

# „Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre“

## Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion

Julia Putsche | Strasbourg

Dans cet article, nous analysons les premiers résultats d'une étude dans le domaine de la *Teacher Cognition* chez des professeurs stagiaires de langue vivante. Ils enseignent le français du côté allemand de la région frontalière franco-allemande (Alsace, Pays de Bade, Palatinat) et l'allemand du côté français. La contribution a pour sujet une étude de cas qui montre comment la proximité géographique de la frontière et l'auto-perception professionnelle sont perçues dans ce contexte géographique spécifique.

Die Forderung nach Lehrerinnen und Lehrern, die die Nachbarsprache in einer Grenzregion unterrichten und sich in ihrem Selbstverständnis nicht nur als Sprach-, sondern auch als Kulturmittler verstehen (Raasch, 2002), ist weder neu noch überraschend.

Grenzregionen stellen besondere geografische Räume im europäischen Gefüge dar, welche aus soziolinguistischer und soziodidaktischer Sicht besondere Lehr- und Lernsituationen generieren (vgl. Rasch, 2002: 14; Putsche, 2011a: 330; Putsche, 2011b: 201) und somit eine spezifische didaktische Situation darstellen. Unterschiedliche Studien, die sich mit Schülerinnen und Schülern in solchen Kontexten befassen, betonen denn auch, dass der fremdsprachliche Unterricht nicht nur phonetische, lexikalische, morphosyntaktische Grundkenntnisse etc. vermitteln sollte, sondern darüber hinaus kulturelle und landeskundliche Aspekte beinhalten soll, die sich jedoch noch einmal spezifisch vom allgemein handlungsorientierten Ansatz für den Fremdsprachenunterricht unterscheiden. In Grenzregionen kommt nämlich die zusätzliche Forderung nach einer Förderung der „Grenzkompetenz“ von Lernenden hinzu (Raasch, 2008), was die Unterrichtenden vor besondere Aufgaben stellt. Deshalb haben wir in einer Untersuchung zu den Spracheinstellungen von sehr jungen Fremdsprachlerinnen und -lernern gegenüber der Nachbarsprache in der deutsch-französischen Grenzregion eine Erweiterung der Forschungsperspektive ins Auge gefasst und vorgeschlagen, das Rollenverständnis oder Selbstbild der Lehrpersonen, die die Nachbarsprache in Grenzregionen unterrichten, in

den Blick zu nehmen (Putsche, 2011a). In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt untersuchen wir nun die Vorstellungen, Einstellungen und das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung (Referendare) in der Pfalz (D), in Baden (D) und im Elsass (F), die die jeweilige Nachbarsprache unterrichten.

### Forschungsfragen

Die hierbei relevanten Forschungsfragen lauten:

- Wie nehmen die jungen Lehrkräfte die Grenz-nähe im Alltag und im Berufsleben wahr?
- Wie beurteilen sie ihre Aufgabe im Fremdsprachenunterricht?
- Wie stehen sie zur Forderung einer „Grenzdidaktik“, also einer Fremdsprachendidaktik, welche speziell für Grenzregionen moduliert wäre?

In einem ersten Teil unseres Artikels<sup>1</sup> werden wir auf die theoretischen und methodologischen Grundlagen des Forschungsprojekts eingehen, um im Anschluss erste Resultate und einen ersten Zwischenblick auf weitere Forschungsergebnisse vorzustellen.

### Teacher cognition

Borg (2003: 82) beschreibt *teacher cognition* als „Beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self“ und erklärt das Forschungsfeld wie folgt:

Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. [...] In other words, teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather

teachers exerted agency in the classroom – they made decisions, both before and while teaching and these decisions thus became a new focus for educational researchers. The questions being addressed now were not simply “what do teachers do?” but also “what do they think?”, “what decisions do they make?” and “why?”. (2009: 1)

In einer Studie mit einem entsprechend angelegten Forschungsdesign richten wir unser Augenmerk also nicht auf die Unterrichtspraxis (“what teachers do”), sondern wir wollen herausfinden, wie sich die Lehrenden in ihrer Rolle als Sprach- und Kulturvermittler sehen (“what they think and what decisions they make”). Es geht im vorliegenden Projekt um die Einstellungen und Überzeugungen, die das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden prägen (und somit in einem weiteren Schritt ihr berufliches Handeln, welches von Ersterem beeinflusst wird).

Die Befragten sind junge Lehrpersonen, die noch im letzten Teil ihrer Ausbildung stecken (Referendariat). Diese Zielgruppe interessiert uns besonders, weil sie noch ganz am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn steht und noch kein über Jahre hinweg gefestigtes berufliches Selbstverständnis ausgebildet hat. Als junge Erwachsene in einem Alter von Mitte zwanzig bis Anfang dreißig gehören ausserdem alle Teilnehmenden der Generation Erasmus an, was bedeutet, dass für viele ein Studienaufenthalt von mindestens einem Semester auf mindestens einer Universität des europäischen Auslandes eine nahezu selbstverständliche Angelegenheit war. Sie stellen somit eine homogene Untersuchungsgruppe dar, welche mit der europäischen Einigung groß geworden ist.

### Grenzdidaktik und Grenzkompetenz

An dieser Stelle erscheint es uns unumgänglich, die auf Raasch (2000, 2005a, 2008) zurückgehenden Begriffe der *Grenzdidaktik* und *Grenzkompetenz* und die damit verbundenen theoretischen Modelle kurz zu erläutern. Die spezifischen Kompetenzen von Menschen, welche in der Grenzregion leben, lassen sich in einem fünf-

stufigen Modell erklären, welches Kuri (2008) zusammenfassend wie folgt darstellt:

**Tabelle 1: 5-Stufen-Modell nach Raasch (zitiert nach Kuri, 2008: 20)**

	Kompetenz	Wissenschaftliche Disziplin, welche mit diesem Kompetenzbereich in Verbindung steht
1. Stufe	landeskundliche Kompetenz	Kulturwissenschaften
2. Stufe	kontrastiv-landeskundliche Kompetenz	Vergleichende Kulturwissenschaften
3. Stufe	Empathie-Kompetenz	Individualpsychologie
4. Stufe	interkulturelle Kompetenz	Politikwissenschaft
5. Stufe	intra-kulturelle Kompetenz	Sozialpsychologie

Für den fremdsprachlichen Unterricht erscheinen vor allem die ersten drei Stufen von großer Relevanz. Diese haben laut Raasch folgenden Inhalt:

#### 1. Stufe

Im Fremdsprachenunterricht werden Kenntnisse über das Land der Zielsprache vermittelt: über seine Bewohner, die Geschichte, Kultur, Geographie, über soziale Merkmale [...]

#### 2. Stufe

Um diese Informationen richtig verstehen zu können, ist es, wie jeder weiß, nötig, sie mit Informationen über das eigene Land vergleichen zu können. [...] Diese Informationen über das eigene Land aber haben, von Ausnahmen abgesehen, keinen Platz in den fremdsprachlichen Lehrwerken. Man kann noch weitergehen: Die Ausbildung der Lehrkräfte enthält nur in Ausnahmefällen derartige Informationsangebote; [...]

#### 3. Stufe

In einem Fremdsprachenunterricht, der handlungsorientiert gestaltet werden soll und wo Handlungskompetenz gelehrt werden soll, muss über das Lehren und Lernen von Informationen hinaus die Verwendung dieser Kenntnisse zum Ausgleich unterschiedlicher Vorstellungen, Lebensverhältnisse und Wertesysteme zwischen (fremder und eigener Kultur) führen. Die Einübung dieses notwendigen Aushandelns sollte bereits im Unterricht geschehen, setzt aber voraus, dass Fremd- und Eigenkultur authentisch vertreten werden [...] Ziel muss sein, einen anderen Standpunkt neben dem eigenen zu respektieren, Verständnis für ein anderes Wertesystem zu haben, sich auf einen anderen Standpunkt stellen zu können und ihn vertretbar zu finden, kurzum: Empathie aufzubringen. Dies kann man lernen, und dies kann man auch lehren, wenn man es gelernt hat (Raasch, 2008: 31).

Grenzkompetenz ist demnach eine erlernbare Kompetenz, die stufen- und schrittweise erworben werden kann und sich mit voranschreitendem Spracherwerb ausbauen lässt. Was unser Untersuchungsobjekt

betrifft, so interessieren wir uns vor allem für die Progression von der ersten zur dritten Stufe. Diese ist in unseren Augen unabdingbar und nicht anders als in dieser Reihenfolge vorstellbar. Da unsere Studienteilnehmenden im gymnasialen Schulbereich tätig sind, ist es für sie auf jeden Fall realistisch, ihre Lernenden mindestens bis zur dritten Stufe der Grenzkompetenz zu führen. In einem anderen von uns durchgeführten Forschungsprojekt (Putsche, 2011a) mit Grundschülerinnen und Grundschülern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren konnten wir bereits Fertigkeiten der Stufen 1 und 2 feststellen; es ist deshalb davon auszugehen, dass Stufe 3 in einer weiterführenden Schulform wie dem Gymnasium realistisch erreichbar wäre. Den Begriff der Grenzdidaktik wiederum gilt es – wie bereits erwähnt – vom allgemein handlungsorientierten Ansatz für den Fremdsprachenunterricht abzugrenzen, um klar zu erkennen, worin die Spezifität einer Grenzdidaktik liegt. Raasch (2002: 19) nennt Elemente einer solchen Didaktik, wie sie im Rahmen des europäischen Forschungsprojekts CICERO<sup>3</sup> formuliert wurden:

- apprentissage bilingue/biculturel/multiculturel
- didactisation des médias de la langue du voisin
- enseignement précoce de la langue du voisin
- langue du voisin en tant que véhicule de l'enseignement
- échanges et rencontres scolaires dans le primaire et le secondaire
- matériel d'enseignement spécifique à vocation régionale
- thématization du voisin
- développement commun et transfrontalier du matériel d'apprentissage/d'enseignement
- promotion de profils spécifiques grâce à l'autonomie des écoles
- formation permanente et continue du personnel enseignant dans la perspective du transfrontalier (Raasch, 2002: 19).

Das Spezifische des grenzdidaktischen Ansatzes bestünde hier beispielsweise in der gemeinsamen Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrer in der Grenzregion (ein Punkt, der aus unserer Sicht einen entscheidenden Stellenwert hat), in der Entwicklung von

Lehr- und Lernmaterialien, welche auf beiden Seiten der Grenze gleichermaßen genutzt werden könnten (also kein gesondertes Material für jedes Land, sondern EIN Produkt für beide Länder) oder regional orientiertes Unterrichtsmaterial, welches die Besonderheiten einer Grenzregion explizit einbezieht. Hierzu ist positiv zu vermerken, dass in der von uns untersuchten Grenzregion viele der genannten Punkte bereits zum Unterrichtsalltag gehören und auf beiden Seiten der Grenze realisiert wurden (an dieser Stelle sei zum Beispiel der bilinguale Unterricht genannt, in welchem die Fremdsprache als Vehikel oder Instrument genutzt wird, um Inhalte eines anderen Fachs zu vermitteln oder das frühe Fremdsprachenlernen, welches bereits in Kindergärten und Grundschulen einsetzt).

Von einer eigentlichen Grenzdidaktik kann jedoch auch hier noch nicht gesprochen werden, da die zitierten Punkte zwar für das positive Zusammenleben in der Grenzregion förderlich sind, aber keine konkreten didaktischen und methodischen Vorschläge zur Umsetzung enthalten. Wir haben es einerseits mit Materialien zu tun, die im Unterricht verwendet werden können, als „Werkzeug“ für den Unterricht, wir können auch verschiedene bildungspolitische Elemente ausmachen, wie etwa die Förderung bilingualen Unterrichts, aber die Perspektive einer Didaktik im umfassenden Sinne fehlt vorläufig.

### Methodologisches Vorgehen

Um die Interviewpartner auf unser Projekt aufmerksam zu machen, haben wir die Studienseminare Landau (Pfalz) und Freiburg (Baden) sowie die *Inspection Académique* für das Fach Deutsch in Strasbourg kontaktiert und den jeweiligen Fachausbildern unser Projekt vorgestellt. Auf diesem Weg konnten die in unsere Zielgruppe passenden Lehrpersonen unseren Informationsbrief erhalten, um sich anschließend für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden. Die Datenerhebung geschieht mittels halb-offener Interviews, die in der jeweiligen Landessprache mit den Lehrerinnen und Lehrern geführt und von einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet werden, um später transkribiert zu werden. Dabei orientieren wir uns an den Gütekriterien für qualitative Forschung von Flick, von Kardorff



## Grenzen bieten ganz besondere Chancen und Werte für den fremdsprachlichen Unterricht – sie sind noch nicht völlig ausgeschöpft.

und Steinke (2009: 24). Qualitative Interviewstudien verfolgen bekanntlich das Ziel, die Äusserungen des Gegenübers möglichst präzise zu verstehen und zu analysieren. Dies im Gegensatz zur Erhebung mittels geschlossener Kategorien, welche im Vorfeld klar definiert und nach der Datenerhebung quantitativ ausgewertet werden. Gemäss Aden, Briane und Cane (2006: 13) kann das Interview als Erhebungsinstrument für soziale Repräsentationen bei Fremdsprachenlernenden von grosser Bedeutung sein. Mehr als es zum Beispiel in einem Fragebogendesign möglich wäre, kann der Interviewer individuell und vor allem sofort auf Äusserungen eingehen, kann nachhaken und Zusatzfragen stellen. Einstellungen und Repräsentationen können durch die mündliche Befragung häufig erstmals bewusst gemacht und reflektiert werden. Die Befragung von Lernenden kann auf diese Weise eine zentrale Rolle bei der Thematisierung des „Anderen“ im fremdsprachlichen Unterricht (zum Beispiel kulturelle Unterschiede) einnehmen. Gleichermaßen eignet sich das Interview aber auch als Instrument, um Überzeugungen, Einstellungen etc. von Lehrpersonen zu erheben und auch hier einen Reflexionsprozess in Gang zu bringen.

### Interviewauszüge und erste Ergebnisse

Im Folgenden möchten wir anhand einiger Interviewauszüge erste Resultate und Überlegungen zu den eingangs aufgeführten Forschungsfragen vorstellen.

#### Wahrnehmung der Grenznahe

Die Wahrnehmung der Grenznahe ist – gemäss aktuellem Stand der Studie – individuell unterschiedlich und hängt eng damit zusammen, welche identitären Konstrukte bei den Lehrerinnen und Lehrern hierzu vorliegen. Damit beziehen wir uns auch auf die Frage nach der Durchlässigkeit einer Grenze, das Selbstverständnis, mit welchem diese Grenzregion von den Bewohnern individuell wahrgenommen wird (gemeinsame Identität über die Grenze hinaus oder gerade wegen der Grenze eine Abgrenzung zur anderen Kultur).

Y a-t-il perméabilité ou imperméabilité, recombinaison ou séparation? Observe-t-on une identité propre caractérisée par des pratiques plurielles? (Gajo, 2005: 42)

Es erscheint uns wichtig, mit individuellen Auffassungen zu arbeiten, weshalb wir den Begriff des identitären Konstrukts für die Wahrnehmung der Grenznahe wählen. „Identitäres Konstrukt“ bedeutet dann die Art und Weise, wie jede einzelne Person sich die Grenznahe nach ihren persönlichen Vorstellungen „erschafft“ und welchen Platz sie ihr im Alltag einräumt.

- 
- L Mhm (::) also in Landau (:) würde ich meinen (::), dass das einem jetzt nicht großartig (:) auffällt (:), dass es eine Art Grenzgebiet jetzt so ist, (:) wenn ich jetzt vergleiche zu Halle,
- 
- I Mhm?
- 
- L Dann auf jeden Fall schon. Aber also (:)ok, ich muss anders sagen, meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre, (:) in einer Grenzregion zu leben, dass es sich viel mehr bedingt, oder da viel mehr Austausch oder wie auch immer ist, das nehme ich jetzt aber gar nicht so wahr.
- 
- I Mhm, mhm
- 
- L Sozusagen. Ich weiß nicht, wie's für jemanden ist, der generell hier ist, aber ähm, es ist nicht extrem auffällig jetzt, würde ich sagen, klar man ist schnell in Wissembourg oder generell im Elsass, aber (:) dass man jetzt Franzosen zum Beispiel hört auf Straßen, dass da, dass das vorrangig da ist, empfinde ich nicht so
- 
- I Mhm, und im, und in ihrem Beruf, also in der Schule? Spielt, also nehmen Sie da die Grenznahe -
- 
- L Ja, da ist es auf jeden Fall, einfach auch weil da teilweise schon Muttersprachler im Unterricht sind oder auch im Kollegium (:) also da ist es auf jeden Fall schon viel stärker da
- 

Im vorliegenden Auszug berichtet die Lehrkraft von ihrer persönlichen Wahrnehmung, dem Konstrukt zur Grenzregion. Die junge Lehrerin kommt ursprünglich nicht aus der Grenzregion, sondern aus Halle, welches im Osten Deutschlands liegt. Für sie ist zum Beispiel in der Stadt Landau nicht explizit zu bemerken, dass es sich um eine grenznahe Stadt handelt. Die ursprüngliche Vorstellung von der Grenznahe war jedoch eine andere („dass es sich viel mehr bedingt, oder da viel mehr Austausch ist...“). Der Unterschied zur Herkunftsregion wird natürlich hervorgehoben, aber besonders bemerkenswerte Dinge, die die Südpfalz als Grenzregion ausmachen könnten, werden anscheinend nicht beobachtet. Es ist interessant festzustellen, dass die Lehrerin zunächst von wenig expliziten Dingen spricht, wenn sie die Grenznahe beschreiben möchte. Sie bleibt in ihren Aussagen zunächst vage, wahrscheinlich auch, weil ihr zunächst keine konkreten Elemente einfallen. Als Beispiele führt sie anschließend aber konkrete Dinge auf, wie das Hören der französischen Sprache in der Fußgängerzone oder die tatsächliche geografische Nähe zu Wissembourg im Elsass. Auch was die Grenznahe in der Schule, also am Arbeitsplatz betrifft, wird mit „greifbaren“ Argumenten erklärt. Ja, diese ist „näher“,

„präsenter“, weil sowohl im Lehrerkollegium als auch in der Schülerschaft französische Erstsprachler vorhanden seien. Die vielen Sprechpausen zu Beginn der Redesequenz zeigen das Zögern und die Überlegung bei der Analyse der Situation. Wir interpretieren dies so, dass eine Frage nach der Bemerkbarkeit der Grenznahe nicht einfach zu beantworten ist. Wie „misst“ man diese Grenznahe im Alltag? welche Parameter helfen dabei? Auf welche persönlichen Wahrnehmungen kann die interviewte Person zurückgreifen, um diese Frage zu beantworten? Wichtig ist auch die persönliche Distanzierung zur Situation: „Ich weiß nicht, wie’s für jemanden ist, der generell hier ist, aber ähm, es ist nicht extrem auffällig jetzt, würde ich sagen“. Die Sequenz zeigt das Einräumen einer möglichen „falschen“ Aussage, da die Interviewte sich als Neuzuzügerin in ihrer Einschätzung der Situation (noch) unsicher ist.

#### Aufgabe im Französischunterricht

- 
- I Mhm. Wie ist das denn eine Fremdsprache zu unterrichten, die nur wenige Kilometer entfernt gesprochen wird? Also im Prinzip ist ja das Zielland nur wenige Kilometer entfernt
- 
- L (::) Mmm, man kann auf jeden Fall (::) da muss ich mal kurz überlegen?
- 
- I Ja
- 
- L Klar, es bietet sich natürlich viel stärker an, reale Bezugspunkte zu finden, ähm, sich direkt, Orte anzusehen, ins andere Land zu fahren, was aber immer im außerschulischen Bereich liegt
- 
- I Ok
- 
- L Sozusagen. Innerhalb würde ich jetzt nicht sagen, dass es sich extrem bemerkbar macht, oder (::) ja (::) obwohl wenn man jetzt dieses centre culturel nimmt, oder verschiedene Veranstaltungen in Nachbarorten, Wissembourg, dann bietet sich auf jeden Fall viel mehr an, das zu ergänzen, dadurch mehr zu beleben, das auf jeden Fall
- 



Auch dieser Interviewausschnitt zeigt den „neuen“, vielleicht auch „überraschenden“ Charakter der Frage. Interessant ist, dass die Lehrkraft der Grenznahe zunächst keine entscheidende Bedeutung für den eigentlichen Unterricht beimisst. Nach einigem Zögern kommt sie aber doch zum Schluss, dass die Grenznahe eine Bereicherung für den fremdsprachlichen Unterricht darstellen kann, indem sie Lernerfahrungen ausserhalb des Klassenzimmers ermöglicht, wie sie in anderen Regionen nicht zur Verfügung stehen. Entscheidend bleibt aber der Zusatzcharakter dieser Möglichkeiten für den Unterricht.

#### „Grenzdidaktik“

- 
- L Na das wurde ja schon angesprochen, na das er auf jeden Fall viel mehr zum Beispiel Austausch organisieren kann und man auch im Centre culturel von Wissembourg Veranstaltungen wahrnehmen kann, ähm, oder man guckt sich ne Bäckerei wie auch immer einfach an und ähm das Problem, oder, weiß nicht, ob es ein Problem ist, aber die schönen Dinge funktionieren meist außerschulisch, ja, das ist oft, das ist einfach schade, dass man das in der Hinsicht eben das nicht kombinieren kann, ähm, aber an sich sind ja Möglichkeiten da
- 

Die Frage zur Grenzdidaktik als solche ist für die Lehrerin schwierig zu beantworten. Sie nennt die Möglichkeiten von Ausflügen und das Kennenlernen „authentischer“ Situationen in Frankreich als mögliche Elemente einer Grenzdidaktik. Diese sind jedoch in ihren Augen etwas, was im außerschulischen Bereich stattfindet somit ein Problem in der Durchführung aufwirft.

#### Ein erstes Fazit

Mit der hier kurz vorgestellten Fallstudie möchten wir zunächst unterstreichen, dass Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen zunächst ganz individuell angelegte Konstrukte sind, die von vielen Faktoren abhängen. In unserem Beispiel zeigt sich, dass die Herkunft der Befragten und die Vorstellung der Grenzregion im Vorhinein eine wichtige Rolle spielen.

Der Ausschnitt zeigt auch, dass bereits die Fragestellung als solche eine Reflexion über die Situation anstößt, welche möglicherweise Auswirkungen auf die zukünftige Einstellung oder Wahrnehmung der Lehrerin haben kann.

Was uns als Fremdsprachendidaktiker an dieser Stelle der noch laufenden Studie wichtig erscheint, ist die Konfrontation und die Bewusstmachung der besonderen geografischen und sprachlichen Situation, in welcher die Lehrpersonen sich befinden. Uns liegt eine berufliche Reflexion über die Rolle der Lehrperson in Grenzregionen sehr am Herzen. Wir schließen uns in diesem Punkt der Aussage Raaschs an (2001:61), der unterstreicht, dass Grenzen ganz besondere Chancen und Werte für den fremdsprachlichen Unterricht bieten und diese noch nicht völlig ausgeschöpft sind.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Es handelt sich hierbei um einen „Werkstattbericht“, da die Datenerhebung zum Forschungsprojekt noch nicht komplett abgeschlossen ist. Die qualitative Erhebung und Darstellung hat hier zum Ziel, zu verstehen und zu erklären und fungiert nicht, wie es in einem quantitativ ausgelegten Forschungsansatz eher der Fall wäre, als Hypothesenüberprüfung.

<sup>2</sup> Wir ergänzen die tabellarische Darstellung um eine Titelzeile; die jeweiligen Kompetenzbereiche können ursprünglich unterschiedlichen Fachwissenschaften zugeordnet werden, es geht im Modell jedoch nicht darum, die Lehrenden in diesen Fachwissenschaften aus- oder weiterzubilden.

<sup>3</sup> CICERO ist ein vom Europarat und dem ECML (European Centre for Modern Languages) gefördertes Projekt zur Unterstützung des Erlernens der Nachbarsprachen in den Grenzregionen Europas.

## Bibliographie

- Aden, J., Briane, C. & Cain A. (2006). Introductions. In Cain, Albane & Zarate, Geneviève (Hrsg.), *L'entretien: ses apports à la didactique des langues* (pp. 13–14). Paris: le manuscrit.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do<sup>3</sup>. *Language Teaching* 36. 81–109.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Online-Publikation [03.01.2013]. Abrufbar unter: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: rowohlt.
- Gajo, L. (2005). Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse. Représentations de frontières et frontières de représentations. *Synergies France* n°4. 37–45.
- Halink, R., Raasch, A., Schmitz-Schwaborn, G. & Schwarz, U. (CICERO) (2003). *Neighbouring languages in border regions/La langue du voisin en région frontalière*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe/ECML (European Centre for Modern Languages).
- Kuri, S. (2008). *Sprachenlehren und Sprachenlernen in Grenzregionen. Die Chancen des europäischen Mehrsprachigkeitskonzepts am Beispiel der Region Friaul-Julisch Venetien-Kärnten-Slowenien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Putsche, J. (2011a). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. (2011b). Grenznah – ganz nah? Subjektive Theorien von Grundschülerinnen und Grundschülern zu Frankreich und Franzosen in der deutschen Grenzstadt Kehl. In Linsenmann, Andreas & Ludwig, Bernard (2011), *Frontières et réconciliation. Grenzen und Aussöhnung* (pp. 201–216). Brüssel: Peter Lang.
- Raasch, A. (2000). Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (können). In Königs, Frank (Hrsg.), *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik* (pp. 146–158). Tübingen: Narr.
- Raasch, A. (2001). Grenz-Werte. Durch Sprachen zum Nachbarn. In Bredella, Lothar & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium zum 70. Geburtstag von Herbert Christ* (pp. 50–61). Tübingen: Narr.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques/Direction de l'éducation scolaire, extra scolaire et de l'enseignement supérieur/DGIV: Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. In Denk, Rudolf (Hrsg.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit* (pp. 119–129). Herbolzheim: Centaurus.
- Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. In Windmüller, Florence (Hrsg.), *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage* (pp. 21–40). Avinon: Berlin.

## Julia Putsche

ist Maître de Conférences an der Université de Strasbourg. Sie lehrt im Bereich der Sprachdidaktik (DaF, FLE) und der Psycholinguistik (Spracherwerb, Sprachen lernen). Sie ist Mitglied der Forschungseinheit LiLPa (Linguistique, Langue & Parole; équipe Didactique des langues). Ihre Forschungsinteressen konzentrieren sich aktuell auf den Fremdsprachenunterricht in Grenzregionen unter sozioididaktischen Aspekten (Spracheinstellungen, Teacher cognition).