Benzitoun, C.** (2021). *Qui veut la peau du français?*. Le Robert.

**Bourdieu P. & Boltanski L.** (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(4), 2-32. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>

**Bourdieu, P.** (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>

**Tyne, H.** (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 1, 103-112.

**Mesthrie, R. & Deumert, A.** (2009). Critical sociolinguistics: Approaches to language and power. In R. Mesthrie, J. Swann, J., A. Deumert and W. L. Leap (dir.), *Introducing Sociolinguistics: Second Edition* (pp. 309-343). Edinburgh University Press.

## ROUND TABLE — FORSCHUNG UND PRAXIS AM SELBEN TISCH

- How can research findings be made accessible to practitioners?
- And how can practitioners communicate the challenges they face, and the solutions they have found and tested in the field, back to researchers?

Tema

Cet article trilingue résume les discussions d'une table ronde portant sur la communication des savoirs entre la recherche et la pratique enseignant-e. Il en ressort qu'une meilleure reconnaissance du temps alloué pour nourrir le dialogue entre pratique et recherche est nécessaire à chaque niveau. Pour la recherche, il s'agit d'anticiper et valoriser le travail de vulgarisation. Dans les écoles, des conditions cadres favorisant la systématisation de ce dialogue encourageraient les enseignant-e-s à s'informer sur les résultats actuels et à contribuer activement au développement des savoirs. Finalement, les formateur-trices-s d'enseignant-e-s peuvent jouer un rôle déterminant en présentant aux (futur-e-s) enseignant-e-s les ressources pertinentes et en leur apprenant à les identifier ainsi qu'en initiant des collaborations entre les différent-e-s acteur-e-s.



**Teilnehmende (von links nach rechts):** Amelia Lambelet; Philippe Humbert; Diane Würgler; Natalie Finlayson; Jonas Schumacher.

**Moderation:** Christine Pauli (em. Professorin für allgemeine Didaktik am Zentrum für Lehrpersonenbildung für die Sekundarstufen, UniFR)

## Introduction

Beyond initial teacher education, the exchange of knowledge between practice and theory mostly occurs through ad hoc interactions in in-service training or in research projects that require the participation of teachers. Yet, several projects aim to institutionalize this dialogue by providing a comprehensive overview of advances in research and classroom issues by means of open-access resources. These method-focused and research-oriented discussions are designed to be accessible to a wide audience and exist in a variety of formats, such as articles, audio podcasts, videos, and conferences. Although the relevance of these types of resources is acknowledged, their autonomous use remains largely undocumented and is probably limited.

During this roundtable, five participants with diverse profiles related to research and/or practice discussed the needs, opportunities, and limitations of knowledge exchange in the learning and teaching of foreign and second languages. Notably, three of them are involved in open-access resource projects.

Below, we summarize key messages from the four main questions under discussion during the round table.

### 1. Was ist die Kernidee Ihrer Ressource? Für wen ist sie gedacht? Was wäre aus Ihrer Sicht die ideale Nutzerin, der ideale Nutzer?

**Philippe Humbert:** Das CeDiLE ist eine Plattform, die darauf abzielt, die Diskussion zwischen Theorie und Praxis zu stimulieren. Zu diesem Zweck stellt sie eine Webressource zur Verfügung. Diese umfasst unter anderem Berichte von Veranstaltungen und einen Blog mit Interviews und Podcasts unter Beteiligung von Forschenden, Lehrpersonen und PH Dozierenden. Diese Artikel werden von den CeDiLE Redaktionsmitgliedern verfasst. Das CeDiLE vernetzt somit insbesondere bestehende Ressourcen. Die Absicht dabei ist es, Personen, die im Sprachunterricht etwas Positives bewirken, der interessierten Öffentlichkeit – insbesondere Lehrpersonen – näher zu bringen. CeDiLE möchte alle anzusprechen, orientiert sich allerdings primär an den Pädagogischen

Hochschulen und möchte dort die Lehramtsstudierenden erreichen.

*L'objectif du site du CeDiLE était de créer un dialogue, notamment en faisant connaître des ressources existantes. On entendait souvent dire « il n'y a rien », alors qu'en réalité, il y a beaucoup de choses — surtout pour les langues très enseignées. Mais à l'ère numérique, il faut tout le temps rappeler ce qui existe.* [Philippe Humbert]

**Amelia Lambelet:** Die Zeitschrift **Babylonia** entstand ursprünglich 1991, um die Idee einer «mehrsprachigen» Gesellschaft zu unterstützen. Sie adressiert hauptsächlich ein Schweizer Publikum, ist aber auch international ausgerichtet. Immer mehr unserer Lesenden und Beitragenden kommen aus Nachbarländern und aussereuropäischen Ländern. Heute ist Babylonia eine Open-Access und online-only Ressource. Aufgrund von Rückmeldungen, dass die Lesenden auch mehr praxisorientierte Inhalte wünschten, wurden die «amuse-bouches didactiques» ins Leben gerufen. Es ist somit eine wissenschaftliche Zeitschrift, die sich mit kurzen Beiträgen auf verständliche Weise an Fachpersonen aber auch interessierte Laien richtet, um Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu vermitteln.

*L'utilisateur idéal ne va pas juste lire nos contenus, mais il va les utiliser, et, en ce qui concerne les amuse-bouches didactiques, les adapter pour sa propre utilisation. Idéalement, il nous enverra ensuite son travail pour qu'on puisse le publier et ainsi engager une véritable discussion avec nos lecteurs et lectrices.* [Amelia Lambelet]

**Natalie Finlayson:** **Oasis** ist eine Open-Access-Datenbank, die Zugang zur Forschung erleichtert, indem sie einseitige Zusammenfassungen von Studien in angewandter Linguistik und zum Fremdsprachenlernen in verständlicher Sprache präsentiert. Das primäre Zielpublikum umfasst alle, die an Sprachforschung interessiert sind — von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe, über Auszubildende in der Lehrerbildung und Anbieter beruflicher Weiterbildung bis hin zu Studierenden, Forschenden, Bildungspolitikern:innen sowie Medienschaffenden. Die meisten Zusammenfassungen werden von den ursprünglichen Autor:innen

## Présentation des auteurs<sup>1</sup>

**Audrey Bonvin** (Dr. en sciences du langage) est collaboratrice scientifique au Centre de langues et à l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg. Anciennement cheffe de projet au CeDiLE, elle a coorganisé le colloque RPFLC24.

**Michael Prusse** (Prof. Dr.) est professeur en didactique de l'anglais à la PH Zürich et y dirige le département pour le master en didactique disciplinaire. Il a également initié le réseau de didactique de l'anglais qui organise annuellement le Swiss Teacher Training Day et a coorganisé le colloque RPFLC24.

**Natalie Finlayson** (Dr. en sciences du langage) est collaboratrice dans le projet OASIS ; collaboratrice scientifique au Department of Education, University of York et ancienne enseignante de langue.

**Philippe Humbert** (Dr. en sciences du langage) est membre de la rédaction du CeDiLE et ancien rédacteur en chef du CeDiLE ; chercheur à l'Institut de plurilinguisme et chargé de cours à l'Université de Fribourg.

**Amelia Lambelet** (Prof. Dr.) est éditorial manager de Babylonia et professeure pour la didactique des langues étrangères à la HEP Vaud.

**Jonas Schumacher** enseigne l'allemand, le français, l'anglais, l'italien, la musique ainsi que la branche religion-culture-éthique au secondaire I à Weisslingen ZH.

**Diane Würgler** est formatrice pour la didactique du français à l'Institut Sekundarstufe à la PH Bern et enseignante de français au secondaire I à Wabern BE.

<sup>1</sup> Sur la base d'un enregistrement audio et de notes, les deux premiers auteurs ont rédigé une première version de cet article qui a été soumise aux cinq participants-e-s à la table ronde. Quatre d'entre elles/eux ont révisé le texte et affiné leur propos. Merci également à la modératrice, Christine Pauli, pour sa relecture attentive.

verfasst. Einige Universitäten – Kooperationspartner weltweit – steuern jedoch ebenfalls Zusammenfassungen bei, die von Studierenden im Rahmen von Studienleistungen erstellt und in der Regel nach Rücksprache mit den ursprünglichen Autor:innen genehmigt werden. Durch das Einreichen von Zusammenfassungen bei OASIS erreichen die Artikel eine grössere Reichweite – auch die Forschenden profitieren davon.

und Lehrerin gut nutzen, gibt aber zu, dass sie sie wahrscheinlich nie kennengelernt hätte, wenn sie wie Jonas Schumacher weiterhin ausschliesslich auf der Sekundarstufe unterrichten würde.

*Als Fachdidaktikerin bin ich sehr dankbar um diese Ressourcen, weil sie für die Lehrerbildung ausgesprochen hilfreich sind und sie auch die Studierenden ansprechen. Sie ist nicht zu komplex, sie sind nah an der Praxis. [Diane Würigler]*

« Amelia Lambelet prône de fait la création d'un habitus de communication et de vulgarisation dans la communauté scientifique : elle invite les chercheurs et chercheuses à penser à la résonance de leurs futurs résultats auprès d'un public plus large et les encourage à prévoir des moyens pour la transmission des résultats à la pratique dès la planification du projet. »

## 2. Welche dieser Ressourcen nutzen sie? Aus welchem Grund? Wofür? Wie nützlich sind diese Ressourcen für sie persönlich? Was sind besondere Stärken?

**Jonas Schumacher:** Als Vertreter der Sekundarlehrpersonen erklärt er, dass er diese Ressourcen nicht nutzt, sich aber daran erinnern kann, Babylonia in seiner Studienzeit in der PHZH-Bibliothek gesehen zu haben. Für ihn ist der benötigte Zeitaufwand der zentrale Faktor – das Unterrichten absorbiert derart viele zeitliche Ressourcen, dass er vor allem auf das Internet zurückgreift, wenn er Fragen hat und Antworten sucht. Er stellt sich seine eigenen Lehr- und Lernarrangements daraus zusammen, und für ihn ist das ausreichend.

**Diane Würigler:** Sie kannte diese Ressourcen ebenfalls nicht bevor sie den Master in Fremdsprachendidaktik belegte und sie dann im Rahmen des Studiums kennenlernte. Sie findet alle drei vorgestellten Produkte gut und sinnvoll und kann sie in ihrer Doppelrolle als Dozentin

## 3. Quels sont les critères pour une communication réussie entre la recherche et la pratique ? Quelles sont les difficultés et les limites rencontrées dans cette communication ?

Les cinq intervenant-e-s discutent principalement des ressources qui présentent des résultats de recherche à une plus large audience. Trois critères pour une transmission efficace des connaissances émergent rapidement : la brièveté, un langage accessible et la pertinence par rapport aux défis actuels des enseignant-e-s.

Selon Philippe Humbert, les entretiens sont un format fructueux car les scientifiques manquent souvent de temps pour communiquer aisément leurs résultats au-delà de leur communauté : leur poser directement des questions aide souvent à mieux présenter les liens entre leurs recherches et la pratique.

Chez Babylonia, ce sont les chercheuses et chercheurs qui rédigent les articles selon un modèle standard de publication scientifique, mais dans un format et un langage accessible. Amelia Lambelet prône de fait la création d'un habitus de communication et de vulgarisation dans la communauté scientifique : elle invite les chercheurs et chercheuses à penser à la résonance de leurs futurs résultats auprès d'un public plus large et les encourage à prévoir des moyens pour la transmission des résultats à la pratique dès la planification du projet.

OASIS développe cet habitus par le biais d'accords avec des revues scientifiques, telles que *Modern Language Journal* ou *TESOL Quarterly*, pour lesquelles la mise à disposition d'un résumé dans un langage accessible est obligatoire pour chaque

article publié ainsi qu'avec d'autres revues où cette pratique est fortement encouragée. En parallèle de ce projet, des formations continues pour les enseignant-e-s ont été développées. Celles-ci incluaient un travail approfondi sur l'usage de ces résumés. Des retours positifs ont conforté les membres du projet sur l'utilité des résumés, mais les ont aussi rendus attentif-ve-s à la nécessité de créer de tels espaces d'échange avec les enseignant-e-s, notamment pour les guider en présélectionnant les résumés pertinents pour leur contexte.

*OASIS does not make recommendations, it does not say «we think this article is a good way to teach» or anything like that. It is up to the person that reads the summary to decide whether it is relevant to the context or whether the quality of the original research is useful in that context.* [Natalie Finlayson]

Ce besoin d'accompagnement est confirmé par Diane Würgler et Jonas Schumacher qui doutent que les trois ressources présentées atteignent les enseignant-e-s sans impulsion externe. Cela s'expliquerait par la difficulté pour les enseignant-e-s de repérer rapidement les informations pertinentes pour leurs besoins dans la masse de ressources disponibles. En tant que formatrice HEP, Diane Würgler en fait une sélection ciblée pour ses classes. Cela lui permet de transmettre des contenus adéquats dans un format approprié aux futur-e-s enseignant-e-s.

Jonas Schumacher imagine la ressource idéale comme un chatbot d'intelligence artificielle générative pour la discipline. Les enseignant-e-s y entreraient leurs questions et obtiendraient des réponses de qualité sur mesure. Amelia Lambelet ajoute qu'il est important, mais aussi difficile, d'évaluer la pertinence et la qualité des contenus lors d'une recherche ouverte sur internet, et ce même pour des spécialistes. La linguiste donne l'exemple des questions que tout jeune parent se pose quant au développement (entre autres langagier) de ses enfants : de nombreux parents vont en ligne pour trouver des réponses à leurs questions et se retrouvent confrontés à des informations de toutes sortes, souvent contradictoires et de fait angoissantes. Conscient de ce défi, Babylonia a souhaité épargner le travail d'analyse critique des réponses en ligne à son lectorat. Pour un numéro récent, des

parents ainsi ont été invités à poser des questions sur l'acquisition des langues par les enfants que Babylonia a relayé à des expert-e-s, qui ont écrit des articles courts répondant de manière ciblée aux questions posées. La revue envisage de continuer cette manière de faire avec des questions d'enseignant-e-s, bien sûr avec le défi d'atteindre les enseignant-e-s en dehors du réseaux préexistant de la revue. Amelia Lambelet souligne qu'il faudra également préparer les enseignant-e-s qui posent des questions au fait qu'ils ne recevront peut-être pas LA réponse qui résout toutes leurs interrogations : on se trouve ici au cœur même du champ de tension entre la recherche, qui amène toujours à de nouvelles questions, et la pratique qui souhaite des réponses clé en main.

Philippe Humbert mentionne la formation continue comme un moyen de communication prometteur, car les enseignant-e-s participent régulièrement à ce type de journées.

Christine Pauli interroge aussi la pertinence du *design-based research*, comme moyen de communiquer efficacement *auf Augenhöhe*. Mais le temps passe et il faut

« On se trouve ici au cœur même du champ de tension entre la recherche, qui amène toujours à de nouvelles questions, et la pratique qui souhaite des réponses clé en main. »

conclure.

#### **4. The title of the roundtable discussion is «Forschung und Praxis am selben Tisch» [«Research and Practice at the Same Table»]. Is this already a reality? Or does it still require development, and if so, what is needed?**

The fact that representatives of research and practice are meeting on this panel and exchanging their perspectives and visions already proves that an exchange is essential and rewarding; the desideratum as such does not have to remain an unfulfilled pledge. The panel members

offer a number of suggestions to improve matters further.

**Diane Würgler** considers teacher education to be key. She believes that involving student teachers, mentor teachers, and lecturers in collaborative projects – whether focused on research or student teachers' projects – would foster genuine partnerships where all participants interact as equals, each bringing their expertise. As a result, the various stakeholders could cooperate and exchange meaningfully, each contributing their specific perspective on language learning. Furthermore, she emphasizes that the necessary foundation for successful cooperation must always be based on mutual respect.

**Philippe Humbert** suggests equipping teachers with time and financial resources, which would enable them to participate in research projects and contribute their essential perspectives.

**Jonas Schumacher** reports that he received an overdose of research in the course of his teacher education programme and this resulted in alienation rather than enthusiasm. As a consequence, he was eager to become active in the classroom and focus on what he considered essential for a successful professional life. It was only when he returned to the University of Teacher Education to earn an extra qualification for the subject of English that he had an

inkling of what research could potentially offer teachers and their practice.

*Mitmachen wäre definitiv etwas [...] es ist schade, dass so viele Forschungsjahre die Lehrer:innen nicht erreichen [...]. Gleichzeitig fahre ich heute Abend nach Hause, habe eine Lagerwoche vor mir und dann sind das viel dringendere Fristen und Projekte. [Jonas Schumacher]*

**Amelia Lambelet** observes that a lot of research fulfills the needs of the researchers but does not fully meet the expectations of practising teachers. However, she also acknowledges the fact that research cannot focus solely on the questions that are raised by teachers in classrooms: fundamental research also has its place.

## Metareflexion

Die Diskussion um den Theorie-Praxisgraben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht wirklich neu. Bereits John Dewey (1904) forderte, dass der Praxisbezug nicht in einer handwerklichen Lehre münden sollte, sondern in einer theoretisch fundierten Unterrichtspraxis. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Aktion im Klassenzimmer auf bestimmten Theorien beruht, auch wenn sie nicht explizit benannt werden und aus Sicht der Praktiker:innen auf reinem gesundem Menschenverstand beruhen. Im Bewusstsein dieser Diskussion schreibt Widdowson (2012: 3) über den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, dass ein Brückenschlag nicht ausreicht: „The gap is still there and the difference remains – on this side linguistic theory and on that side the practice of language teaching“. Er fordert deshalb, dass insbesondere die Lehrpersonen in der Verantwortung stehen und sich mit den seitens der Bildungsverantwortlichen, ob auf der administrativen oder der forschenden Seite, vorgeschlagenen neuen Formen und Theorien intensiv befassen: «If teachers can raise critical questions about theoretical assumptions that underlie the approaches that are proposed, they are in a position to establish their relevance to their own local circumstances and *adapt* rather than just *adopt* them“ (Widdowson 2012: 4).

Die Podiumsdiskussion, die den Anlass für diese Überlegungen bot, fördert ein

“Diane Würgler considers teacher education to be key. She believes that involving student teachers, mentor teachers, and lecturers in collaborative projects – whether focused on research or student teachers' projects – would foster genuine partnerships where all participants interact as equals, each bringing their expertise.”

klares Bekenntnis aller Teilnehmenden zum Dialog und den ausdrücklichen Willen - oder zumindest die Offenheit - zum gegenseitigen Verständnis zutrage. Aufgrund der Diskussion ergab sich ein gemeinsames Verständnis über Erfolgskriterien für Ressourcen. Die Teilnehmenden am runden Tisch belassen es demnach nicht bei der Position von Appel (2012: 52), dass es sich bei Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis einfach um zwei koexistierende Domänen handle. Gleichzeitig wird jedoch ebenso deutlich sichtbar, dass die praktische Tätigkeit im Klassenzimmer und die Untersuchungen dieser Realität durch Forschende an Hochschulen selten echte Berührungspunkte kreieren, bei den sich Lehrpersonen und Hochschulangehörige auf Augenhöhe in einen effektiven Austausch begeben. Das ist ein klarer Auftrag an Forschende wie Lehrpersonen, weitere Anstrengungen in diese Richtung vorzunehmen. Jedoch scheint in diesem Sinn eine Schwelle zu bleiben: die Schaffung von Rahmenbedingungen, um diesen Dialog zu normalisieren, zu optimieren und wertzuschätzen. Für diesen Bedarf findet sich keine einfache Lösung und das war bei der Organisation der Tagung auch zu beobachten. Trotz der Bemühungen, die verschiedenen Akteur:innen im Bereich Fremd- und Zweitsprachendidaktik einzuladen, stellen wir fest, wie es der Fall für die vorgestellten Ressourcen in dieser Podiumsdiskussion ist, dass das akademische Publikum stärker vertreten ist. Die an der Tagung anwesenden Lehrer:innen waren meist «Lehrperson & Forscher:in», oder «Lehrperson & Ausbilder:in» (vgl. Lichtenauer).

„Das ist ein klarer Auftrag an Forschende wie Lehrpersonen, weitere Anstrengungen in diese Richtung vorzunehmen. Jedoch scheint in diesem Sinn eine Schwelle zu bleiben: die Schaffung von Rahmenbedingungen, um diesen Dialog zu normalisieren, zu optimieren und wertzuschätzen.“

---

## Bibliographie

**Appel, Joachim** (2012). Moments of Practice: Teachers' Knowledge and Interaction in the Language Classroom. In Julia Hüttner, Barbara Mehlmauer-Larcher, Susanne Reichl und Barbara Schiftner. *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*, 38-54. Bristol: Multilingual Matters.

**Lichtenauer, Karine** (2025). Von der empirischen Forschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts und zurück, Tagung 6. – 7. September 2024 in Freiburg [Bericht]. CeDILE <https://cedile.ch/de/von-der-empirischen-forschung-zur-praxis-des-fremdsprachenunterrichts-und-zurueck-tagung-6-7-september-2024-in-freiburg-bericht/> (consulté le 30.04.2025)

**Widdowson, Henry G.** (2012). Closing the Gap, Changing the Subject. In Julia Hüttner, Barbara Mehlmauer-Larcher, Susanne Reichl und Barbara Schiftner. *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*, 3-15. Bristol: Multilingual Matters.

## IMPRESSUM

### EDITORE

Association Babylonia Suisse

### WWW.BABYLONIA.ONLINE

### GRAFICA

**Acadabra communication visuelle**  
www.acadabra.ch

### CONCETTO GRAFICO

**Filippo Gander** | distillerie grafiche  
www.distillerigrafiche.ch  
filippo.gander@gmail.com

### AUTORI E AUTRICI DI QUESTO NUMERO

**Cecilia Andorno** | Università di Torino  
ceciliamaria.andorno@unito.it  
**Malgorzata Barras** | Université de Fribourg  
malgorzata.barras@unifr.ch  
**Alicia Battenfeld** | Universität Münster  
alicia.battenfeld@uni-muenster.de  
**Lukas Bleichenbacher** | PH St-Gallen  
lukas.bleichenbacher@phsg.ch  
**Audrey Bonvin** | Université de Fribourg  
audrey.bonvin2@unifr.ch  
**Gavin Brooks** | Kyoto Sangyo University, Kyoto, Japan  
gavinbrooks@gmail.com  
**Jon Clenton** | Hiroshima University  
jclenton@hiroshima-u.ac.jp  
**Paolo Antonio Della Putta** | Università di Torino  
paoloantonio.dellaputta@unito.it  
**Mara De Zanet** | PH St-Gallen  
mara.dezanet@phsg.ch  
**Dherbey Chapuis Nathalie** | Université de Fribourg  
nathalie.dherbeychapuis@unifr.ch  
**Sabine Doff** | Universität Bremen  
doff@uni-bremen.de  
**Arielle Feurich** | PH Luzern  
arielle.feurich@phlu.ch  
**Natalie Finlayson** | University of York  
natalie.finlayson@york.ac.uk  
**Jens-Folkert Folkert** | Universität Münster  
jfolkert@uni-muenster.de  
**Ulrike Gut** | Universität Münster  
gut@uni-muenster.de  
**Philippe Humbert** | Université de Fribourg  
philippe.humbert@unifr.ch  
**Jennifer Jordan** | Kwansai Gakuin University  
jordan.jen@gmail.com  
**Katharina Karges** | Université de Fribourg &  
Universität Leipzig  
katharina.karges@uni-leipzig.de  
**Amelia Lambelet** | HEP Vaud  
amelia.lambelet@hepl.ch  
**Liane Lillich** | Universität Münster  
l.lillich@uni-muenster.de  
**Frauke Matz** | Universität Münster  
frauке.matz@uni-muenster.de  
**Nikola Mayer** | PH Zürich  
nikola.mayer@phzh.ch  
**Stefano Negrinelli** | PH St-Gallen  
stefano.negrinelli@phsg.ch  
**Michael Prusse** | PH Zürich  
michael.prusse@phzh.ch  
**Rebecca Schlieckmann** | Universität Münster  
rschlic@uni-muenster.de  
**Jonas Schumacher** | secondary school in Weisslingen  
jonasschuhmacher@stud.phzh.ch  
**Lena Schwarz** | secondary school in Winterthur  
lenaschwarz@stud.phzh.ch  
**Francesco Screti** | Université de Lausanne et  
Université de Fribourg  
francesco.screti@unifr.ch  
**Philipp Siepmann** | Universität Münster  
philipp.siepmann@uni-muenster.de  
**Zorana Sokolovska** | Université de Fribourg & HEP  
de Lucerne  
zorana.sokolovska@unifr.ch  
**Léa Suter** | Université de Fribourg  
lea.suter@unifr.ch  
**Isabelle Udry** | Université de Fribourg & PH Fribourg  
isabelle.udry@unifr.ch  
**Till Utesch** | Universität zu Lübeck  
till.utesch@uni-luebeck.de  
**Diane Würigler** | PH Bern  
diane.wuerigler@phbern.ch

### REDAZIONE

**Matteo Casoni** | OLSI  
matteo.casoni@ti.ch  
**Sabine Christopher** | OLSI  
sabine.christopher@ti.ch  
**Anna Ghimenton** | Université de Grenoble  
anna.ghimenton@univ-grenoble-alpes.fr  
**Edina Krompák** | PH Luzern  
edina.krompak@phlu.ch  
**Amelia Lambelet** | HEP Vaud  
amelia.lambelet@hepl.ch  
**Karine Lichtenauer** | Université de Genève  
karine.lichtenauer@unige.ch  
**Laura Loder-Büchel** | PH Zürich  
laura.loder@phzh.ch  
**Flavio Manetsch** | PH Fribourg  
flavio.manetsch@eduf.fr.ch  
**Elisabeth Peyer** | KFM  
elisabeth.peyer@unifr.ch  
**Verónica Sánchez Abchi** | IRDP  
veronica.sanchez@irdp.ch  
**Ingo Thonhauser** | HEP Vaud  
ingo.thonhauser@hepl.ch