

# BABYLONIA

## 2|2019

*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  
linguotgs*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

WWW.BABYLONIA.CH

Recherche-action

Ricerca-azione

Aktionsforschung

Action research

Perscrutaziun d'acziun

**Recherche-action**  
**Ricerca azione**  
**Aktionsforschung**  
**Action research**  
**Prescuraziun d'acziun**

Responsabili della parte tematica:  
**Marianne Jacquin, Christine Lechner & Mathias Piconi**

**Babylonia**  
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Fondazione Lingue e Culture  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 2/anno XXVIII/2019

**Con il sostegno di**

Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino



Repubblica e Cantone Ticino  
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Fondation Henri Moser

**FONDATION  
HENRIMOSER**

Ufficio Federale della Cultura



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**

Fondazione Oertli



**FONDATION  
OERTLI  
STIFTUNG**

Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni



Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden  
Departament d'educaziun, cultura e protecziun da l'ambient dal Grischun  
Dipartimento dell'educazione, cultura e protezione dell'ambiente dei Grigioni

Aktionsforschung  
Recherche-action  
Ricerca azione  
Prescruraziun d'acziun

Tema

- 4 **Editoriale della redazione**
- 6 **Introduzione  
Aktionsforschung:  
praxisnahe Reflexion über  
pädagogische Knacknüsse**  
Marianne Jacquin, Christine Lechner  
& Mathias Picenoni
- 8 **Interview mit Peter Posch**  
Mathias Picenoni
- 10 **Interview mit Herbert  
Altrichter**  
Mathias Picenoni
- 14 **Mit Luise den eigenen  
Unterricht untersuchen und  
reflektieren**  
Florence Buchmann & Kathrin Pirani
- 14 **Das Theater als Instrument  
zur Motivation und zum  
Hemmungsabbau**  
Melanie Rispo
- 22 **Reflektierende Praxis einer  
forschenden Lehre**  
Irène Zingg
- 26 **Niederschwellige (explorative)  
Aktionsforschung  
im Lehramtsstudium als  
Grundstein für die spätere  
Unterrichtspraxis**  
Katja Heim & Stephan Gabel
- 30 **La Recherche-Action-  
Formation entre posture  
scientifique et approches  
méthodologiques**  
Jésabel Robin
- 36 **Questioning beliefs: Ein  
Versuch, angehende  
Lehrpersonen zum  
Hinterfragen ihrer  
Überzeugungen  
anzuregen**  
Anna Häfliger, Martina  
Zimmermann & Andrea Zeiger
- 40 **L'accompagnement  
autonomisant individualisé  
au Centre de langues de  
l'Université de Lausanne:  
une recherche-action**  
Marie-Dominique Marcan
- 44 **ARC: Aktionsforschungs-  
netzwerke für  
SprachenlehrerInnen**  
Christine Lechner & Marianne  
Jacquin
- 50 **L'entretien après une  
leçon observée comme  
lieu de développement des  
pratiques de formation**  
Marianne Jacquin
- 54 **La Ricerca-Azione nella  
formazione degli insegnanti**  
Renata Zanin
- 58 **Eine Sprache zu lernen ist  
ein weiteres Fenster, um  
die Welt zu betrachten**  
Anita Konrad & Melanie Steiner
- 62 **Action research in language  
teacher education: trends,  
perspectives and projects  
in Austria**  
Christine Lechner & Harald Spann

# BABYLONIA

2|2019

## *Bloc-notes*

68

**Sparkling projects mit  
Adobe Spark**

Andrea Lustenberger

74

**Intervista a Marina  
Carobbio**

Matteo Casoni

76

**Sprache (und  
Fremdsprachen) als  
Gegenstand juristischer  
Untersuchungen:  
Forensische Linguistik**

Annina Heini

95

**Textauszug aus «Chiamami  
Sottovoce»**

Nicoletta Bortolotti

*Il racconto*

82

*Info*

82

*l'Opinione*

86

*Agenda  
& impressum*

Marina Carobbio Guscetti, die Tessiner Nationalratspräsidentin, bricht mit ihrem Beschluss, parlamentarische Debatten auf Italienisch zu leiten, eine Konvention – und stösst hierfür im Parlament, bei den Parlamentsdiensten und sogar bei den Journalisten auf positives Echo. Sie hat erfahren, dass weitaus mehr Zuhörerinnen und Zuhörer Italienisch verstehen als gemeinhin angenommen und dass sich mit dem Einsatz geeigneter Hilfsmittel und professioneller Simultanübersetzungen das sprachliche Hindernis überwinden lässt.

Sie verfolgt dabei das im Sprachengesetz verankerte Ziel der Gleichwertigkeit der Nationalsprachen, das grundsätzlich alle teilen – das aber vielfach an der praktischen Umsetzung scheitert. Mehr zu ihren Herausforderungen und Erfahrungen lesen Sie im Interview auf Seite 74.

Die vorliegende Nummer von *Babylonia* steht ganz im Zeichen der Herausforderungen des Alltags: Jeder wünscht sich einen guten Unterricht, in der die Zeit effizient genutzt wird, das Unterrichtsklima lernfreundlich ist und die Lernenden motiviert und selbständig arbeiten. Ziele, die in der Praxis (und nicht zuletzt wegen der eigenen Praxis) oft nicht erreicht werden. Sie können in Resignation und Motivationslosigkeit münden oder aber Ansporn sein, die eigene Praxis kritisch zu überdenken und zu handeln: Genau darum geht es der Aktionsforschung – sie soll gerade in jenen Bereichen eine «reflektierte Entwicklung» einleiten, in der schnelle Veränderungen erfolgen oder Entscheidungen auf einer schmalen Wissensbasis basieren, wie eben im Unterricht. Doch mehr dazu erfahren Sie in den einleitenden Interviews mit Peter Posch und Herbert Altrichter, die mit ihren Veröffentlichungen den Einsatz von Aktionsforschung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wesentlich geprägt haben.

Wir wünschen eine spannende Lektüre!  
Ihre *Babylonia*-Redaktion

La ticinese Marina Carobbio Guscetti, Presidente del Consiglio Nazionale, ha rotto con la tradizione decidendo di condurre i dibattiti parlamentari in italiano – e ha avuto un riscontro positivo da parte del Parlamento, dei servizi parlamentari e persino dei giornalisti.

La nuova prassi ha permesso di notare che il pubblico in grado di capire l'italiano è ben più numeroso di quanto comunemente ritenuto e che l'uso di strumenti appropriati e di un servizio di traduzione simultanea professionale permette di superare la barriera linguistica.

Marina Carobbio ha saputo perseguire l'obiettivo dell'equivalenza delle lingue nazionali sancito dalla legge sulle lingue – una legge sì condivisa da tutti, ma la cui applicazione è spesso un'impresa ardua. Di questa, e di altre sfide ed esperienze, la Presidente del Consiglio Nazionale ci parla nell'intervista a pagina 74.

Anche il presente numero di *Babylonia* si concentra sul tema delle sfide, in particolare su quelle quotidiane per chi insegna lingue, per chi, dunque, mira a un insegnamento in cui il tempo è utilizzato in modo efficiente, l'ambiente è favorevole all'apprendimento e gli studenti sono motivati e lavorano in modo autonomo. Tali obiettivi, tuttavia, spesso non si raggiungono nella prassi quotidiana (e non da ultimo proprio a causa della propria prassi). Ciò può sia portare alla rassegnazione e alla mancanza di motivazione, sia essere un incentivo a ripensare criticamente il proprio agire e a reagire di conseguenza. È questa la chiave di volta della ricerca-azione: essa mira ad avviare uno "sviluppo riflettuto" in quelle aree in cui si manifestano rapidi cambiamenti o in cui le decisioni avvengono con poco supporto teorico, come ad esempio in classe. Per saperne di più, diamo voce agli esperti in materia, fra cui Peter Posch e Herbert Altrichter, le cui pubblicazioni hanno influenzato in modo significativo l'uso della ricerca-azione nella formazione e nei corsi d'aggiornamento degli insegnanti.

Vi auguriamo una buona lettura!  
Il vostro team redazionale

Marina Carobbio Guscetti, présidente tessinoise du Conseil national, a rompu avec la tradition en décidant de tenir les débats parlementaires en italien - et elle a reçu des réactions positives du Parlement, des services parlementaires et même des journalistes.

Cette nouvelle pratique a permis de constater que le public capable de comprendre l'italien est beaucoup plus nombreux qu'on ne le croit généralement et que l'utilisation d'outils appropriés et d'un service professionnel de traduction simultanée permet de surmonter la barrière linguistique.

Marina Carobbio a su poursuivre l'objectif d'équivalence des langues nationales inscrit dans la loi sur les langues - une loi partagée par tous, mais dont l'application est souvent une entreprise audacieuse. La présidente du Conseil national en parle, ainsi que d'autres défis et expériences, dans l'interview à la page 74.

Ce numéro de Babylonia met également l'accent sur les défis, en particulier les défis quotidiens pour les professeurs de langues, pour ceux qui, par conséquent, visent à enseigner dans un environnement propice à l'apprentissage et à la motivation des étudiants et à leur autonomie. Cependant, ces objectifs ne sont souvent pas atteints dans la pratique quotidienne (et aussi à cause de sa propre pratique). Cela peut soit conduire à la résignation et au manque de motivation, soit inciter à repenser ses actions d'un œil critique et à réagir en conséquence. C'est la clé de voûte de la recherche-action: elle vise à initier un «développement réfléchi» dans les domaines où les changements sont rapides ou où les décisions se prennent avec peu de soutien théorique, comme en classe. Pour en savoir plus, nous donnons la parole à des experts du domaine, Peter Posch et Herbert Altrichter, dont les publications ont influencé de manière significative l'utilisation de la recherche-action dans la formation et la formation continue des enseignants.

Bonne lecture!  
La rédaction

Marina Carobbio Guscetti, la cussegliera naziunala tessinaisa, ha rut cun ina tradiziun cun decider da manar las debattas parlamentaras en talian – ed ha gî in resun positiv en il parlament, en ils servetschs parlamentars e perfin tar ils schurnalists. Ella ha constatà che bler dapliras auditoras ed auditurs che quai ch'ins pensa chapeschan talian e ch'ins possia surmuntar obstachels linguistics cun agid da meds auxiliars adattads e da translaziuns simultanias professiunalas.

Cun sia decisiun vul ella implementar l'egualitad da las linguas naziunalas fixada en la lescha da linguas, in'egualitad che tuttas e tuts cumpartan da princip, ma che, per motivs praticas, fa savens naufragi. Dapli da sias sfidas ed experientschas vegnis Vus a savair en l'intervista a la pagina 74.

Quest numer da Babylonia sa concentrescha sin las sfidas quotidianas da quellas e quels che instrueschan e che giavischan in'instrucziun, nua ch'ins sa profitar dal temp a moda effizienta, nua ch'il clima d'instruir e d'emprender è favuraivel e nua ch'ils scolars e las scolaras èn motivads da lavurar en maniera autonoma. Finamiras che na vegnan savens betg cuntanschidas en la pratica (e betg il davos pervia da l'atgna pratica). Quai po ubain manar a la resignaziun ed a la mancanza da motivaziun ubain esser in stimol per reponderar criticamain l'agen agir e consequentamain per reagir. Quai è exact l'intenziun da la perscrutaziun d'acziun: Ella duai iniziar in «svilup reflectà» gist en quels secturs ch'èn suttemess a spertas midadas ed en ils quals decisiuns sa basan sin in savair teoretic limità, sco per exempel en scola. Ma dapli da quai vegnis Vus ad udir en l'intervista introductiva cun Peter Posch e Herbert Altrichter che han influenzà cun lur publicaziuns considerablmain la perscrutaziun d'acziun en la scolaziun ed en la furmaziun cuntinuada da persunas d'instrucziun.

Nus As giavischain ina lectura captivanta!  
Vossa redacziun da Babylonia

LO

NIA

## AKTIONSFORSCHUNG: PRAXISNAHE REFLEXION ÜBER PÄDAGOGISCHE KNACKNÜSSE

## LA RECHERCHE-ACTION: UNE RÉFLEXION SUR DES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES ISSUS DE LA PRATIQUE

● Marianne Jacquin | Uni  
Genève, Christine Lechner |  
PH Tirol & Mathias Picenoni  
Babylonia



Marianne Jacquin ist Lehr-  
beauftragte in DaF-Didak-  
tik an der Universität Genf.



Christine Lechner ist  
Hochschulprofessorin  
an der Pädagogischen  
Hochschule Tirol.



Mathias Picenoni koor-  
diniert Babylonia und  
unterrichtet an der Kan-  
tonsschule Wattwil.

### Aktionsforschung: praxisnahe Reflexion über pädagogische Knacknüsse

Die Aktionsforschung steckt in der Schweiz noch in den Kinderschuhen – zumindest im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Auf unsere Anfrage an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, ihre Projekte und Weiterbildungsangebote in diesem Bereich vorzustellen, ernteten wir lauter Absagen. Dabei drängt sich beispielsweise im Rahmen eines Praktikums während der Ausbildung oder einer Weiterbildung nach mehrjähriger Berufspraxis auf, den eigenen Unterricht aus der Warte einer Forschungsfrage zu reflektieren, in Peer-Gruppen zu diskutieren und daraus neue berufliche Impulse abzuleiten. Babylonia will mit der vorliegenden Nummer dazu beitragen, den Fokus auf das Potenzial von Aktionsforschung zu richten und gleichsam aufzeigen, dass Aktionsforschung betrieben wird, wo solche Projekte durchgeführt werden und welche Erfolge sie erzielen. Die Nummer eröffnet Peter Posch, Co-Autor des Referenzwerks für Aktion-

### La recherche-action: une réflexion sur des problèmes pédagogiques issus de la pratique

La recherche-action (RA) en Suisse se trouve à ses tout débuts – du moins dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. En témoignent les nombreux refus à notre sollicitation des Hautes Ecoles Pédagogiques et Universités de présenter des projets ou des propositions de formation continue dans ce domaine. La nécessité de réfléchir sur son propre enseignement à partir d'une question de recherche, d'en discuter avec ses pairs et d'en puiser de nouvelles ressources professionnelles s'impose pourtant dans le cadre p.ex. d'un stage pendant la formation initiale ou lors d'une formation continue après de nombreuses années de pratique professionnelle. Avec ce numéro, Babylonia souhaite faire mieux connaître tout le potentiel de la recherche-action et montrer que des projets sont menés, où ils sont menés et avec quels succès et difficultés. Le numéro s'ouvre avec une contribution de Peter Posch, co-auteur de l'ouvrage de

Avec ce numéro,  
Babylonia souhaite  
faire mieux connaître  
tout le potentiel de  
la recherche-action  
et montrer que des  
projets sont menés,  
où ils sont menés et  
avec quels succès et  
difficultés.

sforschung im deutschsprachigen Raum, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald: 2018).

### Knacknüsse

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (ECML) schafft mit seinem Projekt «Action Research Communities for Language Teachers» ein Netzwerk von Personen und Institutionen, die Aktionsforschungsprojekte durchführen, um deren Resultate zusammenzutragen und für zukünftige Projekte bereitzustellen (Lechner & Jacquin).

Eine Methode zur begleiteten, unterrichtsintegrierenden Selbstevaluation stellen **Buchmann & Pirani** vor. Ihr Projekt richtet sich an Lehrpersonen, die «mit Hilfe einer kleinschrittigen Entwicklungsstrategie in einem überschaubaren Zeitraum eine effektive Lösung zu einer pädagogischen "Knacknuss" suchen».

Eine solche Knacknuss ist die Motivation der Lernenden und die Frage, wie diese geweckt oder gesteigert werden kann. Die junge Lehrerin **Rispo** erkennt, dass die Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler, Französisch zu lernen, zu wünschen übrig lässt. Sie reagiert darauf, indem sie sich vom Lehrmittel löst und mit der Klasse eine Theateraufführung plant, die sie im Rahmen ihres Praktikums an der PH Bern evaluiert. Ihre Erfahrungen sind ein mustergültiges Beispiel dafür, wie sich Aktionsforschung dazu eignet, a) Probleme zu erkennen und zu reflektieren, b) konkrete Projekte zur Lösung des Problems zu realisieren und c) Antworten auf mögliche Fragen von Schulleitenden und Eltern zu solchen Projekten bereitstellen zu können, dank der vorgenommenen Reflexions- und Recherchearbeit.

**Zingg** richtet ihr Augenmerk auf den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und ortet Potenzial

référence sur la recherche-action dans l'espace germanophone: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Spann, Harald: 2018).

### Casse-têtes

Le projet «Action Research Communities for Language Teachers» du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) met en place un réseau de personnes et d'institutions qui mènent des projets de recherche-action, rassemblent les résultats et les rendent disponibles pour de futurs projets (Lechner et Jacquin).

**Buchmann et Pirani** présentent une méthode d'accompagnement à l'autoévaluation, intégrée dans l'enseignement. Leur projet s'adresse à des enseignants qui sont à la recherche «d'une solution efficace à un problème, dans un temps prévisible et à l'aide d'une évolution 'pas par pas'». Un problème de ce type est la motivation des apprenants et la question de savoir comment on peut la susciter et l'augmenter. La jeune enseignante **Rispo** constate par exemple le manque de motivation de ses élèves pour apprendre le français. Elle réagit alors à ce problème en se détachant du manuel et en proposant aux élèves de faire une représentation théâtrale – qui sera évaluée par l'autrice dans le cadre de son stage à la HEP Berne. De telles expériences sont exemplaires pour montrer comment la recherche-action permet a) de définir des problèmes et d'y réfléchir, b) de réaliser des projets concrets qui mènent à des solutions, et c) d'anticiper les réponses à des questions posées par des directeurs d'école ou des parents, grâce au travail de réflexion et de recherche effectué.

**Zingg**, de son côté, attire l'attention sur la question du statut et de la place de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) et relève le potentiel d'une collaboration entre les enseignants

Es ist unsere Hoffnung, dass die vorliegende Nummer dazu beiträgt, die Aktionsforschung als festen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu etablieren.

in der Zusammenarbeit zwischen den HSK-Lehrpersonen und den Regellehrpersonen, die im schulischen Alltag aus strukturellen Gründen getrennt und unabhängig voneinander arbeiten.

### **AF in der Ausbildung zur Lehrperson**

Wie lässt sich explorative AF niederschwellig in der Ausbildung zur Lehrperson einbetten und wie wird sie von den Studierenden wahrgenommen? Heim & Gabel antworten auf diese Frage und leiten über zu einer ganzen Palette von Einsatzmöglichkeiten von AF im kleineren oder grösseren Rahmen: Robin befasst sich mit AF im Zusammenhang mit Mobilität und Austausch und Häfliger, Zimmermann & Zeiger stellen ein Modul der PH Luzern vor, in dem die Studierenden AF-Projekte durchführen und präsentieren. Marcant greift das Unbehagen der Dozierenden auf, das sie erfasst, wenn sie zwar die Autonomie der Studierenden stärken sollten, aber dennoch den Eindruck haben, eingreifen zu müssen.

### **ECML-Projekte**

Welche Früchte das ECML Projekt zur Aktionsforschung bereits trägt, zeigt sich exemplarisch an den folgenden Beiträgen: Jacquin verdeutlicht in ihrem Beitrag, welchen Mehrwert ein AF-Projekt persönlich und beruflich erlangen kann. Ziel Ihrer Untersuchung ist es, das den angehenden Lehrpersonen gegebene Feedback zu ihrem Unterricht zu verbessern und effizienter zu gestalten.

Scaretti-Zanin wendet im Südtirol erfolgreich AF in der Ausbildung der Lehrpersonen an, um sie auf die mehrsprachige Konstellation zukünftiger Klassen und auf den Frühfremdsprachenunterricht vorzubereiten.

d'ELCO et les enseignants des classes ordinaires, qui restent trop souvent séparés par le quotidien scolaire et travaillent de manière indépendante et isolée.

### **La RA dans la formation des enseignants**

Comment peut-on insérer la RA dans la formation des enseignants et comment les étudiants la perçoivent-ils? Heim et Gabel répondent à cette question et ouvrent en même temps des perspectives vers toute une panoplie de mises en pratique de la RA dans un cadre plus ou moins vaste. Robin traite de l'approche RA dans le cadre de la mobilité et des échanges et Häfliger, Zimmermann et Zeiger présentent un module de la HEP Lucerne dans lequel les étudiants mènent et présentent des projets de RA. Marcant évoque le sentiment d'inconfort qui s'installe chez les formateurs lorsqu'ils ont pour but de renforcer l'autonomie des étudiants mais qu'ils estiment quand-même devoir intervenir dans leurs travaux.

### **Des projets issus du CELV**

Les fruits que portent déjà le projet du CELV se manifestent de manière exemplaire avec les contributions suivantes: Jacquin montre dans sa contribution la plus-value d'un projet de recherche-action sur le plan personnel comme professionnel. Son étude vise à améliorer la qualité du feedback suite aux observations d'enseignants en formation en classe et à le rendre plus efficace.

Scaretti-Zanin utilise avec succès l'approche RA dans la formation des enseignants du Tirol du Sud afin de les préparer aux classes multilingues et à l'enseignement précoce des langues étrangères.

Steiner & Konrad stellen ein ganz konkretes Workshop-Design vor, das sie im Rahmen des ECML-Projekts entwickelt haben und ein weites Fenster mit Blick auf Interkulturalität öffnet. Spann & Lechner runden die breite Palette von praxisbezogenen Beispielen ab und zeichnen die langjährige AF-Entwicklung in Österreich nach, aber auch aktuelle Tendenzen und Weiterentwicklungen, z.B. Lesson & Learning Study.

Es ist unsere Hoffnung, dass die vorliegende Nummer dazu beiträgt, die Aktionsforschung als festen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu etablieren und das Netzwerk zwischen den Akteuren international zu stärken.

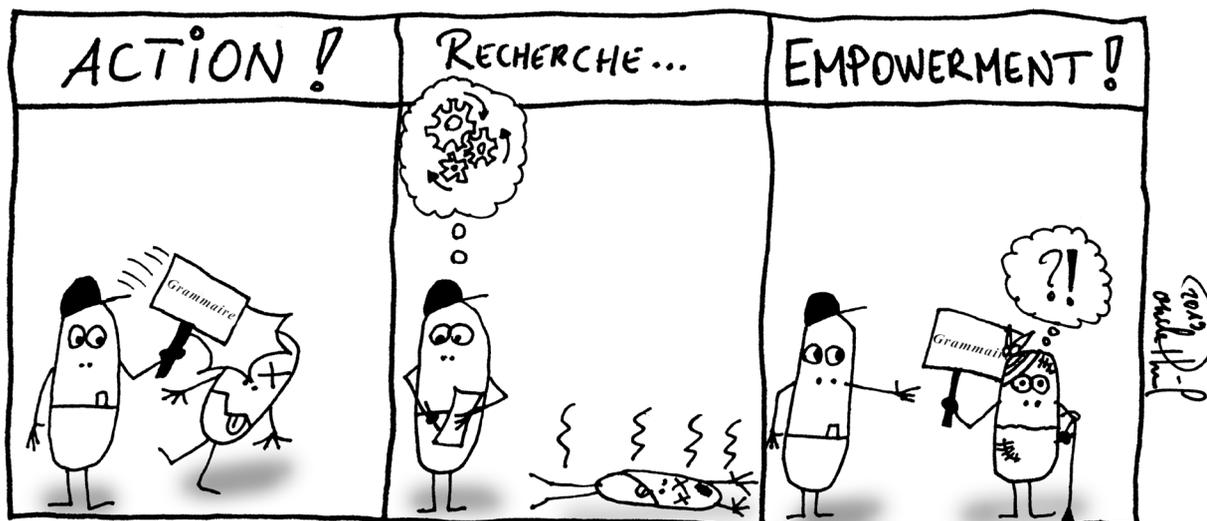
Marianne Jacquin, Christine Lechner, Mathias Picenoni

Steiner et Konrad présentent un dispositif concret d'atelier qu'elles ont développé dans le cadre du projet du CELV. Ce dispositif ouvre une grande fenêtre sur l'interculturalité. Spann et Lechner complètent la large palette d'exemples liés à la pratique, retracent l'évolution historique de l'AR en Autriche, décrivent les tendances actuelles et les évolutions, p.ex. Lesson & Learning Study.

Nous espérons que ce numéro contribuera à consolider la recherche-action comme partie intégrante de la formation initiale et continue des enseignants et à renforcer le réseau international en train de se constituer entre les acteurs.

Marianne Jacquin, Christine Lechner, Mathias Picenoni

## Recherche-action à réaction



## INTERVIEW MIT PETER POSCH



Prof. Dr. Peter Posch lehrte am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Er ist Mitautor des mittlerweile zum Standardwerk gewordenen Buches *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Er gilt als methodischer Mitbegründer der Aktionsforschung in Österreich.

Interview von Mathias Picononi

**Babylonia:** Was ist Aktionsforschung – für Sie?

**Peter Posch:** Für mich ist Aktionsforschung eine wirksame Form von forschungsorientierter Lehrerfortbildung. Von John Elliott stammt eine klassisch gewordene Definition: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung von beruflichen Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ Diese Definition liegt auch dem Handbuch „Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter, Posch & Spann 2018) zugrunde. Praktikerinnen und Praktiker forschen in eigener Verantwortung, um mit dem gewonnenen Wissen ihre Praxis weiterzuentwickeln. Kann diese systematische Untersuchung von Lehrpersonen als „Forschung“ bezeichnet werden? Eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse lässt sich nicht ziehen. Sie verdient aber desto eher den Namen „Forschung“, je systematischer die Analyse erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und

methodischen Wissen aufbaut), je selbstkritischer sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und auch abweichende Befunde und Interpretationen berücksichtigt werden) und je kommunikativer sie ist (d.h. je mehr sie auf das Öffentlich machen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist). Die Ergebnisse des Forschungsprozesses bleiben dennoch grundsätzlich vorläufig, „hypothetisch“.

**Babylonia:** Wann ist der günstige Zeitpunkt für ein Aktionsforschungsprojekt in der Lehrerlaufbahn?

**Peter Posch:** Eine Antwort auf diese Frage hängt davon ab, wie stark Aktionsforschung in der Infrastruktur der Schulen schon verankert ist. Wenn Aktionsforschung im Rahmen von Projekten erfolgt, wie dies derzeit meist der Fall ist, bieten ein paar Jahre Berufserfahrung und eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern gute Voraussetzungen für systematische Reflexion eigenen Unterrichts. Längerfristiges Ziel sollte allerdings sein, dass Aktionsforschung zu einem selbstverständlichen

## Längerfristiges Ziel sollte sein, dass Aktionsforschung zu einem selbstverständlichen Element kontinuierlicher Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit wird.

Element kontinuierlicher Weiterentwicklung der Qualität schulischer Arbeit wird. In diesem Fall müsste bereits in der Ausbildung das theoretische und methodische Rüstzeug geboten werden.

**Babylonia:** *Wo steht die Aktionsforschung im Dreigespann Forschung - Entwicklung - Lehre?*

**Peter Posch:** Aktionsforschung steht im Spannungsfeld zweier Interessen: Entwicklungsinteressen betreffen die Ziele oder das erforderliche Handeln zur Verbesserung oder Weiterentwicklung einer Situation (z.B. Was möchte ich verändern oder verbessern?). Erkenntnisinteressen gehen von Fragen aus, die den Wissenserwerb zum besseren Verständnis einer konkreten Situation betreffen (z.B. Was möchte ich herausfinden oder besser verstehen?). Im Unterschied z.B. zur Grundlagenforschung, bei der Erkenntnisinteressen deutlich dominieren, stehen bei der Aktionsforschung Erkenntnisinteressen im Dienst von Entwicklungsinteressen. Für Lehrpersonen, die ständig unter

Handlungsdruck stehen, drängen sich allerdings die Entwicklungsinteressen meist so stark in den Vordergrund, dass es nicht immer einfach ist, dem Erkenntnisinteresse genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Zu leicht wird übersehen, dass nur das Erkenntnisinteresse bearbeitbare Fragen generiert, deren Untersuchung eine Weiterentwicklung ermöglicht.

**Babylonia:** *Welchen Platz wünschen Sie sich für Aktionsforschungsprojekte in Zukunft?*

**Peter Posch:** Aktionsforschung hat in den vergangenen Jahrzehnten eine starke internationale Verbreitung erlebt und wird zunehmend als wirksamer Beitrag zur kontinuierlichen Verbesserung beruflicher Praxis angesehen. Zu einer der derzeit bedeutsamsten Varianten von Aktionsforschung wird die schon über hundert Jahre alte und an den japanischen Pflichtschulen (seit ca. 50 Jahren auch in China) fast flächendeckend verbreitete Praxis angesehen, dass fachlich oder überfachlich zusammengesetzte Lehrer-

gruppen gemeinsam Unterricht konzipieren, sogenannte „Forschungsstunden“ beobachten, Beobachtungen interpretieren und aus den gewonnen Erkenntnissen verbesserte Planungen durchführen und wieder überprüfen. Diese Praxis ist in der Literatur unter Lesson Studies bekannt geworden. Junglehrerinnen und Junglehrer werden in Japan durch die Teilnahme an einer Lesson Study Gruppe in den Lehrberuf eingeführt. Varianten von Lesson Studies haben auch in Europa bereits eine gewisse Verbreitung gefunden, vor allem im angelsächsischen Raum und (vorerst eher auf experimenteller Ebene) in vielen europäischen Ländern (Posch 2019). Persönlich glaube ich, dass Lesson Studies das Potential haben, sich in Europa durchzusetzen, auch wenn sie zunächst mit der individualistisch geprägten beruflichen Kultur wenig vereinbar erscheinen. Die wachsenden Ansprüche an die LehrerInnen dürften mittelfristig jedoch die Bereitschaft zur Kooperation erhöhen und damit dieser Art von Aktionsforschung den Weg ebnen.

**Herbert Altrichter, Peter Posch & Harald Spann:**  
**Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht**

Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung

"Aktionsforschung ist die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln" (John Elliott). Durch die rasche wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung stellen sich neue Anforderungen an die Schule und den Unterricht.

Dieser Band erleichtert den Bezug von der Forschung zur Unterrichts- und Schulentwicklung, um eingespielte Routinen des Lehrens und Lernens zu überdenken.



## INTERVIEW MIT HERBERT ALTRICHTER



Prof. Dr. Herbert Altrichter lehrt an der Linz School of Education der Johannes-Kepler-Universität Linz Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich der Schulentwicklung, der Steuerung des Schulwesens und der Aktionsforschung. Er ist Mitautor des Buches *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*.

Interview von Mathias Piconi

**Babylonia:** Wann haben Sie zum ersten Mal ein Aktionsforschungsprojekt durchgeführt?

Das ist schon sehr lange her, in den 1980er Jahren: Ich habe die Aktionsforschung während meiner Zeit als Assistent der Universität Klagenfurt kennengelernt. Da hatte mein Chef, Peter Posch, eine englische Gruppe eingeladen, nämlich Prof. John Elliot und drei Lehrpersonen. Sie haben ein einwöchiges Seminar veranstaltet zum Thema Action Research in School. Wir waren damals sehr beeindruckt, wie eng die drei Lehrpersonen und der Uni-Professor zusammengearbeitet haben und durch welche Strategien und Massnahmen sie Projekte der Unterrichts- und Schulentwicklung betrieben haben. Wir haben bald nach diesem Seminar begonnen, mit den einzelnen Lehrpersonen, die am Seminar teilgenommen hatten, kleine Unterrichtsentwicklungsprojekte zu realisieren. Eine Lehrerin hat beispielsweise in einem Seminar dargelegt, dass sie eine

neue Klasse übernommen habe und mit ihr nicht zurechtkomme. Das war also einerseits ein problemlösungsorientierter Ansatzpunkt für Aktionsforschung, andererseits gab es auch entwicklungsorientierte: Ein paar Englischlehrpersonen haben etwas von einer neuen Art von Literaturunterricht gehört und wollten dies ausprobieren. So sind einzelne Projekte entstanden und nach und nach wurde der Ruf laut, dass es eigentlich längerfristige Fortbildungsformate brauchen würde. Diese sind im Rahmen des Fortbildungslehrgangs PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrpersonen – entstanden. Dabei handelt es sich um zweijährige Lehrerfortbildungslehrgänge mit drei Präsenzseminaren und Treffen in Regionalgruppen und Kleingruppen während des Jahres. Die Logik dieses Fortbildungsseminars folgt der Aktionsforschungs-idee, nämlich in kollegialer Diskussion Entwicklungsprojekte zu formulieren, in der Zeit zwischen den Seminaren auszuprobieren und Daten zu sammeln, um im nächsten Seminar

in einer Art kollegialer Fortbildung die Erfahrungen zur Diskussion zu stellen. Aus der Arbeit in diesen Seminaren und den Unterlagen ist ja auch unser Buch ‚Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht‘ entstanden

**Babylonia:** Aktionsforschung wird in vielen Bereichen betrieben. In welchen und warum gerade in diesen?

Meiner Wahrnehmung nach wird Aktionsforschung – neben dem Bildungsbereich – besonders im Pflegebereich betrieben, doch kenne ich auch Projekte im Management oder auch in auf den ersten Blick überraschenden Feldern, wie der Polizei und in der Seelsorge. Auf die Frage, warum gerade in diesen Bereichen solche Projekte durchgeführt werden, wäre meine Antwort, dass man in manchen gesellschaftlichen Bereichen der Bedarf an reflektierter Entwicklung da ist. Dies, weil es nicht genug Wissen in jenem Bereich gibt, um ‚technologisch

## Dank Aktionsforschung kann man eine realistische Haltung dazu entwickeln, wie man mit Rückmeldungen umgeht und wie man sich zusätzliche Rückmeldungen zu Standarderhebungen beschaffen kann.

sche Lösung' abzuleiten oder weil die Veränderung zu schnell erfolgt und man unterwegs sein Wissen immer wieder überprüfen muss. Dies ist auch typisch fürs Management, wo viele Entscheidungen und Entwicklungen stattfinden, die auf einer schmalen Wissensbasis basieren. In solchen Bereichen ist es sehr vernünftig zu sagen, dass wir unterwegs unsere Erfahrungen reflektieren wollen, beispielsweise in Form von Aktionsforschung.

**Babylonia:** *Wo würden Sie Aktionsforschung sehen im Dreigespann Forschung – Entwicklung – Lehre?*

Im Prinzip passt Aktionsforschung zu allen Bereichen. Meine persönliche Herangehensweise ist, Aktionsforschung mit Entwicklungsaufgaben zu starten. Die Stärke von Aktionsforschung besteht in ‚reflektierter Entwicklung‘: das bedeutet aber gleichzeitig, dass Kompetenzen entwickelt werden, insofern ist ein Bezug zur Lehre vorhanden. Bei reflektierter Entwicklung werden auch manchmal Wissensselemente, Hypothesen und Vorstellungen formuliert, die von der ‚professionellen Forschung‘ – nennen wir sie mal so – berücksichtigt werden können. Ich selber verwende Aktionsforschung nicht als primäre Strategie zur universitären Forschung. Ich würde aber auf die Frage, ob Aktionsforschung überhaupt Wissenschaft sei, antworten, dass sie zur Bildung von Hypothesen genauso brauchbar ist wie quantitative oder qualitative Forschung. Hypothesen müssen von der Wissenschaft weiter geprüft werden, doch bin ich nicht der Meinung, Aktionsforschung sei gegenüber anderen Strategien der Forschung vorzuziehen.

**Babylonia:** *Wann würden Sie einer Lehrperson empfehlen, in ihrer Laufbahn Aktionsforschung zu betreiben?*

Wir haben Elemente der Aktionsforschung in der Lehrerbildung, vor allem aber die der Fort- und Weiterbildung. Die Erfahrung zeigt, dass es eine Differenzierung in der Gruppe gibt: Auf der einen Seite melden sich Lehrpersonen, die eine gewisse Affinität zur Weiterentwicklung und zum Reflektieren haben, für solche Projekte an. Bei den Studierenden gibt es auch jene, die das dauernde Reflektieren als belastend wahrnehmen und es bevorzugen, gesagt zu bekommen, wie man etwas tun soll – und wenn mal eine Lektion nicht gelungen ist, könne man ja auch ‚Schwamm drüber‘ machen und es wieder probieren. Anderen Studierenden gefällt Aktionsforschung hingegen sehr. In Fortbildungskursen ist es meist so, dass eine eher innovative und interessierte Auswahl von Lehrpersonen daran teilnimmt, was auch seine Vorteile hat: Wir sehen, dass viele Teilnehmende später in der Schulaufsicht und in Schulleitungen sind. Sie versuchen in solchen Kursen, Erfahrungen zu formulieren, zu verschriftlichen – und sich so zusätzliche Qualifikationen zu holen.

Wann würde ich einer Lehrperson empfehlen, Aktionsforschung zu betreiben? Die Antwort lautet wohl, dass dies von der persönlichen Bereitschaft und von günstigen Gelegenheiten abhängt: Allein ist es schwer, mit Aktionsforschung anzufangen. Es braucht eine stützende Gruppe, die in einer Schule oder im Rahmen einer Lehrerfortbildung vorhanden ist und die eine Struktur und eine längerfristige Perspektive bietet, um sich gegen den Motivationsverlust, der im Lehralltag immer wieder auftreten kann, zu wappnen. Günstig für den Einstieg ist also, wenn man ein echtes Entwicklungs-

interesse hat und wenn man über eine stützende Umgebung von Kollegen oder Fortbildungskursen verfügt.

**Babylonia:** *Wo sehen Sie die Aktionsforschung in Zukunft?*

Das ist eine brisante Frage... [lacht] In Österreich gibt es eine neue Lehrerbildung für Sekundarschullehrpersonen, die dauert jetzt 4 Jahre im Bachelor- und 2 Jahre im Masterstudium. Aus meiner Sicht wäre es für Lehrerkarrieren viel sinnvoller, immer wieder längere und verpflichtende Fort- und Weiterbildungszeiten vorzusehen.

Ganz allgemein bin ich zuversichtlich, dass die Aktionsforschung in der Lehrerbildung mehr und mehr Chancen hat, verankert zu werden, und dies aus zwei Gründen: Erstens führt die Idee der Evidenzbasierung im Schulsystem zu verschiedenen Evaluationsaktivitäten; die Schulen und Lehrpersonen sind also wieder vermehrt aufgefordert, Daten anzuschauen und ihre Schlüsse daraus zu ziehen. Ich würde sagen, dank Aktionsforschung kann man eine realistische Haltung dazu entwickeln, wie man mit Rückmeldungen umgeht und wie man sich zusätzliche Rückmeldungen zu Erhebungen und Tests von Bildungsstandards beschaffen kann. Meiner Meinung nach hat also Aktionsforschung in der Lehrerbildung im Hinblick auf eine alltagstaugliche Evaluationskultur gute Chancen. Den zweiten Punkt habe ich ja bereits angeschnitten: Ich glaube, dass Lehrpersonen in ihrer Karriere immer wieder Fortbildungen benötigen und dass sich Aktionsforschung gut dazu eignet, weil sie den Charakter des Rückblickens auf die eigene Arbeit wie auch den Charakter der Neuentwicklung didaktisch-methodischer Ideen hat.

## MIT LUISE DEN EIGENEN UNTERRICHT UNTERSUCHEN UND REFLEKTIEREN

Cet article illustre la démarche d'auto-évaluation Eeve en utilisant l'exemple de l'enseignement de l'anglais et l'intègre dans l'approche de la «recherche-action». L'acronyme signifie: Enseignement évalué d'une manière visible et efficace. Cette méthode s'adresse aux enseignant.e.s qui, à l'aide d'une stratégie de développement par petites étapes, recherchent une solution efficace à un «casse-tête» pédagogique dans un délai raisonnable. Cette démarche d'évaluation formative s'inscrit dans la continuité de la recherche-action à plusieurs égards, comme nous le démontrons en fin d'article.

**Florence Buchmann** | PH FHNW  
& **Kathrin Pirani** | PH FHNW



Dr. Florence Buchmann ist Eeve/Luise-Coach im Auftrag der PH FHNW und Leiterin der Fachmittelschule Liestal.



Kathrin Pirani ist Dozentin und Luise-Coach an der PH FHNW und Englischlehrerin am MNG Rämibühl in Zürich.

### Luise<sup>1</sup> – eine begleitete, unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

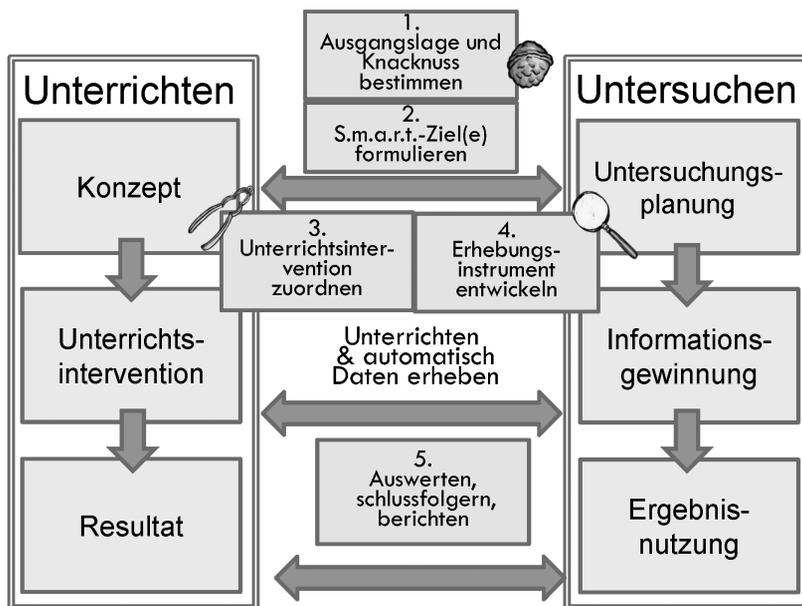
Luise ist ein standardisiertes Verfahren zur Unterrichtsentwicklung. Indem Lehrpersonen es auf eine akute Situation ihrer Unterrichtspraxis anwenden, erhält es dabei eine individuell einzigartige Ausprägung. Interessierte Lehrpersonen erlernen die Luise-Anwendung in fachübergreifenden oder fachhomogenen Gruppen, i. d. R. organisiert als schulinterne Weiterbildung von ca. zwölf Teilnehmenden in Begleitung von zwei

Luise-Coaches. Dank diesem in Schulen situierten Fortbildungsformat werden einerseits Kompetenzen zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung ausgebaut, andererseits schulische Strukturen und Abläufe gestärkt.

**1** Luise auf der Website der FHNW:



## 5-Schritte-Verfahren



### In fünf Schritten eine pädagogische Knacknuss knacken

Das Alleinstellungsmerkmal des Luuise-Entwicklungsansatzes liegt in der Integration von Unterricht- und Untersuchung, wie in obenstehender Abbildung modellhaft gezeigt wird.

Die individuellen Luuise-Projekte umfassen fünf Planungs- und Umsetzungsschritte: Die Lehrperson ...

1. klärt die Ausgangslage, formuliert dazu mögliche Annahmen und definiert für eine begrenzte Unterrichtssequenz eine "Knacknuss" (wiederkehrend Limitierendes);
2. formuliert s.m.a.r.t.-Ziele, welche sich auf die angestrebte Veränderung beziehen (Haltung/Handeln der Lehrperson im Unterricht, Lernverhalten oder Lernresultate der Schülerinnen und Schüler);
3. realisiert Unterrichtsinterventionen, die sich auf das Ziel beziehen;
4. entwickelt parallel zum Schritt 3 ein Datenerhebungs- und Visualisierungsinstrument, das sie in den Lehr-Lernprozess integriert und
5. wertet im Dialog mit den SuS die erhobenen Daten aus und leitet gemeinsam mit ihnen allfällige weitere Entwicklungsschritte ab.

Das folgende Fallbeispiel illustriert, wie eine Englisch-Lehrperson mit Hilfe dieses fünfschrittigen Vorgehens eine Knacknuss erfolgreich knacken konnte.

### Ein Luuise-Fallbeispiel<sup>2</sup>

#### 1. Knacknuss und Annahmen

Im Englischunterricht auf der Sekundarstufe II ist die Beteiligung bei Klassendiskussionen sehr ungleich verteilt. Die Hälfte der Klasse meldet sich oft, meist mit ausführlichen Beiträgen; die andere Hälfte beteiligt sich wenig oder gar nicht. Trotz wiederholter Thematisierung dieses Phänomens mit der Klasse, tritt die Situation wiederholt auf.

Die Lehrperson formuliert folgende Annahmen: Schüler\*innen mit guten Sprachkompetenzen oder mit Erstsprache Englisch sprechen oft und sprachlich gewandt. Sie leisten inhaltlich und sprachlich differenzierte Beiträge. Schüler\*innen mit schwächer ausgeprägten Sprachkompetenzen zeigen Mühe beim Formulieren von eigenen Gedanken. Das schnelle Agieren der stärkeren Schüler\*innen drängt die Sprachschwächeren in die wenig motivierende Rolle der Zuhörenden.

#### 2. Ziele

Die Lehrperson versteht Diskussionen im Klassenverband als ein zentrales methodisches Setting. Im respektvollen Austausch von Meinungen zu relevanten Themen sollen die Schüler\*innen Argumentationstechniken üben und zugleich ihre sprachlichen Fertigkeiten trainieren. Die Lehrperson respektiert in dieser Unterrichtsform die Autonomie der

<sup>2</sup> Weitere Fallbeispiele:



für den frankophonen Sprachraum:



<sup>3</sup> Ein s.m.a.r.t.-Ziel ist spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert.

- zum Teil volljährigen – Schüler\*innen. Dennoch versteht sie es als ihre Aufgabe, die Unterrichtssequenzen so zu gestalten, dass möglichst viele Schüler\*innen von der zur Verfügung stehenden Zeit profitieren können und wollen. Als generelles Ziel formuliert die Lehrperson, dass Diskussionen im Klassenverband respektvoll sowie inhaltlich differenziert verlaufen und sich möglichst viele Schüle\*innen möglichst aktiv daran beteiligen sollen. Zwei s.m.a.r.t.-Ziele<sup>3</sup> geben dem weiteren Vorgehen Orientierung:

Ziel 1: Pro Diskussion in einer 45-minütigen Lektion beteiligen sich alle bis auf drei der anwesenden Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem ausführlichen Beitrag an der Plenumsdiskussion.

Ziel 2: Pro Diskussion in einer 45-minütigen Lektion beteiligen sich mindestens 40% der anwesenden Schülerinnen und Schüler mit zwei ausführlichen Beiträgen.

### 3. Unterrichtsinterventionen

Die Lehrperson initiiert eine Abfolge von zwei Klassendiskussionen und involviert die Klasse bei der Auswahl der Themen. Die Vorbereitung auf die Diskussionen wird mit inhaltlichen Factsheets unter-

stützt, sowie auf der Ebene der Sprachanwendung mit einer Vokabularliste und einer Liste von modellhaften «colloquial discussion phrases». Für die Vorbereitung wird Unterrichtszeit in der vorangehenden Lektion zur Verfügung gestellt. Um die Diskussionsgruppe übersichtlich zu halten, Rollen zu klären und damit Ansporn für Beteiligung zu schaffen, wählt die Lehrperson die Form der «fish bowl» mit einem inneren Kreis von aktiv Involvierten und einem äusseren Kreis von Zuhörenden. Es werden Abmachungen getroffen, wie innerhalb einer Gruppendiskussion vom äusseren in den inneren Kreis gewechselt werden kann.

### 4. Datenerhebung

Alle Schüler\*innen erhalten drei kleine Karten in drei verschiedenen Farben. Während der Diskussion sollen sie für jeden geleisteten, ausführlichen Beitrag eine Karte ablegen. Alle ersten Beiträge werden mit derselben Kartenfarbe dokumentiert. Alle zweiten und dritten ebenfalls mit den zugehörigen Farben. Die Beschränkung auf maximal drei Beiträgen bindet die bisher sehr aktiven Schüler\*innen zu Gunsten der bisher weniger Aktiven etwas zurück. Die Klasse sitzt während der Diskussion ohne Pulte in zwei Kreisen. In der Mitte steht ein Pult,

auf das die Karten abgelegt werden. Die Lehrperson signalisiert anfänglich mit Kopfnicken, ob ein Beitrag dem Kriterium «ausführlich» entspricht. Im Laufe der Diskussionsserie erkennen dies die Schüler\*innen meist selbständig.

Im Anschluss an die Diskussionen werden die Karten von der Lehrperson nach Farbe sortiert, ausgezählt und in eine Tabelle eingetragen. Der Vergleich der Kartenverteilung macht die Veränderungen in der Schülerbeteiligung für die Klasse und die Lehrperson sichtbar (siehe Abbildung).

In beiden Diskussionen konnte Ziel 1 knapp nicht erreicht werden, da jeweils 15 statt 16 und 13 statt 14 Karten abgelegt worden sind. Hingegen konnte Ziel 2 erreicht werden: In der ersten Diskussion haben 42% der anwesenden Schüler\*innen einen zweiten substantiellen Beitrag gemacht; in der zweiten Diskussion waren es sogar 53% der anwesenden Schüler\*innen.

### 5. Reflexion der Lehrperson

Insgesamt beurteilen die Lehrperson und die Klasse das Projekt als Erfolg. Deutlich mehr Schüler\*innen haben sich an den inhaltlich interessanten Diskussionen beteiligt. Auch wenn das Ziel 1 knapp nicht erreicht wurde, hat sich die Anzahl der Beteiligten deutlich erhöht. Allerdings waren in beiden Diskussionen die „Vielsprecher\*innen“ etwas eingeschränkt, was sie – zum Teil mit leichtem Bedauern - akzeptiert haben. Dass sich neu sehr zurückhaltende Schüler\*innen beteiligt haben wurde von der ganzen Klasse mit anerkennenden Kommentaren quittiert. Es zeigte sich im Nachgang, dass die positive Erfahrung gerade für die sprachlich weniger gewandten Schüler\*innen eine Ermutigung war, sich auch in anderen Lektionen stärker einzubringen. Diskussionen im fish-bowl-Setting und das Ablegen von Sprechkarten gehören seither zum methodischen Repertoire der Lehrperson, die beide Methoden auch unabhängig voneinander auf allen Stufen des gymnasialen Unterrichts einsetzt.

	discussion 1 19 of 21 students present		discussion 2 17 of 21 students present	
	contributions 1	contributions 2	contributions 1	contributions 2
SOLL	16	40% of s. present	14	40% of s. present
IST	15	8 = 42%	13	9 = 53%
	☺	☺	☺	☺

## Luise als Variation der Aktionsforschung

Die Tabelle auf der nächsten Seite zeigt, wie Luise zahlreiche Charakteristika des AF-Ansatzes (Altrichter et al., 2018: 13ff; Beywl & Odermatt 2016) teilt.

Aktionsforschung	Luise
Forschung der Beteiligten <sup>4a)</sup>	+
Fragestellungen aus der Praxis	+
In-Beziehung Setzung von Aktion und Reflexion	+
Längerfristig Forschungs- und Entwicklungszyklen	-
Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven <sup>4b)</sup>	+
Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft	+
Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit	+
Veröffentlichung von Projektbeispielen <sup>4c)</sup>	+
Wertbewusstheit pädagogischer Tätigkeit <sup>4d)</sup>	+
Entwicklungsperspektive (untersuchte Praxis weiterentwickeln) <sup>4e)</sup>	+
Forschungsperspektive (praktisches und wissenschaftliches Wissen über die Praxis weiterentwickeln) <sup>4e)</sup>	±

Legende: (+) Anspruch besteht; (±) nachrangig; (-): bei Luise kleinschrittige und damit kurzfristige Entwicklungsfortschritte

Wie dem obigen Fallbeispiel entnommen werden kann, zeigt Luise zentrale Gestaltungsmerkmale der AF: Definition der unbefriedigenden Ausgangslage, Annahmen, Zielsetzung, Datensammlung, Reflexion mit Dateninterpretation und Präsentation der erzielten Ergebnisse vor einem erweiterten Publikum. In dieser Entwicklungsperspektive lässt sich Luise gewiss als Variante der AF einordnen.

<sup>4</sup> im Original: 4a) Forschung der Betroffenen 4b) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven 4c) Veröffentlichung von Praktikerwissen 4d) Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit 4e) Doppelzielsetzung der AF: Entwicklungs- und Erkenntnisziel

## Was unterscheidet Luise von der AF?

1. Die Forschungsperspektive. Die AF-Untersuchung verfolgt explizit eine Doppelzielsetzung, d.h. ein Ausgangspunkt hat sowohl eine Entwicklungs- als auch eine Forschungsperspektive (Altrichter et al., 2018: 46). Wissenschaftliches Wissen über die untersuchte Praxis weiterzuentwickeln, ist bei Luise dagegen ein nachrangiges Ziel. Beim Luise-Prozess entsteht vielmehr ein individueller Erkenntnisgewinn, wenn die Lehrperson datenbasiert die Wirkung ihrer Intervention in Bezug auf das Veränderungsziel im Gespräch mit ihrer Klasse evaluiert. Auf diesem Weg entwickelt sie ihre subjektive Theorie über das "Wissen-was-wirkt" nachhaltig weiter.
2. Die Langfristigkeit. In einem AF-Projekt durchlaufen die forschenden Praktiker\*innen bei der Weiterentwicklung ihrer Praxis und der Theorien darüber mehrere Male den Kreislauf von Reflexion und Aktion (Altrichter et al., 2018: 15). Demnach umfasst ein AF-Lehrgang in der Regel zwei Jahre (Altrichter et al., 2018: 302), während ein Luise-Projekt spätestens nach einem halben Jahr abgeschlossen ist. Mit Luise streben Praktiker\*innen an, mit kleinen erfolgversprechenden Schritten in eine gewünschte Entwicklungsrichtung zu ziehen.

## Fazit: In kleinen Schritten praxisnah lernen und sich entlasten

Die Lehrperson im Fallbeispiel hat mit der Durchführung ihres Luise-Projekts praxisnah und im intensiven Dialog mit ihren Schüler\*innen neue Erkenntnisse zur Wirkweise ihrer Unterrichtsinterventionen gewonnen. Fachliteratur und der Austausch mit (Fach-) Kolleg\*innen haben ihre fachliche Perspektive zusätzlich erweitert. Luise bietet ihr seither die Möglichkeit, trotz hoher Stundenverpflichtung in kleinen Schritten praxisnah zu lernen. Die erfolgreiche Bearbeitung von Knacknüssen bringt der Lehrperson Entlastung, was zu einer erhöhten Arbeitszufriedenheit führt.

## Bibliographie

- Altrichter, H., Herbert, Posch P. & Spann, H.** (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beywl, W. & Odermatt, M.** (2016). Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. In: *Journal für Schulentwicklung* 20, S. 33-39.
- Beywl W. & Pirani K.** (2015). Den Unterricht so untersuchen, dass sich unmittelbar Erfolg einstellt. In: *Gymnasium Helveticum* 3/015, S. 6-10.

## DAS THEATER ALS INSTRUMENT ZUR MOTIVATION UND ZUM HEMMUNGSABBAU

Quanto conta la motivazione per imparare una lingua? A questa domanda risponde il presente contributo di una giovane insegnante che descrive le sue esperienze e la sua analisi di un progetto teatrale realizzato nelle lezioni di francese.

### Melanie Rispo | Lehrerin Sek I



Melanie Rispo ist Real- und Sekundarschullehrerin und unterrichtet die Fremdsprachen Französisch, Englisch und Italienisch.

Wie wichtig ist die Motivation für das Erlernen einer Sprache? Ich schätze die Motivation als einen wesentlichen Faktor ein, welcher sich in der Geschwindigkeit und Intensität der Fortschritte beim Lernen niederschlägt. Wie aber kann ich auch Realschüler- und schülerinnen für den Französischunterricht motivieren und gleichzeitig Hemmungen abbauen? Genau mit dieser Frage habe ich mich in meinem vierten und letzten Praktikum an der PH Bern beschäftigt.

#### Berufliche Situation

Im Jahr 2013 habe ich mein Studium zur Lehrerin auf der Sekundarstufe I begonnen. Studiert habe ich Französisch, Englisch, Italienisch und WAH. An meiner Fächerwahl kann meine Liebe und Passion zu Fremdsprachen und anderen Kulturen unschwer erkannt werden.

Im August 2017 habe ich ein Pensum von fünfzig Prozent angenommen und während einem Semester neben dem Unterrichten meine Masterarbeit im Fach Italienisch geschrieben.

#### Moment der Irritation

Als Studienabgängerin ist mir besonders aufgefallen, dass ich aus dem Studium zwar einige Unterrichtsbeispiele für die Praxis mitnehmen konnte, diese aber oft nicht auf meine Klassen anwendbar waren. Nicht zuletzt hatte ich auch Mühe mit dem neuen Französischlehrmittel, wobei sich eine Ausführung dazu erübrigt. Das Lehrmittel wurde schon zur Genüge rauf- und runterdiskutiert.

Mir schien es, als wären die Unterrichtsbeispiele und das Französischlehrmittel oft nur auf eine absolut motivierte, selbständige und ausgeglichene Musterklasse anwendbar. Es liegt auf der Hand, dass diese Situation, besonders in Zeiten der Inklusion, eher selten der Fall ist.

Schlussendlich musste ich erkennen, dass im Fremdsprachenunterricht etwas unverzichtbar ist: der Mut zur Lücke.

#### Klassensituation

Die meisten meiner Lektionen unterrichtete ich damals an einer achten Realklasse. Zusätzlich hatte ich noch

Mir schien es, als wären die Unterrichtsbeispiele und das Französischlehrmittel oft nur auf eine absolut motivierte, selbständige und ausgeglichene Musterklasse anwendbar.

die drei Lektionen Französisch an einer siebten Realklasse. Die Motivation der Schüler und Schülerinnen für den Französischunterricht divergierte sehr stark. Grundsätzlich war eine mittelmässige Klassenmotivation spürbar, der Französischunterricht gehörte aber nach Nachfrage meinerseits eindeutig zu den am wenigsten beliebten Fächern. Als ich die Klasse übernahm, hatte ich das Gefühl, von ganz vorne anfangen zu müssen. Von den Hilfsverben oder auch ganz einfachem Vokabular hatten die wenigsten eine Ahnung.

### Hemmungen und fehlende Motivation

Mir fiel besonders auf, dass meine Schüler und Schülerinnen grosse Hemmungen hatten, Französisch zu sprechen. Natürlich spielt hier auch die anbrechende Pubertät eine entscheidende Rolle. Nichtsdestotrotz muss es eine Reihe an Faktoren geben, welche die Hemmungen im Fremdsprachenunterricht die Zielsprache zu benutzen, hervorrufen.

Viele meiner Schüler und Schülerinnen waren mit den Aufträgen aus dem Lehrmittel überfordert. Die vielen Freiheiten, welche sie durch die Aufgabenstellung oft hatten, führten dazu, dass einige gar nicht wussten, wo oder wie sie beginnen sollten. Offensichtlich waren auch die Lernstrategien noch kein Instrument, dass sie selbständig anwenden konnten. Oft musste ich deshalb schon einfache Aufgaben in einzelne Schritte unterteilen, um die Schüler und Schülerinnen so heranzuführen. Natürlich haben die Schüler und Schülerinnen Hemmungen zu sprechen, wenn sie merken, dass sie sogar mit den Hilfestellungen aus dem Lehrmittel den Auftrag nicht ausführen können.

Hinzu kommt, dass Grundlagen wie

Verben oder einfaches Vokabular mit so wenigen Lektionen pro Woche nicht einfach durch den Unterricht aufgenommen werden können. Sie müssen zwingend geübt, repetiert und in verschiedene Übungen eingebaut werden. Ohne einige Verben und einen Grundstock an Wörtern, welche die Schüler und Schülerinnen verstehen und anwenden können, ist es schwierig, beim Sprechen Erfolgserlebnisse zu haben und Hemmungen abzubauen.

In der siebten Klasse sollen die Schüler und Schülerinnen als erste Tâche einige «Aspekte der Nacht» präsentieren (vgl. CdO 7.1). Das Präsentieren einer Aufgabe ist beim Erlernen einer Sprache hilfreich. Diese Aufgabe sowie einige andere Aufgaben knüpfen aber nicht oder zu wenig an die Lebenswelt der Jugendlichen an. Ich kann nicht nachvollziehen, dass es eine Herausforderung darstellt, Themen zu finden, welche den Jugendlichen entsprechen. Ihre Lebenswelt ist in jeder Pause ersichtlich: Freundschaft, Musik, Konsum, Freizeit und Sport. Ich vermutete, dass die Jugendlichen weniger Hemmungen haben, über ein ihnen vertrautes Thema zu sprechen, als über ein Thema, welches ihnen nicht entspricht.

Es kommt dazu, dass die Jugendlichen vielmehr von der englischen als von der französischen Sprache umgeben sind. Die Musik, welche sie hören, die Games, welche sie spielen, die Videos, welche sie schauen, sind meist ausschliesslich in englischer Sprache. Englisch findet einen Platz im Alltag der Jugendlichen. Infolgedessen haben die Schüler und Schülerinnen auch weniger Hemmungen Englisch als Französisch zu sprechen. Als Konsequenz ziehe ich daraus, dass den Jugendlichen der Zugang zur französischen Sprache und Kultur erleichtert werden muss.

Ein Theater hat zusätzlich den entscheidenden Vorteil, dass die Schüler und Schülerinnen zu kleinen Erfindern werden.

### **Das Theater als Instrument zur Motivation und zum Hemmungsabbau**

In der Hektik des Schulalltags geht manchmal so einiges unter. In Momenten, in denen ich daran denke, inne zu halten, stelle ich mir oft die Frage, wohin ich die Jugendlichen führen möchte. Mir ist wichtig, dass sie sich in einfachen Alltagssituationen mündlich beteiligen können und dass sie die Motivation am Sprachenlernen nicht verlieren, d.h. sich im Unterricht nicht langweilen. Koenig erwähnt in seinem Artikel «Nachdenken über Spiele» die drei Hauptgründe, die Schüler und Schülerinnen für Langeweile im Unterricht nennen:

«There are three reasons for students to feel bored during lessons. Firstly, the way the subject matter content is taught, rather than the content as such, is what students mention as a cause of boredom. Secondly, students are bored because they do not see the purpose of the activities and thirdly, the fact that they have no possibility to influence the learning process leads to boredom.» (Koenig, 2003: 8) Ich möchte mich gerne auf den zweitgenannten Grund für Langeweile im Unterricht konzentrieren. Den Sinn einer Aufgabe zu verstehen bzw. das Ziel vor Augen zu haben, ist motivationssteigernd. Auch wenn klar ist, dass auf eine Tache hingearbeitet wird, ist es für meine Schüler und Schülerinnen manchmal schwer, in den einzelnen Aufgaben einen Sinn zu erkennen. Besonders dann, wenn auch die Tache sinnvoller sein könnte. Da die Sinnhaftigkeit im Bereich Sprachen lernen einen grossen Stellenwert hat, ist es naheliegend, dass authentische Situationen, als Aufgaben verpackt, geeignet sind. Aus diesem Grund habe ich mich in meiner Klasse entschieden, eine Tache durch ein Theater zu ersetzen.

Ein Theater hat zusätzlich den entscheidenden Vorteil, dass die Schüler und Schülerinnen zu kleinen Erfindern werden. Sie initiieren ihr eigenes Handeln und entscheiden über inhaltliche und

organisatorische Aspekte der Aktivität. Diese Möglichkeit zur Mitbestimmung des eigenen Lernprozesses, von dem auch Koenig spricht, führt zu einer gesteigerten Motivation. Die Schüler und Schülerinnen merken, dass die Aufgabe machbar ist, da sie die Komplexität des Theaters selber bestimmen können. Die Lehrperson kann nach einer Einführung die Rolle des Coaches übernehmen, soll den Jugendlichen aber ganz klar auch ihren Raum für Kreativität lassen.

Nach meiner Erfahrung werden durch die Planung, Durchführung, Evaluation und Revision des Theaters mit der Zeit auch Hemmungen abgebaut.

### **Ausführung des Theaters / Aktion**

Um die Sinnhaftigkeit des Theaters zu gewährleisten, ist für mich entscheidend, dass das Theater einer Situation entspricht, welche die Jugendlichen in ihrem Leben schon angetroffen haben oder antreffen könnten.

Das Ziel des Theaters ist, dass meine Schüler und Schülerinnen kreativ sein können, etwas planen, organisieren und umsetzen lernen, sich selbständig neues Vokabular aneignen und eine Atmosphäre entsteht, in der sich alle trauen zu schauspielern, Französisch zu sprechen und Fehler zu machen.

Wie bereits erwähnt, war es für meine Klasse wichtig, einen Rahmen zu haben, auf den sie sich stützen können, damit sie sich nicht in ihren Freiheiten verlieren. Dazu haben wir verschiedene Situationen im Plenum zusammengetragen. Anschliessend habe ich mich für drei der Situationen entschieden, aus welchen die Schüler und Schülerinnen auswählen durften. Das waren konkret: ein Restaurantbesuch, ein Besuch in einer unbekannten Stadt und eine Fahrt mit dem ÖV. Die Schüler und Schülerinnen mussten zu jeder dieser drei Situationen Vokabular und Sätze sammeln, welche wir im Anschluss im Plenum zusammentrugen. Zu jeder Situation wurde eine A4 Seite mit Wörtern und Begriffen erstellt.

So hatte jede Gruppe, egal für welches Thema sie sich entschieden hatten, eine kleine Starthilfe, auf die sie immer wieder zurückgreifen konnten.

Noch vor Beginn der Gruppenbildung, deren einzige Bedingung eine Beschränkung der Anzahl Gruppenmitglieder war, habe ich den Auftrag schriftlich und mit Beurteilungsraster ausgeteilt. Auf dem Auftrag wurde zudem bereits über das Datum der Hauptprobe und der Premiere informiert. Während meiner Coachingphase war das Beurteilungsraster für die Schüler und Schülerinnen stets ersichtlich. Nach der Gruppeneinteilung und Themenwahl zeigte ich den Schülern und Schülerinnen ein Beispielvideo eines Theaters mit dem Thema Restaurantbesuch. Das Video diente als Orientierungshilfe und Ideenanstoss für die Jugendlichen.

Die gesamte Arbeitsphase erstreckte sich über fünf Wochen. Die Schüler und Schülerinnen hatten neben dem Gebrauch von Wörterbüchern und Handys mehrere Male die Möglichkeit, im IT Raum elektronische Übersetzungsprogramme zur Hilfe zu nehmen. Ausserdem durfte natürlich auch meine und die Hilfe unserer Förderlehrperson in Anspruch genommen werden.

Im Anschluss zur Hauptprobe erklärte ich jeder Gruppe, mit Einbezug vom Beurteilungsraster, welche Punkte schon gut waren und wo noch Verbesserungsbedarf bestand. Ich versuchte auch mit Beispielen Verbesserungsvorschläge zu machen, welche konkret umsetzbar waren.

Während der Premiere hatten die Schüler und Schülerinnen alle einen Beobachtungsauftrag, welcher gleich im Anschluss zu jedem Theater zusammen besprochen wurde. Ausserdem filmte ich jedes Theater, damit ich bei möglichen Unsicherheiten bzgl. Punktevergabe darauf zurückgreifen konnte.

Zum heutigen Zeitpunkt habe ich in derselben Klasse schon das zweite Mal ein Theater durchgeführt und besonders am Raster habe ich einiges verändert. Ich habe für jeden Punkt, welcher bei einem Kriterium zu holen war, schriftlich definiert, welche Erwartungen erfüllt werden müssen.

## Evaluierung

Die Evaluation eines Theaters bedarf eines hohen Masses an Objektivität und ist sehr zeitintensiv.

Um herauszufinden, ob ein Theater im Fremdsprachenunterricht sich wirklich hemmungslindernd auf das Sprechen der Fremdsprache auswirken kann, habe ich meine Klasse nach dem Theater beobachtet. Auffällig war, dass die Jugendlichen sich mehr Mühe gaben, den 'language de classe' zu gebrauchen. Sie versuchten also, im Unterricht mehr Französisch mit mir zu sprechen – genau so, wie es eigentlich abgemacht war, aber oft nicht eingehalten wurde.

Es gab auch einzelne Schüler, die vor dem Theater grosse Motivationsprobleme hatten. Bei diesen Schülern konnte ich nach dem Theater, wenn auch nur für einen eher kurzen Zeitraum, eine Motivationssteigerung erkennen. Sie meldeten sich mehr und machten im Unterricht etwas besser mit als zuvor. Zudem trauten sich die Jugendlichen eher, auf meine Fragen auf Französisch zu antworten, auch wenn sie wussten, dass die Antwort nicht ganz korrekt war.

Auch wenn die Hemmung, in einer Fremdsprache zu sprechen, durch ein Theater nicht komplett verschwindet, war es für meine Jugendlichen und die Klasse als Gemeinschaft ein sehr positives Erlebnis.

Eindrücklich war für mich, dass die Atmosphäre im Klassenzimmer einen grossen Einfluss auf die Sprechhemmungen hat. In der Coachingphase habe ich zum Teil Ausschnitte eines Theaters nachgespielt, um den Jugendlichen klarer zu zeigen, wohin ich sie führen will und was sie in welcher Weise verbessern können. Oft haben die Jugendlichen dann genickt, gelacht und danach schien es ihnen einfacher zu fallen, noch mehr aus sich herauszukommen. Die Jugendlichen haben so gemerkt, dass Fehler nicht per se etwas Schlechtes sind und aus jedem Fehler eine neue Idee zur Verbesserung entstehen kann. Für mich war es wichtig, authentisch zu sein und den Jugendlichen das Gefühl zu geben, dass sie das auch sein dürfen. Ich denke, das ist mir gelungen.

## Bibliografie

Koenig, M. (2003): Nachdenken über Spiele, In: *Babylonia* 1/03, Fondazione Lingue e Culture, Comano.

## REFLEKTIERENDE PRAXIS EINER FORSCHENDEN LEHRE

Në projektin zhvillimor «Më shumë gjuhë për të gjithë», mësuesit e gjuhës dhe kulturës amtare (HSK) në bashkëpunim me mësuesit e klasëve të rregullta, provojnë të nxisin integrimin e gjuhës së parë. Bashkëpunimi në tandem shumëgjuhëshe fillon me prezantimin e situatave të ndryshme të mësimdhënies. Në bazë të këtyre eksplorimeve, çdo ekip – HSK dhe mësues i rregullt – planifikon mësimet specifike në një fazë të mëvonshme të projektit, të cilat kryhen në klasët e rregullta. Duke u mbështetur në spiralën e veprimit të Altrichter, Posch dhe Spann janë përgjegjës për zhvillimin dhe, nëse është e nevojshme, përshtatjen e cikleve të planifikimit dhe ndërtimit që janë bashkërisht përgjegjës.

Irène Zingg | PH Bern



Irène Zingg ist Dozentin am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern mit den Arbeitsschwerpunkten Migration und Bildung, Umgang mit Vielfalt sowie integrierte Sprachförderung. Seit 2018 leitet sie das Pilotprojekt «Mehr Sprache(n) für alle. Pilotprojekt zur pädagogischen Kooperation von Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen».

### 1 «Was sprichst du für eine Sprache?»

Mit dieser forschenden Frage begrüßen mich die ZweitklässlerInnen einer Regelklasse in einer Agglomerationsgemeinde in der Nähe der Stadt Bern. Die in ihrem Alltag selbstverständliche Mehrsprachigkeit ist einer von zwei Gründen für die sprachensible Reaktion der Kinder auf die Besucherin; der zweite Grund ist der Unterricht der Klasse durch ein mehrsprachiges Tandem im Rahmen des Entwicklungsprojektes «Mehr Sprache(n) für alle». Ausgangspunkt für die Teilnahme an dem Projekt war die Frage der Regellehrperson Sara: Wie gut beherrschen die albanisch sprechenden Kinder ihre Erstsprache? Als Expertin des Regelklassen-Unterrichts kann sie Problematiken im Rahmen ihrer Unterrichtspraxis präzise identifizieren. Ihr zur Seite steht die albanische HSK-Lehrperson Valbona, die für die Einstiegsphase eine Sprachstandserhebung bei den sechs albanisch sprechenden Schülerinnen und Schülern erarbeitete, um die vorhandenen Kompetenzen in der Erstsprache festzustellen. Die HSK-Lehrperson steht für rund zwanzig Unterrichtseinheiten gleichberechtigt

mit der regulären Lehrperson vor der Klasse. Diese von den beiden Lehrpersonen durchgeführte Aktionsforschung begleitete ich als Projektleitende, Wissenschaftlerin und Beraterin und Sorge für die notwendige Zusammenarbeit von Pädagogischer Hochschule und Volksschule.

Mit dem neuen, online verfügbaren Instrument ESKE, Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache, wird schnell klar, dass die sechs Albanisch sprechenden Kinder der Klasse über gute mündliche Kompetenzen verfügen; bei den schriftlich zu erledigenden Aufgaben zeigen sich Unterschiede in der evaluierten Kindergruppe. Mit den von Mathilde Gyger und Ursula Ritzau erstellten ESKE-Materialien werden die Kompetenzen in der Erstsprache idealerweise durch eine Fachperson ermittelt. Die Sprachsets, für die 18 schweizweit am häufigsten gesprochenen Migrationssprachen, sind frei und online verfügbar und dienen der HSK-Lehrpersonen zur Einschätzung der schulsprachlichen Kompetenzen der Albanisch sprechenden Schülerinnen und Schüler. Ihre Kompetenzen in Albanisch wurden bisher von der Schule kaum

## Die teambasierte Zusammenarbeit und der kontinuierliche Informationsaustausch zielen auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber der in der Klasse vorhandenen Sprachenvielfalt.

wahrgenommen oder zumindest unterschätzt, die nötige Anerkennung blieb aus, das Potenzial blieb ungenutzt.

### 2 Durch Daten zu Taten

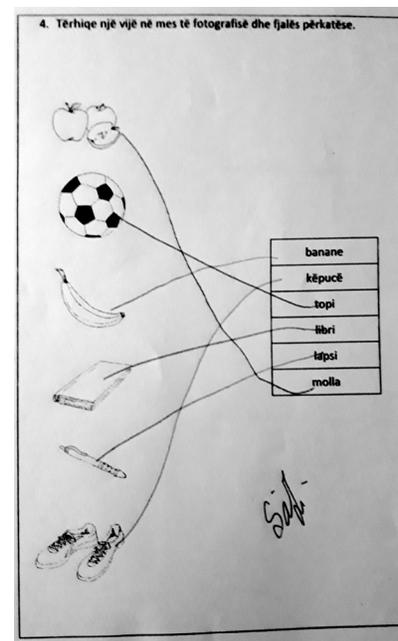
Die Hinweise der gut ausgebauten Erstsprache stellt mit den Worten der klassischen Aktionsforschung eine sichtbare «Vor-Spirale» dar und löst die nächsten Schritte aus. Durch den Dialog mit der albanischen Fachperson kann die Schule weitere Differenzierungen der vorhandenen, sprachlichen Ressourcen der Kinder vornehmen. Die Motivation der beiden Lehrenden ist geweckt, sie ist eine notwendige Voraussetzung für die ergebnisorientierte Aktionsforschung, bei der sich Praxisnähe und wissenschaftliche Forschung ergänzen. Die Schulsituation wurde durch das Tandem der beiden Lehrpersonen aus einem anderen, bisher unbeleuchteten Blickwinkel betrachtet: die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Kinder wurden genauer abgeklärt. Die Lehrpersonen nahmen ihrem Unterrichtsalltag gegenüber eine forschende Haltung ein. Durch diese systematische, kritische Untersuchung der eigenen Unterrichtspraxis können träge Prozesse überwunden und Innovationen eingeleitet werden.

In der nächsten gemeinsam verantworteten Unterrichtssequenz erzählt Valbona der ganzen Klasse aus dem Bilderbuch der Prinzessin Ardita (Hüser-Vogt & Mustafa, 2001). Alle Kinder verstehen die albanisch gefärbte Deutschvariante ebenso die im Märchen eingeflochtenen, sich wiederholenden albanischen Ausdrücke. Es ist auffällig, dass die sonst unruhigen, albanisch sprechenden Knaben mit

höchster Konzentration die Geschichte verfolgen und auch in der anschließenden Schreibsequenz aufmerksam bleiben. Die Vertrautheit und der in den Gesichtern stehende Stolz nimmt im Gruppenunterricht noch zu, als dieselbe Geschichte in Albanisch erzählt wird, mit aktiver Beteiligung der Kinder. Die aufbauende Sequenz der gelebten Mehrschrittlichkeit bietet die Gelegenheit für einen praxisbezogenen, grammatikalischen Vergleich der beiden Sprachen: so gilt im Deutschen die auffällige Grossschreibung sämtlicher Nomen, während im Albanischen diese für Namen, im vorliegenden Beispiel für Ardita, nicht aber «princesha» zutrifft.

### 3 Der Zirkel von Reflexion und Aktion

Noch befindet sich das Entwicklungsprojekt «Mehr Sprache(n) für alle» in den Anfängen und die Anknüpfungspunkte zur Aktionsforschung durch die beteiligten Lehrpersonen können weiter ausgelotet werden. Die teambasierte Zusammenarbeit und der kontinuierliche Informationsaustausch zielen auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber der in der Klasse vorhandenen Sprachenvielfalt. Es gibt bereits positive Rückmeldungen, wie aus einer Mail der Klassenlehrperson Sara zu lesen ist: «Die Kinder hatten sehr Freude daran, mit einer albanischen Lehrperson die Aufgaben zu lösen. Sie wirkten sehr vertraut und glücklich. Hätte ich diesen Test mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, weiss ich nicht, ob sie es überhaupt gemacht hätten; weil viele sagen immer, ich könne nicht Albanisch. Ich war positiv überrascht, dass alle Kinder Valbona verstanden haben. Die



«Zeichne Linien zwischen den Bildern und den dazu passenden Wörtern» – aus ESKE, Aufgabenset 0 bis 2 Jahre Schulerfahrung.

Im geschilderten Fallbeispiel nutzen die Lehrpersonen die herausfordernde Situation produktiv und sind gegenüber den Erstsprachen sensibilisierter.

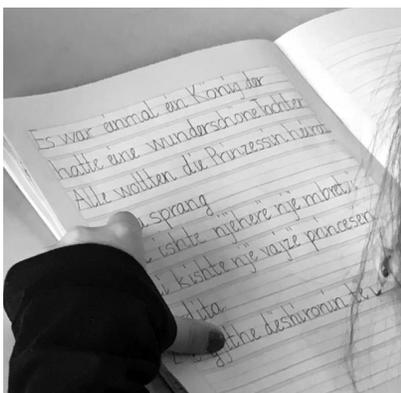
mündlichen Sprachkompetenzen in albanischer Sprache sind sehr gut vorhanden. Hingegen war das Schreiben für viele noch eine Herausforderung. Trotzdem fand ich interessant zu beobachten, wie gut und mit welcher Freude die Kinder gearbeitet haben. Nicht nur die Kinder, auch die HSK-Lehrperson war wie eine Blume aufgeblüht. Die Stunden waren angenehm und als Beobachterin spürte ich eine grosse Vertrautheit.» So weisen diese ersten Aktionen bereits etliche Merkmale einer verbesserten Auffassung der eigenen Unterrichtspraxis auf. John Elliot beschreibt in seiner einfachen und kurzen Definition Aktionsforschung als «[...] die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrpersonen selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern» (Altrichter, Posch & Spann, 2018:11).

Im geschilderten Fallbeispiel nutzen die Lehrpersonen die herausfordernde Situation produktiv und sind gegenüber den Erstsprachen sensibilisierter. Sie optimieren die Lernprozesse in Richtung eines schülerInnenzentrierten Unterrichts. Das systematische Zusammenspiel von Reflexion und Aktion ist optimierungswürdig, die Pole von Aktion und Forschung im laufenden Prozess müssten stärker berücksichtigt und der Reflexionsprozess verdichtet werden. Die Schule konnte bereits in diesen kurzen Zeitparametern einen Erkenntnisgewinn erfahren, der hoffentlich den Zirkel von Reflexion und Aktion in Schwung hält.

#### 4 Veröffentlichung von PraktikerInnenwissen

Eine pädagogische Kooperation auf Augenhöhe unterstützt die Entwicklung eines gemeinsam verantworteten Unterrichts. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Tandem-Konzept scheinen erfolgversprechend zu sein; die Einsicht in die Praxis motiviert die Entwicklung neuer Handlungsstrategien, die schliesslich in der Praxis erprobt werden, so schliesst sich der «Kreislauf von Reflexion und Aktion» (Altrichter, Posch & Spann 2018:14). Die beteiligten Lehrpersonen könnten in einer weiteren Projektphase vermehrt zu Forschenden werden. Denn die Entwicklungsvorhaben können insbesondere dann zur «Aktionsforschung» beitragen, wenn Erfahrungen und Ideen durch Weiterbildungen und Publikationen den Lehrenden, der Wissenschaft und einer interessierten Öffentlichkeit zum Diskurs angeboten werden.

So hat Valbona ihre Erfahrungen mit der Erstspracheinschätzung an einer wissenschaftlichen Tagung zur Mehrschriftlichkeit vorgestellt und zusammen mit der Projektleitung diskutiert. Der referierenden HSK-Akteurin wurde dabei viel Wertschätzung entgegengebracht. Durch die Sichtbarkeit der Forschung aus der Praxis – für die Praxis wird die Profession der (HSK-)Lehrperson gestärkt und erweitert, neben den bildungspolitischen Aspekten.



„Es war einmal... Na ishte njëherë...“, gelebte Mehrschriftlichkeit im Regelunterricht.



Die albanische HSK-Lehrperson erzählt aus dem zweisprachigen Bilderbuch Prinzessin Ardita – Princesha Ardita.

# Die partizipative Methode des Forschungsprozesses weicht die Grenzen zwischen Praxis und Forschung auf und bezieht die PraktikerInnen als Beteiligte ein.

## 5 Reflektierende Praxis

Im Kontext der zunehmenden Sprachenvielfalt rückt der Transfer zwischen Herkunft- und Bildungssprache in den Vordergrund. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt auf alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft. Der vermehrt fächerübergreifende Unterricht beabsichtigt eine Schärfung des Sprachbewusstseins sowie eine Sensibilisierung gegenüber unterschiedlicher Sprachen und Dialekte. Bisher blieb die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrpersonengruppen verborgen, wodurch die im schulischen Alltag häufig etablierte Segregation kaum kritisch reflektiert werden muss: der HSK-Unterricht findet häufig nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich entkoppelt von den Regelstrukturen statt (Zingg 2019).

Die partizipative Methode des Forschungsprozesses weicht die Grenzen zwischen Praxis und Forschung auf und bezieht die PraktikerInnen als Beteiligte ein. Im Sinne des Empowerments werden die teilnehmenden (HSK-) Lehrpersonen ermächtigt, die eigenen Potenziale einzubringen. Das von mir initiierte Ent-

wicklungsprojekt ist eingebettet in ein Unterstützungssystem, dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, und zielt auf die Etablierung einer reflektierten Praxis. Als Forschungsleiterin des Projekts übernehme ich sowohl die Rolle der teilnehmenden Beobachterin und stelle gleichzeitig als Autorin die Ergebnisse zur Diskussion in diesem teilweise überforschten Bildungsfeld. Die im vorliegenden Entwicklungsprojekt bestehenden ungleichen Beziehungen innerhalb der Forschungspartnerschaft werden in einem partizipativen Zugang relativiert. Heute noch offen bleibt die Frage, bis zu welchem Grad es gelingt, mit Strategien der Aktionsforschung neue Wege einzuschlagen, um dem separierten HSK-Unterricht zu entfliehen und Sprachförderung vermehrt gemeinsam zu denken (Kannengieser, Schuppli & Walser, 2018). «Faleminderit!»- ein wertschätzender Dank dem mehrsprachigen Tandem Valbona und Sara, das mit einem integrierten HSK-Unterricht den einsprachigen Habitus der Volksschule zu hinterfragen begonnen hat.

## Bibliografie

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Heilbrunn: Klinkhardt
- Gyger, M. & Ritzau, U. (2018). Ermittlung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache ESKE. [www.erstsprachkompetenz.ch](http://www.erstsprachkompetenz.ch) [07.05.2019]
- Hüsler-Vogt, S. & Mustafa, M. (2001). Prinzessin Ardita. Princesha Ardita. Ein albanisches Märchen auf Deutsch und Albanisch. Zürich, Lehrmittelverlag.
- Kannengieser, S., Schuppli, Ch. & Walser, A. (2018). Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen. Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen ein. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4): 20-26.
- Zingg, I. (2019). Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* (24): 58-66.

Das Projekt «Mehr Sprache(n) für alle. Pilotprojekt zur pädagogischen Kooperation von Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen» setzt sich zum Ziel, den Paradigmenwechsel vom meist segregierten HSK-Unterricht zu einer integrierten Erstsprachförderung anzustossen. Die Anlage als Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit klarem Bezug zur Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrpersonen sowie das kritische Hinterfragen grundlegender Überzeugungen bietet sich an. Während diesem andauernden Prozess ist eine systematische Reflexion der Praxis durch gemeinsame Weiterbildungen von Nöten. Zentral ist die Schaffung von Strukturen zur Kooperation zwischen den beiden Lehrpersonengruppen, da HSK-Lehrpersonen bisher kaum in die regulären Abläufe einer Schule eingebunden sind.

Das Pilotprojekt wird vom Bundesamt für Kultur, Schweiz, unterstützt.



# NIEDERSCHWELIGE (EXPLORATIVE) AKTIONSFORSCHUNG IM LEHRAMTSSTUDIUM ALS GRUNDSTEIN FÜR DIE SPÄTERE UNTERRICHTSPRAXIS

Di seguito saranno descritti le modalità e il feedback a un modulo realizzato all'Università di Duisburg-Essen e dedicato alla ricerca-azione. Con tale offerta si vuole favorire l'autoriflessione e l'analisi critica delle proprie lezioni.

**Katja Heim** | Uni Duisburg-Essen & **Stephan Gabel** | Uni Münster



Katja Heim ist akademische Rätin an der Universität Duisburg-Essen. Ihr Forschungsinteresse liegt unter anderem im Bereich der Förderung von Lernerautonomie, dem forschenden Lernen im Praxissemester und der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Lehramtsstudium.



Stephan Gabel ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der WWU Münster. Sein Forschungsinteresse gilt unter anderem der Lernerpraxis, der Einbindung digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht und der Förderung der Lernerautonomie.

## 1. Einleitung

Unser Beitrag befasst sich mit einer niederschweligen Form von Aktionsforschung (siehe z.B. Smith & Rebolledo, 2018; Mertler, 2017), die unsere Studierenden im Rahmen eines Praxissemesters durchführen. Die Erfahrung aus diesen Studienprojekten soll langfristig dafür sorgen, dass die künftigen Lehrkräfte nicht nur ihre eigene fortlaufende professionelle Entwicklung reflektieren und steuern, sondern später auch selbst nachhaltig die Bildungslandschaft verändern können (Vaughan & Burnaford, 2016: 290).

## 2. Das Praxissemester

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurde im Jahr 2014 ein ca. fünf Monate langes Schulpraktikum zur besseren Theorie-Praxis-Verknüpfung verbindlich im Masterstudium verankert (MSW, 2010). In diesem Praxissemester kooperieren Universitäten, Schulen und die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) miteinander, um die vormals konsekutiv aufeinander aufbauenden Phasen der Lehrausbildung deutlicher zu verknüpfen. Ein wesentliches Ziel ist dabei,

durch die Studienprojekte eine Grundhaltung forschenden Lernens zukünftiger Lehrkräfte zu entwickeln (MSW, 2010). Ob dies erreicht wird und wie Studienprojekte sinnvoll gestaltet werden können, wird derzeit in vielen Veröffentlichungen diskutiert (Roters et al., 2009; Schüssler et al., 2016). Dauner et al. (2018: 99) berichten beispielsweise, dass Studierende die Projekte wegen des mit ihnen verbundenen Aufwands als sehr belastend empfinden, während sie ihre unterrichtspraktischen Tätigkeiten als gewinnbringender für ihre professionelle Entwicklung einschätzen. Mit unseren niederschweligen Ansätzen der (explorativen) Aktionsforschung möchten wir einerseits das Bedürfnis der Studierenden aufgreifen, sich auf das Unterrichten zu konzentrieren, und gleichzeitig ihre forschende Haltung fördern.

## 3. Aktionsforschung in der Lehrerausbildung

Die Vorteile von Aktionsforschung in der Lehrerausbildung wurden bereits intensiv diskutiert (z.B. Vaughan & Burnaford, 2016; Bennitt, 2014). Smith und Rebolledo (2018: 4) argumentieren, dass explora-

tive Aktionsforschung dazu anregt, über die Natur von Problemen zu reflektieren, anstatt vorschnell nach Lösungen zu suchen. Gerade in der universitätsbasierten Phase der Lehrerausbildung ist es für die angehenden Lehrkräfte oft noch enorm schwierig, spontane Entscheidungen im Unterrichtsprozess zu treffen, und zum Teil auch relevante Situationen und Entscheidungsoptionen zu erkennen. Gerade hier kann Aktionsforschung laut Mertler (2017: 24) dazu beitragen, dass die Lehramtskandidaten und kandidatinnen durch eine fokussierte Herangehensweise Aspekte wahrnehmen und reflektieren, die sie auf ihrer jeweiligen Erfahrungsstufe sonst zum Teil noch nicht erfassen würden. Dies kann, so Mertler (ebd.), ihre Fähigkeit, sich an neue Lehr-Lernsituationen anzupassen, beschleunigen und dazu führen, dass sie schnellere und auch bessere Entscheidungen treffen.

#### 4. Niederschwellige (explorative) Aktionsforschung im Praxissemester

Obwohl Aktionsforschung generell als sinnvoll eingestuft wird, empfinden selbst erfahrende Lehrkräfte sie oft als herausfordernd, da ihnen oft schlicht die Zeit, die Expertise, die Möglichkeit, die notwendige Unterstützung und auch der Anreiz zu deren Durchführung fehlt (Dörnyei, 2007: 192). Umso größer ist diese Herausforderung für Studierende, die weder beim Unterrichten noch beim Forschen auf einen großen Erfahrungsschatz zurückgreifen können. Bei der Entscheidung für ein Studienprojekt wie auch bei der Wahl von Forschungsmethoden und -instrumenten steht einerseits immer die Frage im Vor-

dergrund, welche Untersuchungen den Studierenden tatsächlich in ihrer professionellen Entwicklung helfen können, andererseits aber auch, was unter dem Zeitdruck und anderen im Praxissemester relevanten Einschränkungen realisierbar ist. Entsprechend erscheint für unseren Kontext ein sehr niederschwelliger Ansatz von Aktionsforschung als angemessen, mit Instrumenten, bei deren Einsatz Studierende auch während des Projekts noch einen Lernprozess durchlaufen können, wie dies beispielsweise bei der fortlaufenden Verwendung von Beobachtungsbögen und Tagebüchern der Fall ist, und mit Verfahren, die möglichst im laufenden Alltag zu bewältigen sind, wie Hanks (2017) betont:

«Exploratory Practice recommends that the enquiry we undertake is integrated into our normal pedagogic practices – our habits and our common world of learning and teaching – using typical learning and teaching techniques as tools to aid our understanding, while also enhancing the processes of learning and teaching.» (Hanks, 2017, p. 4)

In Tabelle 1 sind einige konventionelle Forschungsmethoden und niederschwellige, weniger rigorose Alternativen aufgeführt, die in den Projekten unserer Studierenden regelmäßig genutzt werden. Obwohl die niederschweligen Handlungsoptionen nicht durchgängig den Maßstäben qualitativ hochwertiger Forschungsarbeit entsprechen, ermöglichen sie den Studierenden dennoch eine datenbasierte Option der Reflexion, da beispielsweise Tagebucheinträge und die Notizen in Beobachtungsbögen zu einem späteren Zeitpunkt analysiert und auch kategorisiert werden können.

Konventionelle Forschung	Niederschwellige Alternativen
Interviews mit Lehrkräften	Informeller Austausch zum Thema (Tür- und Angelgespräche), Beratungen (und nachfolgende Dokumentation durch Gedächtnisprotokolle bzw. Reflexionen im Tagebuch), etc.
Tests	PEPAS (Potenziell Verwertbare Pädagogische Aktivitäten); Hanks, 2017, Übersetzung der Autoren), Produktions- und Reflexionsaufgaben, etc.
Schülerfragebögen	Informelle mündliche Reflexionen im Klassenverband, PEPAS (und nachfolgende Dokumentation), etc.
Präsentationen und Publikationen	Austausch mit Kollegen, Mentoren, Dozierenden, Abschlussbericht / Portfolio, etc.

Tabelle 1: Konventionelle Forschungsmethoden und ihre niederschweligen Alternativen

Die Studienprojekte sind mal eher biografisch motiviert, mal eher auf Unterrichtsversuchen basierend.

In den abschließenden Projektberichten, die Grundlage der universitären Leistungsbewertung sind, liefern selbst entwickelte Lehrmaterialien, Unterrichtspläne, von Lernenden erstellte Produkte und Fremdrelexionen wertvolle Belege, da sie als zusätzliche Perspektiven und Datensorten fungieren und so die Projekte vervollständigen können.

Während erfahrenere Lehrkräfte oft kaum die Zeit finden, um überhaupt eine Projektidee oder Fragestellung zu entwickeln, wird den für die Projekte notwendigen plan-do-review Prozessen im Praktikum viel Raum gegeben (beinahe die Hälfte der vorgesehenen Arbeitszeit). Unsere Studierenden haben die Freiheit, ihre Vorhaben in Abhängigkeit von den konkreten Rahmenbedingungen zu planen. Entsprechend können ihre Projekte mehr oder weniger Anteile formeller Aktionsforschung enthalten und sie können auch die Form weniger streng, aber dafür breiter und fortlaufend angelegter Explorationen der eigenen Unterrichtspraxis annehmen. Die Studienprojekte sind mal eher biografisch motiviert, mal eher auf in eigenen Unterrichtsversuchen identifizierten Problem- und Fragestellungen basierend. Sie können aber auch bestimmte Themen ins Blickfeld nehmen, für die die Studierenden ein besonderes Interesse entwickelt haben (Altrichter, Posch & Spann 2018: 54). Gängige Fragestellungen generieren sich beispielsweise aus den Themenkomplexen Classroom Discourse (z.B. Gebrauch von Schul- und Fremdsprache), Potenziale aufgabenorientierten Unterrichts, Diversität im Klassenzimmer oder Aspekte kulturellen Lernens.

## 5. Herausforderungen und Erfolge

Die Einstellungen der Studierenden gegenüber unserem niederschweligen Ansatz von Aktionsforschung sind insgesamt positiv. In den meisten Kommentaren unserer Studierenden in Abschluss-evaluationen wird unser Ansatz sowohl als vergleichsweise gut integriert in ihren Alltag im Praxissemester (Umfang) als auch als relevant für ihre weitere Zukunft eingestuft (Ausrichtung):

«Action Research» ist eine gute Methode, da sie mich tatsächlich in meiner Entwicklung als Lehrkraft unterstützt. Der Aufwand des Projekts war zwar nicht zu gering, hielt sich jedoch in Maßen, da er mit dem allgemeinen Aufwand der Unterrichtsvorbereitung zu verbinden war. (Anonymer Kommentar, Kursevaluation)

Action Research ist für mich eine sinnvolle Methode, die ersten Schritte im Lehrerleben zu reflektieren und über seine eigene professionelle Entwicklung nachzudenken. Der Fokus liegt hier nicht auf wissenschaftlichem Arbeiten, sondern auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem Lehreralltag und dem Unterrichten. Dieses praxisorientierte Arbeiten finde ich in diesem Abschnitt des Studiums am sinnvollsten und hat mir bei der Entwicklung einer eigenen Professionalität und meinen Zielen sehr geholfen. Ich werde auf jeden Fall das Prinzip des Action Research auch weiter anwenden, um mich und mein Handeln selbst regelmäßig zu bewerten und zu verbessern, um den SuS die bestmögliche Lernwelt zu geben. (Anonymer Kommentar, Kursevaluation)

Die Reflexionen in den Abschlussberichten und in den Tagebüchern suggerieren, dass die fokussierte Betrachtung eines



Teilaspektes von Unterricht tatsächlich, wie von Mertler (2017: 24) angenommen, dazu beitragen kann, den Blick für diesen Teilaspekt zu schärfen und so die professionelle Entwicklung in diesem Bereich vorantreiben zu können, wie der folgende Tagebucheintrag einer Studierenden illustriert:

Ich der Unterricht, den ich gebe, eig. noch ansatzweise task-based?

Ich habe das Gefühl, dass ich mittlerweile ein viel, viel besseres Gefühl für die SuS habe: meine Assignments sind kleinschrittiger geworden und viel klarer, sie sind kaum noch überfordert. Allerdings wurde der UR in letzter Zeit immer weniger student-centred.

Aber! Die kleinen Phasen Partnerarbeit und selbstständiges Arbeiten klappen besser – jedoch seehr runtergebrochen.

Plan: Demnächst wieder mehr den Fokus auf die Pedagogical Task bzw. die Real Life Task richten, auf welche der UR hinauszielt.

(Tagebuchauszug; transkribiert von den Autoren)

Aus unserer Sicht werden durch unseren Ansatz zwei wichtige Ziele erreicht: Unsere Studierenden sammeln erste praktische Erfahrungen mit einem praxistauglichen Ansatz der (explorativen) Aktionsforschung. Außerdem gibt die Mehrheit unserer Studierenden an, zu diesem Ansatz eine positive Einstellung entwickelt zu haben. Welchen Einfluss diese Erfahrungen auf unsere Studierenden auf lange Sicht haben werden, wird sich erst viel später zeigen, z.B., wenn sie in leitenden Positionen arbeiten, in denen sie selbst andere dazu anregen können, explorative Aktionsforschung in Schulentwicklung oder Lehrerausbildung zu verwenden.

## Bibliografie

**Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H.** (2018).

*Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Bennitt, N.** (2014). Forschen, Lehren, Lernen – Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 25, Heft 1, S. 39–71.

**Dörnyei, Z.** (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

**Hanks, J.** (2017). *Exploratory Practice in Language Teaching*. London: Macmillan.

**Mertler, C.A.** (2016). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks: Sage.

**Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW)** (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. [Retrieved 14-08-2018 from: [https://zlb.uni-due.de/documents/documents\\_praxissemester/Rahmenkonzeption-zum-Praxissemester\\_2010\\_mit-Zusatzvereinbarung\\_2016.pdf](https://zlb.uni-due.de/documents/documents_praxissemester/Rahmenkonzeption-zum-Praxissemester_2010_mit-Zusatzvereinbarung_2016.pdf)]

**Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S. & Gold, J. (Eds.)** (2016). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Smith, R. & Rebolledo, P.** (2018). *A Handbook for Exploratory Action Research*. London: British Council.

**Vaughan, M., & Burnaford, G.** (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research* 24(2). 280–299.

## LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION ENTRE POSTURE SCIENTIFIQUE ET APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

The current "Recherche-action-formation" ("action-research" combined with "education-research") called Didactique de la mobilité / Mobility didactics is based on socio-anthropological approaches and coaches students who take part in exchange semester. Working with this specific kind of learning environment entails specific scientific posture and reflection on the side of the researcher.

● Jésabel Robin | PH Bern



La Dr. Jésabel Robin est enseignante en didactique de langues et des cultures à la PH Bern. Ses travaux portent sur les

dynamiques entre acteurs et dispositifs de formation, sur des expériences de mobilité étudiante et sur les rapports entre communautés linguistiques en Suisse.

Dans quelle mesure le chercheur a-t-il ou non un devoir d'engagement envers et sur son terrain de recherche? Si la question dépasse largement notre domaine de compétences en tant que praticienne-chercheuse dans le domaine de la formation initiale des enseignants, elle ramène néanmoins aux nécessaires réflexions concernant l'articulation entre posture scientifique et instruments méthodologiques. Ancrant nos travaux en didactique des langues et des cultures mais empruntant aussi bien à la sociolinguistique qu'à l'anthropologie sociale ou aux approches compréhensives, nous revendiquons méthodologiquement un double statut émique/étique et les tensions permanentes qu'il génère entre engagement et distanciation.

Cet article se propose de montrer comment le «dispositif ambitieux et complexe» (Molinié, 2015: 108) de la Recherche-Action-Formation (RAF) s'est imposé pour traiter les écarts et agir sur le terrain dans le cas de l'actuel projet Didactique de la mobilité mis en place à titre exploratoire en 2016 à la Pädagogische Hochschule Bern. Cette RAF propose un encadrement avant-pendant-après

des expériences de mobilité en région francophone d'étudiants alémaniques en formation initiale au métier d'enseignant du primaire.

### 1. Le choix de la Recherche-Action-Formation

Montandon (2002) étudie successivement le dispositif de «recherche-action» puis celui de «formation-action» et établit que les deux sont «fondé[s] sur le même cadre conceptuel et méthodologique» (p.262). Ils se présentent effectivement tous deux comme «des modes coopératifs de production de savoirs» (Perrenoud & Altet, 2008). Si la recherche-action vise à «répondre à un problème conceptuel, participer à la construction du champ pédagogique en proposant un dispositif de formation, agir en réponse à un besoin, se former» (Anquetil, 2006: 51), la Recherche-Action-Formation (RAF) met davantage l'accent sur la formation de tous les acteurs impliqués y compris le chercheur, lui-même partie prenante de son milieu professionnel. La RAF est intrinsèquement liée aux questionnements et à la posture du «praticien-chercheur» (Kohn, 2001).

## L'articulation des pratiques de formation et de recherche répond avant tout à une quête personnelle de praticien confronté aux incertitudes de l'action. (Charlier, 2005)

Le statut du chercheur par rapport au terrain est double dans ce cas: à la fois émique et étique (Pike, 1954 [termes ici francisés]) c'est-à-dire vécu de l'intérieur et de l'extérieur.

Faire le choix de la RAF implique une posture réflexive, une forme d'auto-confrontation assumée avec ses propres pratiques et celles d'autres praticiens. Le double statut du chercheur et l'ajustement final des dispositifs par la RAF ont pour conséquence que «dans le projet, nous jouons plusieurs rôles» (Charlier & Charlier, 1998: 55). Dans une RAF, le chercheur est ainsi tout à la fois chercheur, acteur et formateur et divers processus de régulation s'établissent entre ces trois rôles. Au même titre que les acteurs interrogés, le chercheur participe à la transformation de l'environnement et contribue à enclencher des processus réflexifs réinvestis ensuite dans les dispositifs de formation. Ainsi l'on peut définir la RAF comme suit:

Une recherche-action-formation constitue selon nous une modalité de recherche spécifique. Ses principales caractéristiques seraient:

- > la construction de savoirs sur la base d'une théorisation de pratique de formation et d'action
- > la centration sur l'étude des processus plutôt que des résultats
- > la construction de savoirs dans l'intersubjectivité (...)
- > la position du chercheur comme analyste d'une pratique dans laquelle il est impliqué
- > l'implication des acteurs dans la recherche
- > la construction interactive des différentes facettes: recherche, action, formation. (Charlier & Charlier: 63)

Les questions de recherche émanent

des préoccupations de praticiens et les résultats sont exploités dans la pratique. Ils servent par ailleurs à alimenter les pratiques réflexives du chercheur. «L'application des résultats sur le milieu étudié» et donc «la transformation de ce milieu» (Blanchet & Gotman, 2007: 28) est ainsi assurée: la RAF est essentiellement une «opportunité de transformation» (Bassil & Abdul-Reda). En tant que moyen de traiter les écarts entre logiques institutionnelles et logiques individuelles et d'agir sur le terrain, ce type de dispositif est particulièrement adapté au terrain scolaire (Clerc & Richerme, 2014), mais aussi au terrain de la formation institutionnelle, notamment lorsque celui-ci présente des résistances:

Une recherche-action-formation (RAF) est une modalité de formation d'enseignants qui peut permettre de modifier en profondeur certaines représentations sociolinguistiques qui constituent les résistances idéologiques, et donc des obstacles, au développement de pratiques éducatives inclusives. (...) On y discute des représentations sociales des pratiques langagières, ce qui amène à expliciter les normes sociales et les jeux de pouvoir liés aux pratiques langagières. (Clerc & Richerme-Manchet, 2016: 19-21)

Considérant l'individu en tant qu'acteur social, c'est-à-dire ayant une capacité d'interagir avec son environnement, de constants allers-retours entre le terrain et les questionnements s'opèrent afin de co-construire les analyses. «Les participants sont amenés à jouer divers rôles» (Charlier & Charlier: 61): ainsi par exemple les informateurs deviennent co-acteurs du dispositif. Avec pour objectif de comprendre et interpréter des phénomènes sociaux en pénétrant des logiques individuelles, l'approche

1 Site de la RAF:



adoptée ne peut qu'être qualitative et c'est en toute cohérence avec cette posture de recherche émique/étique que le choix de la RAF s'est imposé dans le projet qui suit.

## 2. Exemple: la RAF «Didactique mobilité»

Financée pour trois années (2016-2019) par l'*Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation* (IFE) de la Pädagogische Hochschule Berne (PHBern), la RAF *Didactique de la mobilité*<sup>1</sup> s'intéresse aux potentiels apports pour la formation initiale des enseignants du primaire alémaniques d'un dispositif systémique d'encadrement en trois parties des semestres d'échanges dans les espaces francophones. Comme l'illustration ci-dessous l'indique, ces expériences ont actuellement le vent en poupe. L'institut de formation initiale des enseignants du primaire (ci-dessous IVP) envoie les trois-quarts des participants à ces échanges. Dans le Top 10 des institutions partenaires on constate que les trois-quarts sont francophones. Ancrée en didactique des langues et des cultures mais empruntant largement à d'autres disciplines, notamment les approches socio-anthropologiques, la

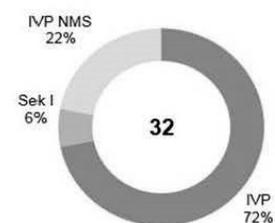
RAF propose un travail transversal sur les représentations du français des étudiants en mobilité et cherche à développer chez eux un *regard anthropologique* (Berger, 2004) permettant d'apprécier les pratiques professionnelles des enseignants dans différents espaces linguistiques (Robin, 2017). Pour ce faire, cinq étudiants volontaires (ci-après désignés par leur nom d'emprunt) ont été sélectionnés et suivis pendant trois semestres de leur formation (avant la mobilité, pendant la mobilité et après la mobilité) au moyen d'une *multiplicité* de corpus (Robin, 2011). Certains corpus sont préconstitués (travaux institutionnels) et d'autres sont provoqués dans le cadre de la RAF: fiches de données biographiques, carte de langue(s) et de mobilité(s) (Robin, 2014), questionnaires, travaux écrits de réflexion, entretien de groupe en auto-confrontation (Robin, 2015: 292). Les analyses qualitatives en plusieurs étapes et au moyen de catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008) montrent que, véritable *distal*<sup>2</sup>, la mobilité est vécue comme un moment fort de l'expérience de formation.

<sup>2</sup> Un moment-clé, voir Baudouin (2009).

### Outgoings Übersicht

	Frauen	Männer	Total
PHBern	24	8	32
IVP	16	7	23
Sek I	1	1	2
IVP NMS	7		7

### Outgoings nach Institut



### Top 10 Partnerhochschulen (Alle) (seit HS 2017)

Via University College	10
ESPÉ Montpellier	8
Haute École Pédagogique Lausanne	7
ESPÉ Académie Toulouse	6
Haute École Libre Mosane (HELMO)	5
Université de Nice - Sophia Antipolis	5
Universität Hamburg	3
University College Absalon	2
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg ..	1

### Outgoings nach Geschlecht (Alle)

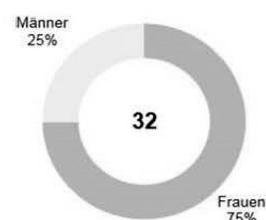


Illustration 1: Les semestres d'échange à l'automne 2018 - source: International office PHBern.

La modélisation permet ainsi de visualiser ces différentes dimensions et de montrer les tensions propres à chaque pôle.

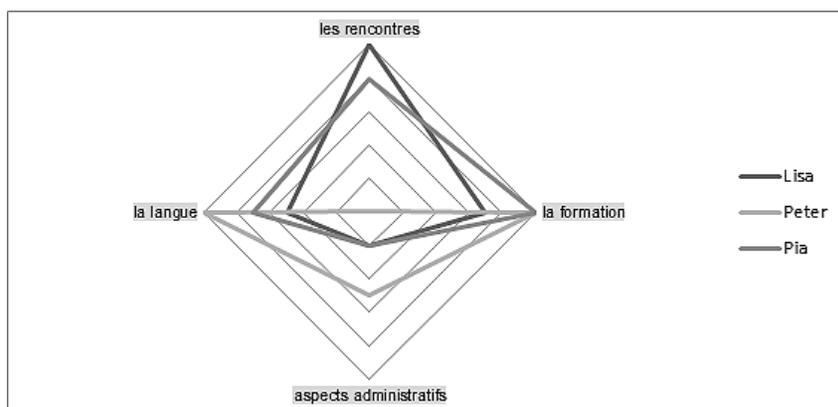


Illustration 2: Radar des quatre thèmes transversaux post mobilité.

Les analyses croisées de ces corpus font ressortir quatre grands thèmes transversaux, c'est-à-dire communs à tous les types de corpus et à tous les informateurs:

1. les rencontres
2. la professionnalisation
3. la charge administrative
4. la langue.

Toutefois ces thèmes n'occupent pas tous la même proportion d'un corpus à l'autre ni d'un informateur à l'autre et tout l'enjeu de la RAF est justement d'en modéliser les résultats. En les graduant selon leurs occurrences dans les récits et l'importance que l'informateur leur accorde, nous avons modélisé ces thèmes à l'aide de modélisation, ce qui permet par ailleurs de distinguer ce qui est propre à chaque informateur de ce qui leur est commun à tous.

Chez Peter par exemple, le thème de

la rencontre est justement caractérisé par l'absence. Si la langue, c'est-à-dire les progrès escomptés en termes de compétences linguistiques en français, représente l'un des objectifs de départ commun à tous les informateurs, la place qu'elle occupe devient finalement secondaire, voire anecdotique, après la mobilité. La modélisation permet ainsi de visualiser ces différentes dimensions et de montrer les tensions propres à chaque pôle.

Les catégories conceptualisantes, c'est-à-dire les principes organisateurs des processus, émergent à partir des grands thèmes. Nous en avons identifié trois, à savoir la mobilité comme:

1. lieu de la professionnalisation
2. lieu de l'épanouissement
3. lieu à visée fonctionnelle/utilitaire.

Ces trois catégories sont représentées ci-dessous:

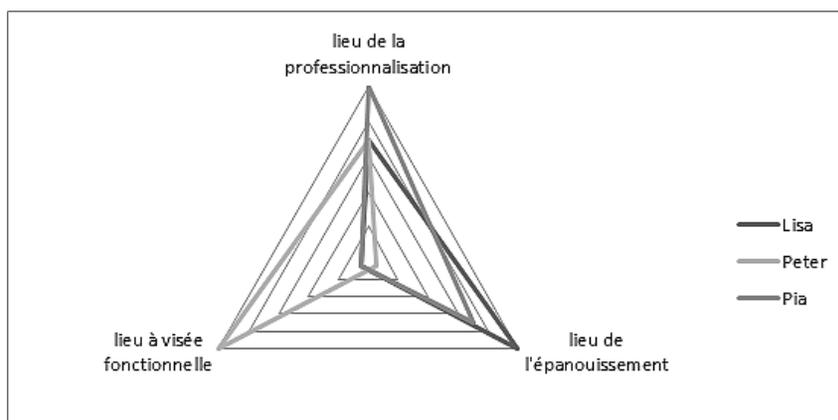


Illustration 3: Modélisation des 3 catégories conceptualisantes

## La mobilité est identifiée avant tout comme lieu de la professionnalisation.

Les analyses indiquent que les objectifs énoncés avant le départ par les informateurs (à savoir progresser en français, faire l'expérience d'un autre système scolaire, se décentrer, etc.) sont tous plus ou moins atteints. De plus, la mobilité est identifiée avant tout comme le lieu de la professionnalisation. Cette professionnalisation n'étant pas directement visible au travers des termes «techniques» ou «didactiques» attendus (car proposés dans la phase de préparation avant la mobilité), l'on pourrait être tenté de croire que les réinvestissements sont pauvres. Or, si l'enrichissement professionnel n'est pas forcément conscientisé chez les informateurs, le développement de facultés d'adaptation, de flexibilité, de pratiques réflexives, de remises en question et d'autres qualités dites professionnelles de manière générale, est bien visible.

Les stages pratiques dans les écoles de langue française restent les expériences les plus marquantes de toute la formation: plus que les stages réalisés dans les écoles alémaniques, ceux-là viennent chambouler des idées reçues concernant la profession et poussent à expérimenter d'autres pratiques de classe, comme l'explique Pia à son retour de Belgique wallonne.

«J'ai essayé d'intégrer tous mes savoirs de la PH Berne, j'ai établi des préparations de cours avec beaucoup des changements de travail et des différents sou-sujets pour que ça soit plus intéressant. Mais déjà le premier jour j'ai remarqué qu'il y a beaucoup des différences et qu'il faut que j'adapte tous mes prépas! Le niveau était moins fort que j'ai pensé et ils n'étaient pas du tout habitués aux travaux de groupes qui avait comme effet qu'ils n'ont pas travaillé et donc rien avancé. En plus je devais m'adapter aussi aux demandes du maître du stage car pour lui il y avait trop des changements pendant une leçon.»<sup>3</sup>

Pia prend conscience de ses propres

évidences professionnelles (à savoir qu'il convient de varier les formes sociales au cours d'une leçon et de changer fréquemment d'activité) et qu'elle doit non seulement les expliciter mais aussi les justifier auprès de praticiens sceptiques: «J'ai expliqué mon point de vue et ce que j'ai appris et donc pourquoi moi j'interviens comme ça. Comme ça je devais remettre en cause mes propres attitudes et argumenter». Ainsi les analyses permettent de revenir sur une idée reçue: les apports principaux ne sont pas à considérer en termes de langue/compétences linguistiques mais en termes de formation professionnelle<sup>4</sup>. L'effet d'une telle expérience au contact d'autres cultures professionnelles est principalement d'accroître le processus de professionnalisation: à travers l'expérience de la diversité, il y a formation et diversification de ses propres pratiques professionnelles. Le stage dans une école francophone est bénéfique à toute la formation initiale.

Il est à noter que la seule ombre au tableau se dégageant des analyses semble être l'institution commanditaire elle-même. En effet la non-valorisation au retour du semestre de ces expériences, pourtant formatrices, met au jour une vision déficitaire portée sur la mobilité. Nos informateurs se sentent pénalisés et jugés

<sup>3</sup> Langue originale.

<sup>4</sup> Ce qui va dans le sens de Heinzmann (2018) qui montre que l'intérêt de la mobilité d'élèves du secondaire réside avant tout dans la motivation et l'immersion interculturelle et non dans les progrès en langue.

<sup>5</sup> Entre les modules pour lesquels ils obtiennent une équivalence ECTS et ceux qu'il leur reste à suivre, impossible de suivre l'emploi du temps classique d'une quelconque année d'étude: ils doivent suivre des modules de différentes années d'étude en parallèle.

en fonction de ce qu'ils auraient manqué pendant leur absence et l'organisation de leur emploi du temps est complexifiée<sup>5</sup>. L'institution est ainsi jugée comme étant plutôt un frein à la mobilité.

### 3. Une posture de triple engagement

Le réinvestissement d'une RAF participant à la transformation du terrain, le dialogue entre le dispositif et les acteurs (c'est-à-dire l'investigation permanente de l'un et de l'autre par l'un et par l'autre) est au cœur de la recherche. Cette dynamique est indissociable d'un certain devoir d'engagement du chercheur qui se doit pourtant de «faire rupture» (Charlier, 2005) avec les pratiques du terrain. Dans

le cas présent, la sensibilisation des responsables institutionnels aux effets contreproductifs d'une vision déficitaire de la mobilité (et en contradiction avec les discours pro-mobilité mis par ailleurs sur le devant de la scène) s'avère indispensable. Par ailleurs, les résultats de la RAF invite à remettre en question de l'idée – à laquelle l'institution est fortement attachée – selon laquelle l'expérience professionnelle dans un espace francophone sert avant tout à la formation en français langue étrangère, et à envisager un ancrage plus fort du côté de la pratique professionnelle, ce qui nécessiterait de repenser le dispositif global de formation initiale.

## Bibliographie

**Anquetil, M.** (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Peter Lang.

**Bassil-Grappé I., Abdul-Reda S.** (2012). «Une recherche action-formation (RAF) en tant qu'opportunité de transformation de ce qu'on est et du comment on transmet.» Biennale internationale de l'éducation de la formation et des pratiques professionnelles.

**Baudouin, J.-M.** (2011). «La recherche biographique en formation des adultes.», Module "Pratiques de recherche", Université de Fribourg - 13 avril 2011.

**Berger, C.** (2004). «Le travail critique du regard anthropologique, partie prenante du processus d'évaluation.» In *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier, p.110-117.

**Blanchet, A., Gotman, A.** (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Armand Colin.

**Charlier B.** (2005), «Parcours de recherche-action-formation», *Erudit*, Vol.3<sup>2</sup>, 259-272.

**Charlier E., Charlier B.** (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris: De Boeck.

**Clerc S., Richerme-Manchet, C.** (2014). «La Recherche-Action-Formation: une stratégie

glottopolitique en terrain scolaire», In *Des paroles, des langues et des pouvoirs*, Paris: L'Harmattan, 135-150.

**Clerc S., Richerme-Manchet C.** (2016). «Aspects glottopolitiques d'une recherche-action-formation visant des pratiques éducatives inclusives de la pluralité sociolinguistique en terrain scolaire francophone», In *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage du français: quelles perspectives pour la pluralité linguistique?* Louvain, 19-27.

**Heinzmann, S.** (2018). «Sprach- und kultureller Brückenschlag: Entwicklung der letzten 20 Jahren und Erkenntnisse aus der Forschung», *Babylonia*, 3, 68-73.

**Kohn R.** (2001). «Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur», In *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris: L'Harmattan; 2001.

**Molinié M.** (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris: Riveneuve.

**Montandon C.** (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris: L'Harmattan.

**Paillet, P., Mucchielli, A.** (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

**Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L.** (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoir issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris: De Boeck.

**Pike K.** (1954). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

**Robin, J.** (2011). «Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus.», In *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde, Séminaire doctoral international*: p.66-71.

**Robin, J.** (2014). «Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne: quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français», *Glottopol*, 24, 64-79.

**Robin, J.** (2015). «Ils aiment pas le français». *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne: Peter Lang.

**Robin, J.** (2017). «Conceptions successives de la mobilité dans la formation initiale des enseignants de la PHBern: diversification des pratiques à travers l'expérience de la diversité francophone?», *Alterstice*, 7,2, 55-66.

## QUESTIONING BELIEFS: EIN VERSUCH, ANGEHENDE LEHRPERSONEN ZUM HINTERFRAGEN IHRER ÜBERZEUGUNGEN ANZUREGEN

Various research has shown that student teachers' convictions and beliefs about learning and teaching are considerably resistant to change, meaning that even a whole course of studies often has very little if any impact at all in terms of adapting and reconsidering one's conceptions. The article describes a seminar at University of Teacher Education Lucerne that aims at confronting the students with their own beliefs via the instruments of classroom research. We give insights into students' examples of classroom research, their questions developed, and offer some reflections on the strengthening or loosening of personal beliefs in this context. Finally, some of the experiences with the investigative seminar are discussed from the lecturers' point of view.

Anna Häflinger, Martina Zimmermann & Andrea Zeiger |

PH Luzern



Anna Häflinger war bis Februar 2018 Dozentin für Englischdidaktik Primarstufe an der PH Luzern.



Martina Zimmermann ist Dozentin im Bereich Fremdsprachen an der PH Luzern.



Andrea Zeiger ist Dozentin für Fachdidaktik Englisch Primarstufe an der PH Luzern.

### Ausgangslage

Befasst man sich mit Forschungsliteratur zu „Teachers' beliefs“, definiert als „individual's judgment of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend and do“ (Pajares, 1992, 316), ist festzustellen, dass die Ergebnisse mehrheitlich darauf hinweisen, dass Überzeugungen, Vorstellungen und Konzeptionen Lehrpersonen und deren Lehransätze im Schulzimmer stark beeinflussen (vgl. Fives & Gregoire Gill 2015; Debreli 2012). Etliche Forschende betonen, wie starr „teachers' beliefs“ seien (vgl. Johnson 1994, 440; Mattheoudakis, 2007).<sup>1</sup> Ebenfalls wird dargelegt, dass solche „beliefs“ als Filter agieren, d.h. dass sie angehende Lehrpersonen dahingehend beeinflussen, wie diese ihnen in der Ausbildung präsentierte Konzepte wahrnehmen und interpretieren (z.B. Borg 2006). Pajares (1992) schlägt vor, dass „beliefs“ dann veränderbar werden, wenn sie als „unsatisfactory“ angesehen werden und dies wiederum geschehe nur, wenn diese hinterfragt werden. Das Fachteam Englischdidaktik Primarstufe an der Pädagogischen Hochschu-

le Luzern überlegte angesichts dieser Forschungslage, wie es denn gelingen könnte, Studierende mit ihren „beliefs“ zu konfrontieren und beschloss, ein Angebot zu forschendem Lernen in die Ausbildung zu integrieren. Dies mit dem Ziel, Studierende zu befähigen, Fragen zu stellen, die für die Entwicklung des eigenen Unterrichts relevant sind, um dann mittels methodischer Instrumente von „small-scale classroom research“ (in Folge SSCR) schlüssige Antworten zu generieren und/oder eigene Praktiken/Vorstellungen zu hinterfragen.

### Angehende Lehrpersonen und ihre small scale classroom research – einige Einblicke

Im Seminar mit dem Titel „Investigating“ werden die Studierenden im 5. Semester in die Grundlagen von SSCR (Chaudron 2000; Hopkins, 2008; Mettetal 2012) eingeführt, um anschliessend aus einer Palette von sechs in der Ausbildung be-

<sup>1</sup> Einige Forschende weisen auch auf darauf hin, dass „beliefs“ von angehenden Lehrpersonen durchaus veränderbar seien (vgl. Chai, Wong & Teo, 2009).

reits behandelten Themen (Content Relevance CLIL, Mixed Ability, Plurilingual/ Pluricultural Aspects, Form, Task based Teaching, Strategy Learning) ihren eigenen Fokus zu wählen, sich vertiefte theoretische Grundlagen zu erarbeiten und dann Forschungsfrage und Research Design zu definieren. Im darauffolgenden Zwischensemester führen die Studierenden im Rahmen ihres Berufspraktikums die von ihnen konzipierte SSCR durch. Die dabei gesammelten Daten werden im darauffolgenden Semester ausgewertet, visualisiert, interpretiert sowie in den Lehrveranstaltungen bezüglich ihrer Implikationen für die Unterrichtspraxis in Kleingruppen diskutiert. Nach einem Input zu SSCR formulieren die Studierenden eine für sie wichtige Fragestellung aus einem der sechs The-

menbereiche. Die Fragesammlung aus vergangenen Semestern zeigen, dass zum einen Fragen im Fokus stehen, die mit der eigenen Unterrichtskompetenz zusammenhängen. Dazu gehören u.a. Fragen wie etwa «Welches Korrekturverhalten zeige ich im mündlich-kommunikativen Setting? Welche Fehler und auf welche Weise korrigiere ich?» oder «Verstehen die Kinder meine Arbeitsanweisungen im Englischunterricht? Wie gehen sie die Gruppenarbeit an?» oder «Welche Lernstrategien wenden die Kinder an? Eigene oder von mir im Unterricht vermittelte?» Ein Beispiel aus dem Frühling 2018 dient der Verdeutlichung. Dem Studenten Lukas Wicki etwa ging es darum, sein eigenes Korrekturverhalten zu beobachten. Untenstehend ist seine SSCR in komprimierter Form dargestellt.

6. Klasse (4. Jahr Englisch)	Thema: Form
<b>Fragestellungen</b> Hemmt das Korrekturverhalten der Lehrperson die SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation? Und: Wie fühlen sie sich, wenn sie korrigiert werden?	<b>Forschungsdesign</b> Die Daten werden mittels Fragebogen bestehend aus 5 geschlossenen Fragen erhoben. Die Resultate werden in Diagrammen visualisiert, ein Exemplar ist weiter unten zu sehen.
<b>Ziel</b> Die Informationen der Kinder ermöglichen der Lehrperson, sich ihres Korrekturverhaltens bewusst zu werden und dieses allenfalls anzupassen.	<b>Fazit des Studenten</b> Überrascht war Lukas Wicki über die grosse Gruppe der Kinder, die sich nur melden, wenn sie ganz sicher sind, die richtige Antwort zu haben. Individuelles Nachfragen der Lehrperson ergab, dass diese SchülerInnen mehr Zeit und ergänzende Erklärungen benötigt hätten. Seine Schlussfolgerung für die eigene Praxis sieht er in einem verstärkt individualisierten Korrekturverhalten.



Abbildung 1: SSCR von Lukas Wicki

Die Fragesammlung aus vergangenen Semestern zeigen, dass Fragen im Fokus stehen, die mit der eigenen Unterrichtskompetenz zusammenhängen.

Lukas Wicki folgerte aus seiner Aktionsforschung, dass es sich lohnen kann, Fragen an eigene Unterrichtspraktiken zu stellen und zum eigenen Korrekturverhalten periodisch – z.B. einmal im Semester – das Feedback der Kinder einzuholen.

Zum anderen wollten etliche Studierende weniger ihr eigenes Lehrverhalten im Fremdsprachenunterricht ergründen, sondern nahmen sich vor, in der Lehre vermittelte Konzepte im eigenen Unterricht zu überprüfen. Sie stellten Fragen wie «Verhelfen kooperative Lerntechniken wirklich zu besserem Leseverstehen?» oder «Werden Sachinhalte aus dem Bereich Natur & Technik – wie CLIL (Content & Language Integrated Learning) es vorgibt – im Englischunterricht wirklich verstanden?». Hier kommt zum Ausdruck, dass Studierende selber Erfahrungen mit gewissen gelernten Konzepten sammeln wollen.

ten sammeln wollen.

Beispielsweise beschloss Matthias Hediger, die in der Ausbildung behandelte und von ihm kritisch aufgenommene Methode «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) zu hinterfragen. Dazu wurde der inhaltliche Fokus auf den Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert gerichtet.

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass Matthias Hediger erkannt hat, welchen sprachlichen Ansprüchen sein CLIL-Unterricht zu genügen hat, damit möglichst alle Kinder profitieren können. Zudem zeigt er in seinem Schlussbericht auf, welche Herausforderungen das Forschen in einer Klasse mit sich bringt und bemerkt, dass die Wirksamkeit von CLIL nach einem Mini-Input nicht abschliessend bejaht oder verneint werden kann.

6. Klasse (4. Jahr Englisch)	CLIL Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert
Fragestellung Wie gut können sich Lernende an Informationen erinnern, die ihnen auf Englisch bzw. auf Deutsch vermittelt wurden? Oder anders gesagt: Funktioniert CLIL wirklich?	Forschungsdesign Die Lernenden werden in zwei Gruppen eingeteilt. Während 20 Minuten erhalten sie jeweils dieselben Inputs über den Sklavenhandel in Nordamerika im 18. Jahrhundert, wobei die eine Gruppe auf Deutsch und die andere auf Englisch unterrichtet wird. Im Anschluss daran erhalten sie schriftliche Fragen auf Deutsch. Eine Woche später werden sie erneut befragt, um zu überprüfen, wie gut sie sich an das Gelernte erinnern.
Ergebnisse Die Gruppe, welche den Input auf Deutsch erhalten hat, schneidet bei den Erinnerungsfragen wenig besser ab.	Fazit des Studenten Matthias Hediger zieht für sich den Schluss, dass seine SCCR nicht abschliessend für oder gegen CLIL spricht. Die Lehrperson müsste beim englischsprachigen Input «Language Support» bereitstellen, was in der durchgeführten Lektion nicht ausreichend gewährleistet war.

#### Deutsch

In Afrika werden die Schiffe mit Menschen (Sklaven) beladen. Diese haben nur sehr wenig Platz auf den Booten (siehe Abbildung). Manchmal werden über 400 Leute auf nur ein Boot geladen. Oftmals gibt es nicht genug zu essen auf dem Schiff. Viele Sklaven überleben die Überfahrt nach Nordamerika, der «neuen Welt», nicht. Einmal dort angekommen, werden die Überlebenden auf Sklavenmärkten verkauft.

In Nordamerika werden die Schiffe mit Zucker, Tabak und Baumwolle beladen. Nun machen sie sich auf den Weg zurück nach Europa. Für die ganze Rundreise, von Europa nach Afrika, von dort nach Nordamerika und wieder zurück nach Europa brauchen die Schiffe manchmal über 500 Tage. Dieser Handel wird auch Dreieckshandel genannt.

#### Englisch

In Africa, the ships load human beings (slaves). They only have very little space on the boats (look at the picture!). Sometimes more than 400 people are placed on one boat. Often there is not enough food on board. Many people die during the travel to North America, the new world. There the people are sold on slave-markets.

In North America, the ships load sugar, tobacco, and cotton. The boats then make the way back to Europe. For the travel from Europe to Africa, to America and back to Europe boats sometimes need more than 500 days. This trade is called a triangular trade.

#### Beispielfragen:

- › Was könnte dazu geführt haben, dass nicht alle Sklaven die Überfahrt nach Amerika überlebten?
- › Wieso wird der Handel auch Dreieckshandel genannt? Begründe deine Erklärung mit einem Beispiel.

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Unterrichtsmaterial.

## Herausforderungen und Erfahrungen mit dem investigativen Seminar

Die Modulevaluation durch die Studierenden zeigte, dass sie die investigative Anlage des Moduls mehrheitlich – wenn auch nicht durchgehend – als sinnvoll und für die berufliche Zukunft relevant erachten. Rückmeldungen wie „I think I will do some SSCR in the future because I see how it is possible to explore my own teaching“ sprechen für das Setting. Auch geht aus den Rückmeldungen hervor, dass die Studierenden durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema sowie dank der Diskussion zu den vorgestellten SSCR-Projekten ihrer Kommilitonen ein vertieftes Verständnis einiger fachdidaktischer Kernthemen aufbauen konnten. Gleichzeitig schätzen sie es, nun über ein Tool zu verfügen, welches sie in ihrer beruflichen Weiterentwicklung unterstützen kann.

Aus Sicht der Dozierenden war – neben der Wahl der Forschungsfragen – interessant zu sehen, welche Vorstellungen von Forschung die Studierenden mitbrachten. Trotz der Einführung zu SSCR lautete eine zentrale Sorge stets: „Meine Ergebnisse sind nicht repräsentativ, da die Untersuchung ja nur die 21 Kinder meiner Klasse umfasste“. Es mussten Begrifflichkeiten und Merkmale von SSCR in Abgrenzung zu anderen Forschungsmethoden geklärt werden, denn mit SSCR waren die Studierenden wenig vertraut. Forschung bedeutete für sie in erster Linie das Erfassen quantitativer Daten, die in Aussagen mündeten wie: „90% der

Schülerinnen und Schüler können das Wort richtig schreiben“ – bei einem Total von 7 Lernenden. Zudem bekundeten die Studierenden zuweilen Mühe, ihre forschende und lehrende Tätigkeit auseinanderzuhalten. So waren etwa wertende Aussagen statt objektive Beschreibungen in den Berichten zu finden. Erstere waren zwar für das Planen des weiteren Unterrichts relevant, hingen aber nicht mit der gewählten Fragestellung der SSCR zusammen.

Einen Stolperstein erkennen die Studierenden in den knappen zeitlichen Ressourcen für die Umsetzung der SSCR. Die Interventionen müssen im Abschlusspraktikum in bloss 1-2 Lektionen durchgeführt werden. Günstig wären zusätzliche Zeitgefässe für die Intervention, aber auch für die sofortige Aufarbeitung der Daten. Es zeigte sich zudem, dass – im Gegensatz zu den obgenannten Beispielen – viele Studierende ihr Praktikum auf der Unterstufe absolvierten und so kein Englisch unterrichten konnten. Entsprechend mussten allgemeinere pädagogische Fragen bearbeitet werden, die in anderen Fächern umsetzbar waren. Das aus diesen Anlagen generierte Erfahrungswissen kann selbstverständlich auf die Englischdidaktik übertragen werden, ein spezifischerer Fokus auf diese wäre jedoch wünschenswert. Insgesamt schätzen die Studierenden das Verhältnis zwischen Zeitaufwand und Lernertrag recht kritisch ein, was für eine eingehende Überprüfung des Settings spricht.

## Fazit

In Anbetracht der Forschungslage zur Starrheit von Konzeptionen, Vorstellungen und Überzeugungen angehender Lehrpersonen bleibt offen, wie nachhaltig das beschriebene Setting ist. Um dies zu eruieren, müssten systematisch Daten ehemaliger Studierender erhoben werden. Bei der Diskussion der Daten in den dafür zusammengestellten Kleingruppen gelang es den Dozierenden jedoch immer wieder, durch gezieltes Erfragen der Motivationsgründe, welche zur gewählten Forschungsfrage geführt hatten, den Studierenden ihre subjektiven Theorien resp. Zweifel betreffend der Wirksamkeit von Unterrichtskonzepten bewusst zu machen. Ebenso konnte bei vorschnell getroffenen Schlussfolgerungen kritisch darauf hingewiesen werden, dass die Datenlage und deren Interpretation teilweise nicht übereinstimmte, d.h., die eigenen Überzeugungen einer objektiven Analyse der Daten im Wege standen. So besteht Grund zur Hoffnung, dass das forschende Handeln im Rahmen eines kleinen Projekts bei den Studierenden eine kritische Einstellung zu eigenen Überzeugungen weckte, die über die Ausbildung hinaus erhalten bleibt. Wenn Lehrpersonen investigative Praktiken – beispielsweise das Formulieren einer Fragestellung – als Teil ihrer professionellen Tätigkeit und Weiterentwicklung sehen, gelingt es allenfalls, eigene Überzeugungen und Vorstellungen regelmässig in Frage zu stellen und auf deren Wirksamkeit zu überprüfen.

## Referenzen

**Borg, S.** (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

**Chai, C.S., Wong, S.C. & Teo, T.** (2009). The shift in Singaporean pre-service teachers' epistemological beliefs and in their beliefs about teaching and learning over the course of teacher preparation program. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3384-3387). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

**Chaudron, C.** (2000). Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies*, 19(1), 1-56.

**Debreli, E.** (2012). Change in beliefs of pre-service teachers about teaching and learning English as a foreign language throughout an undergraduate pre-service teacher training program. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 367-373.

**Farrell T.S.C.** (2015). Encouraging Critical Reflection in a Teacher Education Course: A Canadian Case Study. In: Farrell T.S.C. (Eds.) *International Perspectives on English Language Teacher Education. Innovations from the Field*. London: Palgrave Macmillan.

**Fives, H. & Gregoire Gill, M. (dir.)** (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.

**Hopkins, D.** (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.

**Johnson, K. E.** (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.

**Mattheoudakis, M.** (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288.

**Mettetal, G.** (2012). The what, why and how of classroom action research. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-9.

**Pajares, M. F.** (1992). Teachers' beliefs and educational Research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

# L'ACCOMPAGNEMENT AUTONOMISANT INDIVIDUALISÉ AU CENTRE DE LANGUES DE L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE: UNE RECHERCHE-ACTION

Welche Auswirkungen ein Aktionsforschungsprojekt auf die Lehrpersonen am Sprachenzentrum der Universität Lausanne hat, wird im folgenden Beitrag anhand spezifischer Projekte vorgestellt.

## Marie-Dominique Marcant | Uni Lausanne



Marie-Dominique Marcant enseigne le français langue étrangère au Centre de langues de

l'Université de Lausanne. Ses domaines de recherches sont la didactique des langues et cultures étrangères en général et elle s'intéresse particulièrement aux apprentissages autonomisants ainsi qu'à l'enseignement des littératures en langue étrangère.

### 1. Introduction

Au Centre de langues de l'Université de Lausanne (sites UNIL et EPFL), un certain nombre de formations d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français, d'italien et de russe offertes aux membres de la communauté universitaire combinent l'apprentissage en groupe de deux périodes par semaine avec un-e enseignant-e et un apprentissage personnalisé d'une ou deux périodes dans un espace multimédia (EMA), également en présentiel. Pour ce dernier, un-e conseiller-ère est présent-e sur place qui a la possibilité de voir les écrans de tou-te-s les étudiant-e-s et d'interagir avec eux/elles via un casque et un microphone. Ce second format de formation comprend également une composante auto-réflexive à travers un journal d'apprentissage suivi en ligne. Ce dispositif prend appui sur les théories de l'autonomie (Holec, 1979; Barbot, 2006; Barbot et Gremmo, 2012) et, plus précisément, sur le concept d'accompagnement autonomisant individuel (désormais AAI) tel que défini par M.-J. Barbot (2006). Selon cette dernière, l'AAI est avant tout un contrat avec une articulation entre des enjeux métacognitifs

(apprendre à apprendre, s'emparer du dispositif) et cognitifs (apprendre une langue). Cet accompagnement exige de l'enseignant-e-conseiller-ère une grande adaptabilité au sein d'un dispositif demandant de savoir observer et écouter pour favoriser des rétroactions précises, adaptées et véritablement centrées sur l'apprenant-e pour son développement. Un des enjeux majeurs de l'AAI est donc la mise en place d'un mode de communication horizontal non directif entre l'étudiant-e et le/la conseiller-ère médié par ordinateur qui exige de nouvelles compétences de la part de tou-te-s les acteurs-trices et implique un changement de paradigme. Or, lors des échanges au sein de l'équipe enseignante, un certain malaise semble persister concernant le travail à l'EMA: sensation de déranger les étudiant-e-s si l'on intervient, impression d'être en contradiction avec le concept d'autonomie, impression de ne pas être très utile.

Cette recherche-action part de ces difficultés afin d'approfondir, avec les enseignant-e-s, le concept d'AAI tel que défini par M.-J. Barbot (2006) et d'améliorer la qualité du soutien que l'on peut apporter

Un des enjeux  
majeurs de l'AAI  
est donc la mise  
en place d'un mode  
de communication  
horizontal non directif  
entre l'étudiant·e et  
le/la conseiller·ère.

à l'étudiant·e dans sa démarche d'apprentissage en autonomie. Ce travail se penche donc sur la manière dont le concept est compris, la façon dont le dispositif est perçu et sur les pratiques telles qu'elles peuvent être décrites et observées. Cette triangulation, concept-discours-observation, vise ainsi à mieux comprendre ce qui peut être à l'origine des réticences constatées.

## 2. Données

Les données utilisées dans cette recherche viennent d'un questionnaire adressé aux 29 enseignant·e·s; d'un questionnaire distribué aux étudiant·e·s auquel 419 étudiant·e·s ont répondu (soit environ 30% des sondé·e·s), une série de 3 observations de session à l'EMA à trois moments différents du semestre pour chaque enseignant·e. Enfin, un entretien individuel avec chacun·e des 29 enseignant·e·s a été mené afin de clôturer le processus et faire un bilan sur la période du projet avec chaque personne. Les questionnaires proposaient des questions sous forme d'idées de pratiques possibles à l'EMA, de façon à provoquer un questionnement personnel et non de donner l'impression d'être évalué·e.

## 3. Résultats

Avant de présenter les résultats pratiques, il est intéressant de présenter la manière dont le concept d'AAI a été défini par les enseignant·e·s afin de pouvoir croiser leurs représentations avec les pratiques et la perception que les étudiant·e·s en ont.

### L'accompagnement autonomisant individualisé: comment le concept est-il compris?

Le concept d'AAI est défini par l'équipe en termes d'actions, de centrations et de contenus. La majorité des réponses expriment une définition faisant mention d'actions orientées vers l'apprenant·e. Ces actions peuvent être classées en trois catégories distinctes: les actions à finalité diagnostique (les enseignant·e·s utilisent

des verbes comme «écouter», «observer» dans leur définition); celles ayant pour but le soutien («aider», «conseiller», «soutenir», «guider»); enfin celles à visée structurante («suivre», «encadrer»). Les actions de soutien et les actions structurantes mettent en avant l'écart entre le rôle de conseiller·ère (soutien) et d'enseignant·e (suivi, encadrement). Le rôle d'enseignant·e demande de connaître davantage les personnes. Les réponses des enseignant·e·s sur la manière dont ils/elles définiraient le concept d'AAI mettent en avant une compréhension des actions du/de la conseiller·ère avec toutefois encore quelques ambiguïtés sur la différence entre enseigner et conseiller. Dans une moindre mesure, les réponses des enseignant·e·s portent sur le contenu des interactions à mettre en place dans ce type d'accompagnement en mentionnant par exemple certaines stratégies à fournir aux étudiant·e·s pour les aider à mieux apprendre, ou encore l'aide à leur apporter pour le choix du matériel, du développement de la réflexion et de l'autonomie. Ces réponses couvrent bien les objectifs visés par un tel dispositif.

### Le dispositif vu par les enseignant·e·s

Les atouts mis en avant par l'équipe enseignante portent sur le dispositif (présence du/de la conseiller·ère, richesse du matériel, etc.), l'individualisation de l'apprentissage et la possibilité pour l'étudiant·e d'approfondir l'apprentissage de la langue à son rythme et selon ses propres objectifs.

Les inconvénients listés concernent d'abord le dispositif dans son aspect machine/matériel (interface peu intuitive, manque de dynamisme, manque d'interaction, matériel trop ancien, etc.), puis viennent les inconvénients concernant les modalités (obligation, présentiel plutôt qu'en ligne, peur d'interrompre un·e étudiant·e qui travaille en autonomie, etc.) et, enfin, les inconvénients concernant le rôle du/de la conseiller·ère.

On voit donc apparaître des éléments soulignant le besoin d'une communication avec les étudiant-e-s pour dynamiser le dispositif, les soutenir et les guider mais la difficulté à établir cette communication pour diverses raisons (étudiant-e-s que l'on ne connaît pas, peur d'interrompre le travail en cours, peur de déranger, etc.). La communication est donc un point important à considérer dans ce contexte.

### Le dispositif vu par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s: regards croisés

Si l'on croise les atouts et inconvénients donnés par les enseignant-e-s avec les réponses au questionnaire des étudiant-e-s, de nombreuses similarités apparaissent. Les deux figures ci-après montrent le pourcentage d'enseignant-e-s et d'étudiant-e-s qui mentionnent, positivement ou négativement, certains éléments du dispositif dans leurs réponses.

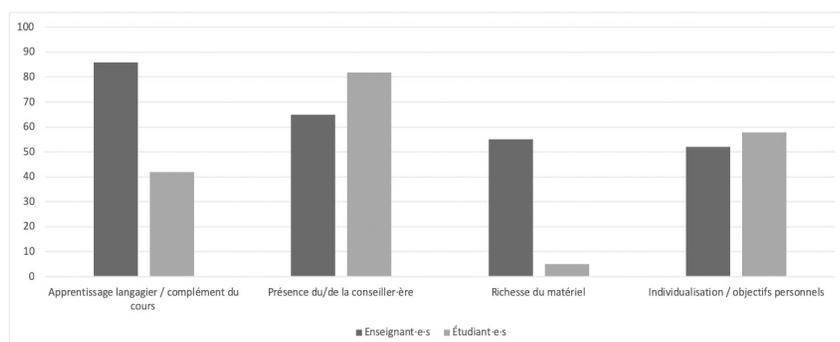


Figure 1: Les avantages du dispositif: regards croisés

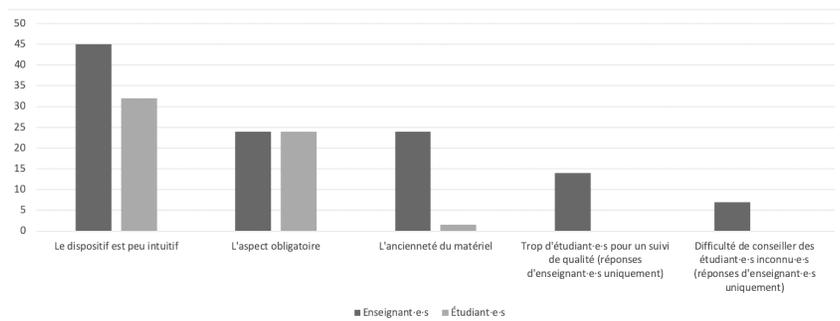


Figure 2: Les inconvénients du dispositif: regards croisés

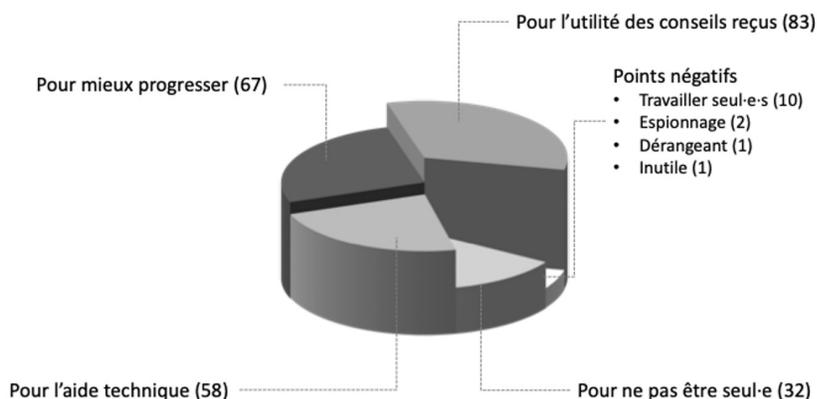


Figure 3: Les raisons de l'assiduité à l'EMA selon les étudiant-e-s

Si les réponses, que ce soit pour les avantages ou les inconvénients, sont largement similaires entre enseignant-e-s et étudiant-e-s, il y a néanmoins un écart concernant le matériel, que ce soit à propos de sa richesse ou de son ancienneté. En effet, cet aspect du dispositif n'est pas un élément clé des avantages et inconvénients du dispositif pour les étudiant-e-s. En revanche, la difficulté à trouver du matériel en raison d'une interface peu intuitive semble être un point problématique. Ce point peut donc cacher une critique du matériel dans la mesure où, s'ils/elles ne trouvent pas le matériel adéquat, ils/elles ne vont pas valoriser la richesse du matériel présent. Pour les avantages du dispositif, la possibilité de travailler sur des objectifs personnels et la présence d'un-e conseiller-ère sont essentielles. Il est d'ailleurs intéressant de voir ce que les étudiant-e-s ont donné comme réponse sur les raisons pour lesquelles ils/elles allaient régulièrement à l'EMA (cf. figure 3). Pour cette figure, nous nous basons sur une question fermée («Allez-vous régulièrement à l'EMA? – 90% ont répondu oui») et une question ouverte («Pourquoi ou pourquoi pas?»).

Cette figure montre que, malgré quelques retours négatifs sur le soutien reçu, la majorité des réponses met en avant un soutien utile et apprécié, contrairement aux craintes initiales de certains membres de l'équipe enseignante. Les interventions du/de la conseiller-ère ne semblent donc pas constituer un élément dérangeant. Cette sensation que peuvent avoir certain-e-s enseignant-e-s vient donc d'ailleurs.

Les pratiques selon le dire enseignant  
 Les réponses au questionnaire par les enseignant-e-s sur leurs pratiques en tant que conseiller-ère à l'EMA montrent que les actions pratiquées par 90% à 100% de l'équipe s'apparentent à des actions enseignantes sur des aspects concrets (répondre aux questions des étudiant-e-s, expliquer comment trouver du matériel, proposer une activité, appeler une personne qui semble perdue, etc.). Ensuite, pour la plupart des actions pratiquées par 60% à 80% d'entre eux/elles, il s'agit d'actions de soutien global (demander en début de session le programme que l'étudiant-e s'est fixé, expliquer l'objectif du journal d'apprentissage, proposer des stratégies, etc.). Par contre, les actions que les enseignant-e-s disent pratiquer le

moins (13% à 50%) sont celles qui portent véritablement sur le soutien vers l'autonomisation de l'apprentissage et qui prennent vraisemblablement plus de temps (questionner un-e étudiant-e dans le but de l'aider à se fixer des objectifs, observer un-e étudiant-e sur toute une activité et l'appeler à la fin pour donner un feedback ciblé, demander à un-e étudiant-e de verbaliser sa façon de faire et lui proposer de nouvelles stratégies, etc.). Si une action prend plus de temps avec une seule personne, elle est alors peu utilisée. Cela rejoint d'autres réponses données par les enseignant-e-s dans le questionnaire et visibles dans la figure 2 avec l'idée que le/la conseiller-ère se doit de «suivre» chaque étudiant-e et qu'il y a trop d'étudiant-e-s pour faire un travail de qualité. De ce fait, les interactions rapides sont favorisées pour pouvoir contacter un maximum de personnes plutôt que travailler avec moins de personnes mais de façon plus approfondie.

#### **Le dire et le faire entre adéquation et écart**

Si nous croisons le dire enseignant (dans le questionnaire) avec les observations et le discours des étudiant-e-s concernant la nature des conseils qu'ils/elles disent recevoir, on voit une totale adéquation pour les actions concrètes à visée enseignante et rapide. En revanche, on observe un écart entre le dire et le faire qui semble se confirmer dans la perception des étudiant-e-s concernant le travail sur la prononciation (chaque individu a des besoins propres), sur la définition d'objectifs (qui varient d'une personne à l'autre et demandent de prendre le temps de questionner l'étudiant-e) et le développement des stratégies d'apprentissage. En effet, les enseignant-e-s disent donner ce type de soutien de façon régulière alors que peu d'étudiant-e-s disent l'avoir reçu. Cela provient peut-être du fait que les enseignant-e-s ont bien conscience de ce qui fait partie des attentes liées à leur rôle de conseiller-ère mais qu'ils/elles ne sont pas toujours à l'aise ou pas convaincu-e-s pour le mettre en œuvre. On le remarque également avec le recours à la comparaison avec d'autres langues, pour aider l'étudiant-e à comprendre un aspect langagier en valorisant son répertoire plurilingue, que 73% des enseignant-e-s disent pratiquer alors que seuls 7% des étudiant-e-s disent recevoir ce type de soutien. Cela met en lumière le fait que les enseignant-e-s savent que

les approches plurilingues font partie du cadre de l'enseignement-apprentissage au Centre de langues de l'Unil mais aussi que la mise en pratique n'en est pas toujours aisée.

#### **4. Discussion**

Ce travail met en évidence que le dispositif et les attentes sont compris mais qu'en pratique certaines intentions restent difficiles à mettre en œuvre en raison de craintes et/ou de réticences liés au changement de paradigme de l'enseignement vers l'accompagnement. Il y a un écart entre la connaissance de ce qui est attendu par l'institution dans ce type d'accompagnement et ce qui est fait. Ce malaise se ressent à travers la peur de déranger, qui, d'après les réponses des étudiant-e-s, n'existe presque pas puisque ces dernier-ère-s sont très majoritairement satisfait-e-s par la présence du/de la conseiller-ère. On observe donc un décalage entre un ressenti de la part des enseignant-e-s et le ressenti des étudiant-e-s. Ce même décalage entre connaissance et pratique se voit par rapport au type d'interaction mis en place. Cela a d'ailleurs été mentionné à plusieurs reprises dans les entretiens individuels: le métacognitif est important, travailler sur les stratégies d'apprentissage est essentiel dans ce type de dispositif, mais certain-e-s ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour le faire, et particulièrement avec des étudiant-e-s qu'ils/elles ne connaissent pas. Un besoin de mutualiser les savoir-faire et les idées, au sein de l'équipe enseignante, ressort de cette étude.

#### **5. Qu'est-ce que cette recherche a apporté et peut apporter à l'avenir?**

Cette recherche-action a permis d'avoir un premier impact sur les pratiques. En effet, lors des entretiens individuels, les enseignant-e-s ont dit avoir modifié certains éléments dans leur approche à l'EMA grâce aux idées présentes dans le questionnaire. D'autres ont souligné le fait que cette recherche les a poussé-e-s à réfléchir à leurs pratiques actuelles. Ces modifications portent principalement sur les attitudes (présence, proactivité) mais aussi sur la portée du soutien (commentaires plus ciblés, sentiment d'être plus à l'aise). Ce travail a également permis de formuler des besoins plus précis: conscience de devoir proposer des stratégies mais manque de ressources, conscience de devoir interagir mais

manque d'assurance sur la façon d'ouvrir la communication pour que l'interaction soit pertinente. Dans cette perspective, l'équipe a créé collaborativement un répertoire de stratégies pour les différentes compétences à proposer aux étudiant-e-s ainsi qu'un modèle de l'accompagnement, avec des idées pour entrer en contact avec des questions spécifiques en fonction de différentes situations, ceci dans le but d'avoir un cadre rassurant et harmonisé. D'autres questions restent néanmoins en suspens autour de ce dispositif, notamment sur l'accessibilité du matériel à travers une interface que les utilisateur-trice-s ne trouvent pas suffisamment performante et sur la dématérialisation des espaces à l'heure du tout numérique.

#### **Bibliographie**

- Barbot M.-J. (2006). *Rôle de l'enseignant-formateur: l'accompagnement en question*. Mélanges Crapel, n°28, 29-46.
- Barbot M.-J., Gremmo M.-J. (2012). *Autonomie et langues étrangères: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous*. Synergies France, n°9, 15-27.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

## ARC: AKTIONSFORSCHUNGSNETZWERKE FÜR SPRACHENLEHRER/INNEN

Di seguito sarà presentato il progetto Action Research Communities for Language Teachers (ARC) che è stato realizzato presso il Centro europeo per le lingue straniere ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)) nell'ambito del programma "Le lingue al centro dell'apprendimento".

### Christine Lechner | PH Tirol & Marianne Jacquin | Uni Genf



Christine Lechner ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Unter anderem unterrichtet

sie englische Sprachkompetenz in der PrimarlehrerInnenausbildung an der PHT. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen CLIL und Aktionsforschung.



Marianne Jacquin ist Lehrbeauftragte in DAF-Didaktik am Lehrerbildungsinstitut an der Universität Genf. Ihre

Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lesedidaktik und des Unterrichtens von Textgattungen.

Dieser Artikel stellt das Projekt Action Research Communities for Language Teachers (ARC) vor, das am Europäischen Fremdsprachenzentrum ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)) im Rahmen des Programms „Sprachen als Herzstück des Lernens“ durchgeführt wurde.

#### 1. Projektrahmen und Ablauf

ARC ist eines von zehn Projekten, die im Rahmen des EFZ-Programms „Sprachen als Herzstück des Lernens“ realisiert werden ([www.ecml/actionresearch](http://www.ecml/actionresearch)). Das Ziel von Aktionsforschungsnetzwerken für Sprachenlehrpersonen ist es, durch die Anwendung unterschiedlicher Ansätze der Aktionsforschung einen Beitrag zur Steigerung der Qualität im Sprachenunterricht zu leisten, bestehende Netzwerke im Hinblick auf die Etablierung neuer Lerngemeinschaften zu nutzen und in den EFSZ-Mitgliedsstaaten weiter zu entwickeln.

Zum Projektbeginn bestand das Kernteam aus Kolleginnen mit Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen in Österreich, Rumänien und UK mit assoziierten Partnern in Kanada und

Südtirol. Ausgangspunkt war das Zusammenbringen von Erfahrungen und Zugänge zur Aktionsforschung in diesen Ländern. Einerseits fielen zunächst Unterschiede in den Traditionen und in der Akzeptanz gegenüber Aktionsforschung auf: So spielt in Island Reflexion von Beginn bis zum Ende einer pädagogischen Laufbahn eine wichtige Rolle, derweil im Vereinigten Königreich die Aktionsforschung ab Mitte des 20. Jahrhunderts wissenschaftlich untermauert ist und einige Universitäten aktionsforschungs-basierte M.A. Programme anbieten; dieser Ansatz erreicht jedoch bis heute nur wenige praktizierende Lehrkräfte. In Österreich etablierte sich die Aktionsforschung in der Ausbildung zur Lehrperson ab Mitte der 80er Jahre (Vgl. Lechner / Spann in der vorliegenden Nummer) und basiert sehr stark auf britischen Traditionen. In Italien und Rumänien hat hingegen das Interesse für Aktionsforschung erst in jüngerer Zeit zugenommen. Trotz unterschiedlicher Ausprägungen sind Gemeinsamkeiten zu vermerken: Ideen von Vordenkern wie Elliot (Elliot, 1991), Kemmis & McTaggart (Kemmis &

McTaggart (1992) McNiff (McNiff, 2002) waren prägend zu Beginn der Projektentwicklung. Bei der Aktionsforschung geht es um die Entwicklung der eigenen Arbeit – ausgehend von den persönlichen Stärken – mit dem Willen zur Verbesserung, oder wie Carr & Kemmis formulierten „A form of self-reflective inquiry by participants, undertaken in order to improve understanding of their practices in context with a view to maximizing social justice“ (Carr & Kemmis, 1986: 162).

Im Kern des reflektierenden Ansatzes finden wir Kreise und Spiralen als Symbole für positive Weiterentwicklung auf der Basis von Reflexion und konkreten Belegen aus dem Unterricht. Wobei in den 1990er Jahren der Prozess oft als „Kreislauf“ bezeichnet wurde (cf. Altrichter-Posch „Reflexions-Aktions-Kreislauf“ (Altrichter & Posch, 1998), besteht seit einigen Jahren die Tendenz, das Konzept als Spirale zu sehen, und wir finden zahlreiche Beispiele. Wie unten beschrieben, war auch dieser Ansatz für die Projektentwicklung wichtig und führte zur Konzeption einer spezifischen „ARC-Spirale“.

Im Rahmen von ECML-Projekten werden Veranstaltungen durchgeführt, die zur Entwicklung von Tools führt. Die Abbildung zeigt den Projektablauf 2016-2018:

Arbeitsform	Ort	Zeitablauf
Teammeeting	Graz, Österreich	Februar 16
Workshop DeutschlehrerInnen	Hermannstadt, Rumänien	Oktober 16
ECML-Workshop mit 31 Teilnehmenden aus ECML-Ländern	Graz, Österreich	November 16
Teammeeting	Graz, Österreich	April 17
Teammeeting	Graz, Österreich	November 17
Netzwerkmeeting mit Kernteam und 14 Teilnehmenden	Graz, Österreich	Mai 18
Workshop für Sprachlehrpersonen	Reykjavik, Island	Juni 18
Teammeeting	Graz, Österreich	November 18

Zu Beginn des ECML-Workshops in Graz stellte das Projektteam seine Erfahrungen zur Aktionsforschung vor und führte klassische AF-Tools ein. Die Teilnehmergruppe war sehr heterogen, da ca. die Hälfte an Schulen arbeiteten und andere in der Lehreraus- und Fortbildung wie auch in Bildungsbehörden. Die Teilnehmer planten Projekte in thematischen Gruppen. Daraus entstanden elf Aktionsforschungsprojekte, die zwei Schlüsse zulassen: 1) Im Laufe der Entwicklung der Projekte war auffällig, dass Kolleginnen aus der Lehreraus- und Fortbildung sowie Bildungsbehörden relativ schnell eine passende Fragestellung fanden und kaum Schwierigkeiten hatten, einen Plan für die Aktionsforschung zu erstellen. 2) Andererseits hatten einige Lehrer in Schulen Schwierigkeiten, den Zugang zur Aktionsforschung zu finden. Ein Hindernis war von Anfang an die Schwierigkeit, zwischen der Planung eines Aktionsforschungsprojektes und der Planung einer Unterrichtseinheit zu unterscheiden.

## 2. Entwicklung und Konsolidierung

In Zusammenarbeit mit Lehrpersonen an Schulen, die erste Schritte in der Aktionsforschung machten, wie auch im Rahmen von Workshops in Rumänien und Island, entstanden Tools und Berichte zu folgenden Kategorien:

### 2.1. Erste Schritte in die Aktionsforschung: Die ARC-Spirale

Die ARC-Spirale soll den Einstieg in die Aktionsforschung erleichtern: Dabei geht es um die allerersten Reflexionen, die einem Aktionsforschungsprojekt vorangehen. Eine Schwierigkeit besteht beispielsweise in der Formulierung der Forschungsfrage, aber auch in der Planung des AF-Projektes. Bei manchen Projekten wurde vor allem der Unterricht geplant und Materialien entwickelt. Für Kolleginnen war es nicht klar, dass bestimmte Aktionsforschungsschritte zu setzen waren. Das Ziel der ARC-Spirale ist es, Kolleginnen bei den ersten Schritten zu unterstützen:

Die ARC-Spirale soll den Einstieg in die Aktionsforschung erleichtern: Dabei geht es um die allerersten Reflexionen, die einem AF-Projekt vorangehen.



Link zum ecml-Projekt zur AF

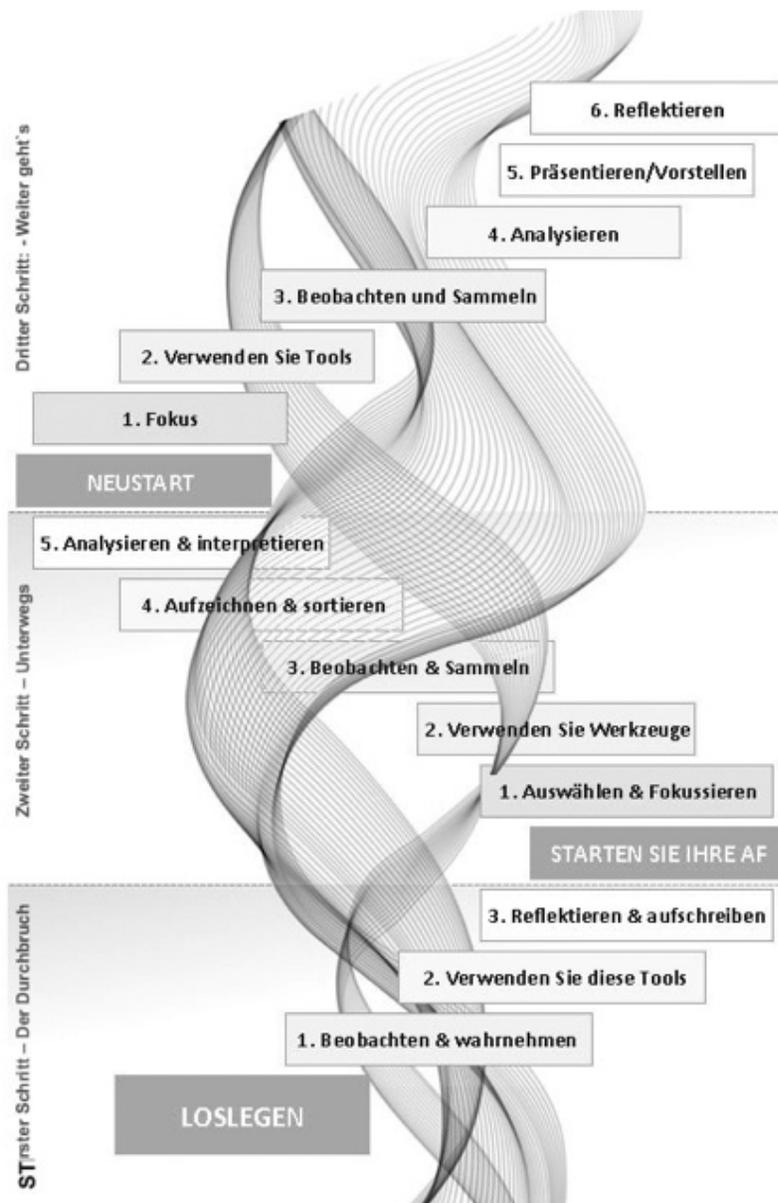


Abbildung 1: ARC-Spirale

Die Spirale besteht aus drei Abschnitten. Sie liest sich von unten nach oben: *Der Durchbruch – Unterwegs – Weiter geht's*. „Der Durchbruch“ soll Aktionsforschungsneulinge an die ersten Reflexionen heranführen – beispielsweise zu Fragen über eine Unterrichtssituation, die es konkret zu beobachten gilt. Der Gebrauch des Tagebuchs als Einstiegsinstrument wird im 3. Teil des Beitrags exemplarisch vorgestellt.

„Unterwegs“ geht etwas mehr ins Detail: Der Blick richtet sich auf „Unterrichtsplanning oder Planung der Aktionsforschung“. Hier gibt es auch eine Übersichtsliste zu den Aktionsforschungsinstrumenten und Erklärungen zu ausgewählten Tools.

„Weiter geht's“ dient der Vertiefung. Auf dieser Stufe werden Tools zusammengeführt und das Konzept von Triangulation

erklärt. Zudem richtet sich auf dieser Stufe der Fokus auf die Präsentation eines Aktionsforschungsprojekts, wobei Beispiele guter Praxis hier angeführt werden.

Bei jeder Stufe sind Links zu Texten zu finden, die den Gebrauch von Aktionsforschungstools beschreiben und exemplifizieren. Bei Punkt 3 wird als Beispiel das Tagebuch dargestellt.

### 2.2. Ressourcen und Aktivitäten für die Ausbildung der Lehrpersonen

Folgende Ressourcen stehen für die Ausbildung von Lehrpersonen zur Verfügung:

1. Workshop-Templates, die für andere Kontexte adaptiert werden können (Vgl. Konrad /Steiner in der vorliegenden Nummer)
2. Eine Checkliste, die auch bei Fortbildungen verwendet werden kann.

3. Ein Dialogblatt, das auch bei Fortbildungen verwendet werden kann.

4. Die Checkliste, das Dialogblatt und das Dokument zur Planung sind im Workshop-Template verlinkt, aber auch als eigenständige Ressourcen sichtbar.

### 3. Das Beispiel des Tagebuchs: Von der Reflexion über seinen Unterricht zur Entwicklung von Forschungsfragen

An dieser Stelle wird eine der möglichen Ressourcen – das Tagebuch – exemplarisch dargestellt. Das Tagebuch wurde im 1. Ausbildungsjahr im Praxismodul der Lehrerausbildung an der Universität Genf im September 2018 eingeführt.

Die Hauptschwierigkeit der jungen, oftmals zum ersten Mal in einer Klasse stehenden Praktikanten besteht darin, dass

# Die meisten Fragen beziehen sich auf die Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin und auf die Machbarkeit bezüglich Wortschatz, Grammatik und sprachlichen Fertigkeiten.

sie gleichzeitig den schulischen Alltag mit all seinen Herausforderungen bewältigen müssen und genügend Distanz zur Praxis gewinnen sollten, um darüber in von der Hochschule definierten Formen zu reflektieren. In diesem Kontext braucht es Zeit für die Formulierung gezielter Forschungsfragen für ein AF-Projekt. Wir haben daher beschlossen, diesen Einstieg in die AR über ein Jahr hinweg vorzubereiten, um im zweiten Ausbildungsjahr mit einer AR auf einer soliden Basis beginnen zu können.

Unsere Hypothese ist, dass sich die Qualität der Fragen und damit der Problemstellung sowie der Durchführung von ARs im 2. Ausbildungsjahr verbessert. Das Tagebuch erscheint als Einstieg besonders geeignet, weil:

- > es sich, im Gegensatz zu akademischeren Formen, um eine persönliche, sehr offene Textgattung handelt. Die Entscheidung über Zeitpunkt, Häufigkeit und Art der Eintragung liegt ganz bei den Lehrpersonen.
- > Es eine Vielfalt von Darstellungsformen ermöglicht (benutzerfreundlich, zeitökonomisch, wendet sich an unterschiedliche Lernertypen und stößt daher auf hohe Akzeptanz).
- > Es sich direkt in den Schulalltag integrieren lässt dank Notizen zu Beobachtungen, Gefühlen und Ideen, auf die später wieder zurückgegriffen werden kann – quasi als Rohstoff, aus dem sich Fragestellungen entwickeln können.
- > Das Schreiben an sich die Möglichkeiten der Distanzgewinnung und Objektivität in sich trägt.
- > Es Stoff bietet, seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess wahrzunehmen und an Selbstbewusstsein zu gewinnen.

Die Studierenden sollten also zwei Monate lang regelmäßig ein Tagebuch führen zum Thema „Ich als DaF-Lehrperson“. Die Analyse der so entstandenen Tagebücher hat gezeigt, dass einerseits pädagogische und didaktische Aspekte in unterschiedlichen Ausprägungen in die Tagebücher einfließen, dass andererseits aber die Beschreibung überwiegt und dass wenig analysiert und konzeptualisiert wird. Die meisten Beobachtungen werden in Form einer Feststellung notiert.

Der zweite Schritt bestand aus einer ersten, vorbereitenden Analyse des Tagebuchs durch die Tagebuchschreibenden selbst anhand folgender Leitfragen:

- a) Was sind die Hauptthemen und aus welcher Sicht werden sie behandelt (lehrerzentriert, schülerzentriert, Fokus auf den Inhalten)?
- b) Reflexion:
  - > Werden direkte Eindrücke, Emotionen geschildert?
  - > Gibt es wertende, normative Passagen (Das ist (nicht) gut, ich sollte...)?
  - > Stelle ich Fragen in der Form einer Problemstellung oder eines Dilemmas? Wenn ja, welche?
  - > Suche ich nach Gründen, Hypothesen für eine bestimmte Situation? Wenn ja, welche?
  - > Fokus auf eine didaktisch besonders gelungene oder problematische Situation (Auswahl).

Im Workshop wurde anhand dieser Analyse in Duos gearbeitet, mit der Zielsetzung, möglichst viele Fragen zu generieren. In der Gruppe von 10 Leuten entstanden 31 Fragen. Dabei halten sich spezifisch didaktische Fragen (Wortschatz, Grammatik, sprachliche Fertigkeiten, Unterrichtsplanung und Aufgaben) und Fragen zum Lehrberuf (Klassenführung, Motivation der Lernenden) die

Waage. 26 Fragen antworten auf „Wie“, zum Beispiel: Wie kann man eine aktive mündliche Teilnahme in der Fremdsprache fördern? Wie und wo kann ich Inspiration für motivierende Zielaufgaben finden? Fünf Fragen sind Erkenntnisfragen, z.B.: Welche Rolle spielt die Grammatik in unterschiedlichen Niveaus? Welche Aufgaben sind zugleich produktiv und motivierend?

Die Qualität der in diesem ersten Anlauf gestellten Forschungsfragen lässt sich anhand von Kriterien zu guten Forschungsfragen evaluieren. Die meisten Fragen beziehen sich auf die Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin und auf die Machbarkeit bezüglich Wortschatz, Grammatik und sprachlichen Fertigkeiten. Viele Fragen – vor allem die Wie-Fragen – müssten jedoch stärker eingegrenzt werden, weil sie in der vorliegenden Form nicht erlauben, ein Thema zu erörtern, zu diskutieren und zu vertiefen.

## 4. Erste Projekte: Best practice Beispiele

Manche der oben erwähnten elf Projekte wurden weiterentwickelt und diese Berichte sind auf der Projekthomepage veröffentlicht. Ein interessantes Beispiel stellt das Projekt einer dänischen Unterstufenlehrerin dar: Zu Beginn arbeiteten Workshop-Teilnehmerinnen aus Dänemark, Mazedonien und Österreich an einem Projekt zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht. Dabei ergaben sich Schwierigkeiten im Umgang mit der Forschungsfrage „How can we make activities that enhance the development“

Der Einstieg in Aktionsforschung erweist sich als besonders schwierig. Die ARC-Spirale soll durch Erklärungen und die Bereitstellung von Tools Schritt für Schritt unterstützen und den Weg aufzeigen.

of students' intercultural competence?“. In dieser Gruppe blieb der Fokus auf der Planung der Unterrichtseinheiten und der Entwicklung von Lernmaterialien zum Thema Weihnachten. Der Schritt zur Planung eines Aktionsforschungsprojekts, die Formulierung von Hypothesen und der Einsatz von AF-Instrumenten mit Bezug auf eine zyklische Entwicklung erwies sich als sehr schwierig, gelang aber in einer zweiten Phase. Die dänische Lehrerin bildete ein neues Team mit Kolleginnen aus Schulen in Finnland und Indien. Hier ging es ebenfalls um die Steigerung von interkulturellen Kompetenzen durch interessante Aktivitäten im Sprachenunterricht.

Durch die Erfahrungen des ersten AF-Projektes hatte die Gruppe einige Hindernisse erlebt und Schwierigkeiten dokumentiert. Die Schwierigkeiten eines transnationalen Projektes wurden aufgezeigt. Die Bedeutung eines passenden interkulturellen Themas wurde verdeutlicht. Das Projekt hätte nach Weihnachten abgeschlossen werden sollen, aber nach Weihnachten war das Weihnachtsthema für die Schüler völlig uninteressant!

Beim neuen Projekt waren zwei Aspekte anders. Die Kolleginnen der drei Schulen hatten vom Anfang an eine gemeinsame spannende Idee, die im Zentrum des schulischen Lebens steht: Lunch in our cultures. Zweitens hatte die dänische Lehrerin bereits AF-Erfahrungen gesammelt und konnte von Beginn an einen klaren Forschungsplan erstellen. Das Resultat: detaillierte Erkenntnisse zur Durchführung eines interkulturellen Projekts mit dem Einsatz von AF-Instrumenten wie Fokusgruppen, Fragebögen und Interviews. Diesmal wurden die Kinder viel mehr einbezogen und konnten ihre Meinung bei jeder Phase kundtun. Die Schwierigkeit, über Landesgrenzen und Kontinente zu arbeiten, war ihnen zum Beispiel auch bewusst, aber gerade diese Erfahrung fanden sie sehr motivie-

rend (Alfredson, 2018).

Ebenfalls interessant ist ein Projekt aus Irland: Bei diesem Projekt führten zwei Trainerinnen die Aktionsforschung in der Fortbildung für Sprachenlehrerinnen vor. In diesem Rahmen entwickelten die Lehrerinnen AF-Projekte zur Steigerung der Effizienz von Vokabellernen. Am Ende hatten die Lehrpersonen gelernt, was sie machen müssen, um Effizienz zu steigern und wie sie durch den Einsatz von Aktionsforschung ihren Unterricht verbessern können. Eine Lehrperson hatte zum Beispiel erfahren, dass ihre Schüler dank autonomen Lernens Vokabeln effizienter lernen. Und die Trainerinnen zogen den Schluss, dass sie dank der Anleitung zur Aktionsforschung einerseits die Lehrpersonen besser erreichen und andererseits Änderungen im Klassenzimmer bewirken können (Kenny & Puig, 2018).

Wie oben erwähnt, erweist sich der Einstieg in die Aktionsforschung als besonders schwierig.

Die ARC-Spirale soll durch Erklärungen und die Bereitstellung von Tools Schritt für Schritt unterstützen und den Weg aufzeigen.

#### 4. Projektabschluss, Fazit und Ausblick

Mit der Fertigstellung der Projektwebsite ist das Projekt abgeschlossen und die Ergebnisse sind veröffentlicht. Die Projekttools verzeichnen wir als eine erfolgreiche Teamleistung. Eine große Fragestellung bleibt jedoch: Wie entstehen erfolgreiche „Communities of Practice“?

Im Rahmen der erhöhten Anforderungen an den (Sprach)lehrerberuf, die in den letzten Jahrzehnten zu Reformen in der Lehrerbildung und zur Notwendigkeit des lifelong learning geführt haben, scheint uns die weitere Suche nach Lösungen zur Nachhaltigkeit unseres Projekts von grosser Wichtigkeit. Folgende Schwierigkeiten müssten dabei überwunden werden:

- > über Grenzen hinweg mit Kolleginnen aus anderen Schulkontexten zusammen zu arbeiten;
- > ein Forschungsthema zu finden, das für alle von großem Interesse ist;
- > Online-Kommunikation;
- > Integration der Forschungsarbeit und der regelmäßigen Zusammenarbeit in den Alltag.

Eine Erkenntnis für uns war, dass die Kommunikation in der Community dann gelingt, wenn Kolleginnen ein gemeinsames Ziel haben, z.B. gemeinsam eine Fragestellung entwickeln, eine Unterrichtssequenz planen, die Präsentation der Resultate ihrer AR vorbereiten oder – im Idealfall – zusammen an einer Publikation arbeiten. Es gilt also, Orte zu schaffen, Zeit zur Verfügung zu stellen, und Impulse zu geben, damit neue Projekte vernetzt entstehen können. Solche Orte entstehen am ECML, das in seinem Call 2020-2023 aufgrund einer breiten Umfrage Prioritäten für den Sprachunterricht im 21. Jahrhundert definiert hat. Um die Nachhaltigkeit des in diesem

Artikel vorgestellten Projektes und den Fortbestand des Teams zu sichern, möchten wir Training & Consultancy für die Durchführung von Workshops in verschiedenen ECML-Ländern beantragen: Training & Consultancy als Nachfolgeprojekt wäre die Motivation für das Team, an der Weiterarbeit und Weiterentwicklung zu arbeiten, neue Projekte zu betreuen und neue Erkenntnisse bezüglich des Gebrauchs der Tools zu gewinnen.



Priorities in ECML member states

## Bibliographie

**Alfredson, I.** (2018). Intercultural Projects in English Lessons. Report for Action Research Communities for Language Teachers, ECML. Forthcoming.

**Altrichter, A. & Posch, P.** (2007). LehrerInnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Heilbrunn: Klinkhardt

**Altrichter, A., Posch, P., & Spann, H.** (2018). LehrerInnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Heilbrunn: Klinkhardt

**Altrichter, A., Posch, P. & Somekh (1993).** Teachers Investigate their Work. Routledge: London.

**Commission des communautés européennes** (2007). «Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants». Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : Commission des communautés européennes. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://europa.eu> > legislation\_summaries > education\_training\_youth > lifelong\_learning

**Feldmann, A., Altrichter, A., Posch, P. & Somekh** (2018) Teachers Investigate their Work. Routledge: London.

**Elliott, J.** (1991). Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press.

**Kemmis, S.** (1997). 'Action Research'. In: Keeves, J. (Ed.) Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook. Oxford: Elsevier Science Ltd. 173-9

**Kemmis, S. & McTaggart, R.** (1992). The Action Research Planner. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

**Kenny, M. & Puig, K.** (2018). Does teaching vocabulary-noticing strategies lead to learner autonomy? Report for Action Research Communities for Language Teachers, ECML. Forthcoming.

**Lechner, C., Zanin, R.** (2019) Action Research Communities for Language Teachers. Extended abstract. ÖGSD Tagungsberichte Vol. 2.1.: Symposium Sprachlehr-/lernforschung in Österreich. 10 Jahre ÖGSD. [www.oegsd.at](http://www.oegsd.at)

**McNiff, J.** (2002). Action Research: Principles and Practice. London: MacMillan.

**Rauch, F. Schuster, A., Stern, T. Pribila, M. & Townsend, A.** (eds.) (2014). Promoting Change through Action Research. Rotterdam: Sense Publishers.

**Wallace, M.** (1998). Action Research for Language Teachers. Cambridge: CUP

**Wallace, M.** (1991). Training Foreign Language Teachers: A reflective approach. Cambridge: CUP

**Educational Action Research.** An international journal. Routledge: Taylor & Francis Group.

**Austrian action research studies by teachers:** [imst.ac.at](http://imst.ac.at)

**EU Project on Quality** (dialogue sheets in English, German, French & Spanish): [www.lanqua.eu/speaq-project](http://www.lanqua.eu/speaq-project)

# L'ENTRETIEN APRÈS UNE LEÇON OBSERVÉE COMME LIEU DE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES DE FORMATION

Die in diesem Artikel vorgestellte Aktionsforschung (AR) wurde im Rahmen des Programms 2016–2019 des Europäischen Zentrums für moderne Sprachen in Graz und insbesondere im Rahmen des Projekts «Action Research Community for Language Teachers» am Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) du secondaire in Genf durchgeführt. Dabei richtete sich der Fokus auf das Feedback mit Praktikantinnen und Praktikanten, das die Praxislehrperson nach einer beobachteten Lektion gibt. Ziel ist es, diskursive Strategien zu finden, die die Selbstreflexion und Analyse der Teilnehmenden auf konstruktive Weise anregt.

## Marianne Jacquin | Uni Genève



Marianne Jacquin ist Lehrbeauftragte in DAF-Didaktik am Lehrerbildungsinstitut an der Universität Genf. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lesedidaktik und des Unterrichts von Textgattungen. Sie ist assoziiertes Mitglied im Projekt "Aktionsforschungsnetzwerke für SprachenlehrerInnen" des Europäischen Sprachenzentrums.

### 1. Introduction

L'expérience de dix années de pratique en ce domaine m'a montré à quel point le moment de l'entretien après une leçon observée est sensible et chargé d'émotions. La plupart des stagiaires disent apprécier ces entretiens, dans la mesure où ils leur apportent un regard bienveillant, mais néanmoins critique, sur leur pratique. La discussion leur permet d'entamer une démarche réflexive sur leurs gestes professionnels et ils disposent de nouveaux outils à expérimenter par la suite. Mais ces observations à la fois formatives et évaluatives sont en même temps source de stress et engendrent, chez certain.e.s étudiant.e.s, des postures (Jorro, 2005) défensives et justificatrices pendant les entretiens. Celles-ci peuvent faire obstacle à une véritable entrée en formation et à une co-construction des savoirs dans un espace d'échange avec la formatrice, rendant, à fortiori, la transformation des pratiques plus difficile voire, dans certains cas, impossible. Peuvent s'ajouter à cela, des représentations figées de ce qu'est un «bon» enseignant, qui sont basées sur des modèles de sa propre scolarité ou

des habitudes professionnelles déjà bien ancrées.

En formation, il s'agit donc de créer des espaces qui permettent une prise de risque et qui soutiennent la recherche (commune) de solutions (originales) à des problèmes complexes.

L'objectif principal du projet présenté dans cet article consistait à améliorer la qualité de ce moment d'entretien après une leçon par le biais d'analyse d'entretiens et de l'expérimentation de stratégies de feedback décrites comme efficaces dans la littérature. Celles-ci sont brièvement décrites dans la section 2. La section 3 décrit la démarche, les questions de recherche et les résultats de la RA.

### 2. Caractéristiques d'un bon feedback et techniques d'entretien

De nombreuses études montrent les effets de différentes formes de feedback, tentent de dégager les critères du «bon» feedback et soulignent l'importance d'adapter celui-ci au profil des étudiant.e.s (p.ex. Bitan, 2014; De Villiers, 2013; Evans, 2013). Il existe aussi de nombreux manuels ou

sites web qui proposent des techniques d'entretien (Armenoult, 2002; Ditton, 2014; Fengler 2010; Vermersch, 2010) – autant d'outils à la fois pour développer sa pratique dans le domaine et pour l'analyser.

Voici donc, présentés de manière synthétique, quelques critères d'un bon entretien qui nous semblent fondamentaux:

- > descriptif, analytique plutôt qu'évaluatif et interprétatif;
- > concret, lié à une situation précise plutôt que généralisant;
- > clair, concis plutôt que vague;
- > immédiat plutôt que différé;
- > proposant un nombre d'informations adapté au niveau du stagiaire;
- > orientant l'évaluation par des critères objectifs (p.ex.: référentiel de formation);
- > donnant des informations sur ce qu'il conviendrait de modifier.

Nous avons fait un choix également parmi les techniques préconisées:

- > dans un premier temps, *laisser le plus possible s'exprimer* la personne sans apporter de nouveaux contenus;
- > développer *l'écoute active*, p.ex. par la technique de l'écho-miroir (répéter les paroles de son interlocuteur ou répéter les mots les plus importants dans une intervention plus longue);
- > utiliser des *procédés de relance*, tels que la reformulation, la demande d'éclaircissements ou d'informations complémentaires, le recentrage, la proposition de pistes de réflexion, autant de techniques qui permettent d'accompagner le stagiaire dans l'approfondissement de sa réflexion.

Ces critères et techniques présentés m'ont servi à la fois d'outils d'analyse pour rendre visible ce que j'utilise déjà de manière intuitive dans ma pratique et d'outils pratiques qui, utilisés plus consciemment suite à l'analyse, devaient rendre leur usage plus efficace à certains moments de l'entretien.

### 3. Etude de cas

#### 3.1. Le dispositif de recherche

Dans le contexte de mon projet, j'ai voulu analyser de plus près si les contenus abordés lors de l'entretien et ma manière de le mener pouvaient faciliter les apprentissages des stagiaires, en termes de capacité à tisser des liens entre leurs savoirs universitaires et la pratique,

d'analyse précise et approfondie de leur leçon, de développement de leur pratique et de leur capacité de réflexion sur la pratique.

Les questions de recherche qui ont guidé l'analyse des entretiens sont les suivantes: Comment ma pratique de feedback évolue-t-elle du point de vue:

- > du choix de la structure de l'entretien (p.ex.: séparation entre analyse du stagiaire et mon feedback vs. co-construction de pistes de remédiation)
- > des contenus abordés (p.ex.: renforcement des liens entre contenus théoriques et situations observées, choix des contenus laissés au stagiaire)
- > des stratégies discursives employées
- > de l'espace laissé aux apports des stagiaires

La qualité d'analyse des leçons par les stagiaires évolue-t-elle du point de vue:

- > du niveau de réflexion, tel qu'il se manifeste à travers des types de discours (description, analyse, argumentation, propositions d'alternatives...)
- > du type de savoirs convoqués en contexte?

La figure ci-dessous montre schématiquement le dispositif de recherche-action mis en place. Les phases de récolte de données pendant les deux semestres sont étroitement liées à la pratique de formation.

Lien à la description du projet «L'entretien après une leçon observée comme outil de formation: quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires?»:

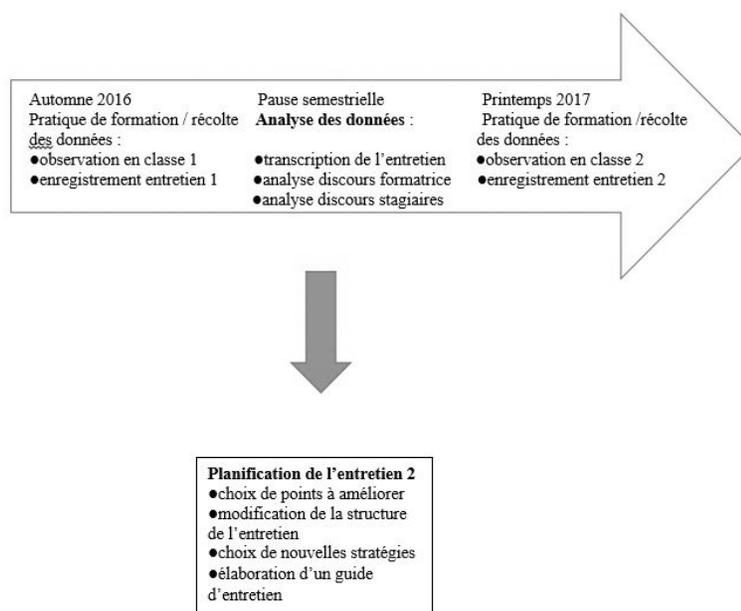


Figure 1: Dispositif de recherche-action

	Entretien 1	Entretien 2
<b>Recentrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recentrages isolés du discours de la stagiaire, portant surtout sur le thème discuté.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recentrages systématiques sur le thème, mais aussi sur des situations précises de la leçon.</li> </ul>
<b>Choix des points discutés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La stagiaire n'a pas de possibilité de choisir les points de discussion (nouveaux par rapport à ceux qu'elle a choisis en amont).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La stagiaire obtient la possibilité de choisir davantage les points de discussion.</li> </ul>
<b>Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tendances: La formatrice procède à l'analyse de la leçon. Elle pose peu de questions de compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tendances: La formatrice incite davantage la stagiaire à faire sa propre analyse en posant des questions ciblées. La formatrice pose des questions afin de comprendre la logique de la stagiaire ou sa compréhension d'un concept.</li> </ul>
<b>Conceptualisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Généralisante, isolée de la leçon observée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Intégrée, en lien direct avec les situations observées.</li> </ul>

Tableau 1: Evolution de la pratique d'entretien

### 3.2. L'évolution de la pratique de feedback

Le tableau 1 montre les résultats concernant l'évolution de ma pratique de feedback avec les deux stagiaires dont les entretiens d'environ une heure chacun ont été analysés.

On constate d'abord une augmentation des moments de recentrage du discours de la stagiaire. Celle-ci tend à se disperser et à généraliser. J'ai donc utilisé la technique du recentrage pour permettre une réflexion à partir de moments cruciaux de la leçon observée. Un deuxième changement observable concerne le choix des contenus discutés. Lors du premier entretien, la discussion ne dévie pas des points décidés par la stagiaire lors de la préparation de son cours. Le deuxième entretien lui laisse davantage de liberté de soulever d'autres questions ou de points observés lors de la leçon. L'analyse de la leçon, menée essentiellement par moi-même lors du premier entretien est beaucoup plus déléguée à la stagiaire et s'accompagne par une volonté de comprendre sa logique, ses représentations. Les concepts deviennent davantage des outils pour réfléchir aux situations issues de la pratique observée. Ces différents changements ont aussi un effet sur la structure de l'entretien. La juxtaposition du discours de la stagiaire et du mien est remplacée par une structure plus imbriquée. La partie de feedback évaluative s'insère dans l'analyse et se retrouve ainsi davantage objectivée.

Ces évolutions ne sont pas que dues à ma volonté d'employer des stratégies d'entretien, mais aussi à l'évolution de la stagiaire qui me laisse davantage de flexibilité.

### 3.3. L'évolution de la stagiaire en difficulté

Le tableau 2 montre, de manière parallèle, l'évolution qui se manifeste chez la stagiaire en difficulté entre le semestre d'automne et de printemps. Lors du premier entretien, la stagiaire adoptait une posture de retranchement (Jorro, 2005) soit en mettant en place des stratégies d'évitement soit en tombant dans un excès d'autocritique. Son mode de discours était essentiellement descriptif, une description qui portait exclusivement

sur des aspects liés à la planification (la stagiaire décrit p.ex. l'exercice qu'elle a conçu) ou, dans une moindre mesure, sur des observations faites pendant la leçon (p.ex. le problème de mise au travail des élèves) et, encore plus rarement, sur sa propre pratique en classe. Par moments, elle explicitait et justifiait ses choix faits en amont, p.ex. la formation de groupes hétérogènes ou le choix de passages d'un texte à lire. Elle proposait un certain nombre d'alternatives, mais sous forme de liste, sans réflexion sur leurs fonctions, leurs avantages et inconvénients dans un contexte précis notamment celui de la leçon donnée (Jacquin, 2019).

Lors du 2e entretien, au contraire, l'attitude de la stagiaire s'ouvre vers une posture de témoignage qui se

	Entretien 1	Entretien 2
<b>Posture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● retranchement</li> <li>● mise en place de stratégies d'évitement</li> <li>● autoévaluation globale, négative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● de témoignage</li> <li>● de questionnement</li> </ul>
<b>Degré de réflexivité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● mode descriptif</li> <li>● explicitation et justifications des choix peu présentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● mode descriptif</li> <li>● analyse</li> <li>● explicitation et justifications des choix plus fréquentes</li> </ul>
<b>Perspective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● description portant sur la planification</li> <li>● explicitation et justifications des choix portant sur la planification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● description portant sur la pratique en classe</li> <li>● analyse de l'écart entre planification et réalisation</li> <li>● explicitation et justifications portant sur la planification et la pratique</li> </ul>
<b>Alternatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● listées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● contextualisées</li> <li>● argumentées</li> </ul>

Tableau 2: Indices de professionnalisation chez la stagiaire en difficulté

manifeste par la capacité de centrer ses descriptions sur sa pratique en classe. S'ajoute également une posture de questionnement qui lui permet d'entrer dans l'analyse de sa leçon, notamment par une prise de conscience de l'écart entre ses intentions, la planification et la réalisation de sa séquence en classe. Le changement de perspective qui se déplace de la planification vers le travail réel en classe facilite chez elle la réflexion et l'argumentation sur des alternatives potentiellement opérationnelles pour une situation précise vécue en classe.

Pour terminer, nous aimerions illustrer ce saut qualitatif de la stagiaire, par un extrait tiré du début du deuxième entretien:

FOR: alors comme d'habitude hein j'aimerais d'abord avoir VOS impressions de la leçon  
STA: oui la dernière étape au moment où les élèves doivent PASSER devant les autres jouer leur dialogue c'était un peu un peu difficile parce qu'ils n'ont pas vu qu'ils pouvaient réutiliser l'exercice d'avant comme modèle alors j'aurais peut-être dû le dire à la classe entière ça [...]

Dans un premier temps, la stagiaire s'exprime, sans aucun guidage de la part de la formatrice, sur ce qu'elle a observé dans la leçon. Sa prise de parole dure 6'30, nous avons retranscrit ici un des points importants qu'elle soulève: l'évocation d'une activité qui s'est avérée difficile pour les élèves (jouer le dialogue devant la classe). La stagiaire se réfère ici à une situation précise de la leçon et développe une réflexion centrée sur les élèves. La qualité de son analyse ressort aussi par l'explication d'ordre didactique qu'elle donne à l'obstacle: l'absence de lien visible entre l'exercice précédent et le dialogue. La planification montre bien que l'exercice remplissait une fonction de préparation au dialogue. Mais ce dont la stagiaire se rend compte ici c'est la nécessité de rendre ce lien visible aux élèves («j'aurais peut-être dû le dire à la classe entière»). Sa proposition d'amélioration de la pratique est donc à la fois contextualisée dans le sens où elle surgit directement de l'analyse d'une situation en classe, mais fait également référence à un principe didactique plus général.

La juxtaposition du discours de la stagiaire et du mien est remplacée par une structure plus imbriquée. La partie de feedback évaluative s'insère dans l'analyse et se retrouve ainsi davantage objectivée.

#### 4. Conclusion

Le résultat principal mis en évidence dans cet article consiste en un lien étroit entre la transformation de la pratique de la formatrice et l'amélioration de la qualité d'analyse d'une leçon par une stagiaire en difficulté. D'autres facteurs peuvent avoir contribué à ce que la stagiaire arrive à changer de posture et à utiliser des savoirs en entretien: les contenus de formation, les discussions dans les ateliers, les entretiens avec les formateurs de terrain, une expérience qui s'accroît durant l'année scolaire. Mais je pense que le défi majeur qui reste l'adaptation du format des entretiens et des stratégies discursives employées aux profils des stagiaires mérite d'être relevé au quotidien, mais aussi de manière systématique par de nouveaux cycles de RA.

#### 5. Bibliographie

- Armenoult, G.** (2002). La pratique de l'entretien d'explicitation (EdE) [http://prao.centredoc.org/opac/doc\\_num.php?explnum\\_id=135](http://prao.centredoc.org/opac/doc_num.php?explnum_id=135) (12.1.2017).
- Bitan, K.** (2014). Umgang mit Feedback am Beispiel Referendariat und Schulentwicklung – eine sozialpsychologische Analyse. Dissertation online [https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-37492/Dissertation\\_Feedback\\_Kristin\\_Bitan.pdf](https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-37492/Dissertation_Feedback_Kristin_Bitan.pdf) (12.1.2017).
- De Villiers, R.** (2013). 7 Principles of Highly Effective Managerial Feedback: Theory and Practice in Managerial Development Interventions. In: The International Journal of Management Education, 11, 66-74.
- Fengler, J.** (2010). Feedback als Interventions-Methode. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 41, 5-20.
- Ditton, H.** (2014). Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster & New York: Waxmann. Prêt inter commandé.
- Evans, C.** (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In: Review of Educational Research, 83, 70-120. Site Uni, numéro mars.
- Jacquín, M.** (2019). L'entretien après une leçon observée comme outil de formation: quelles transformations chez la formatrice et les stagiaires? <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/Successstories/tabid/4143/language/en-GB/Default.aspx>.
- Jorro, A.** (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, 2005, 27 (2), p 33-47.
- Vermersch, P.** (2010). L'entretien d'explicitation. Issy-les-Moulineaux: ESF.

## LA RICERCA-AZIONE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Das Südtirol weist ein besonders mehrsprachiges Umfeld auf – mit entsprechend heterogenen Klassen. Diese Situation stellt für die angehenden Lehrpersonen eine ganz besondere Herausforderung dar, auf die sie sich mithilfe von Aktionsforschungsprojekten vorbereiten. Im Folgenden wird erörtert, wie die Kurse didaktisch aufgebaut sind und welche Resultate sich damit erzielen lassen.

● Renata Zanin | Freie Universität Bozen



Renata Zanin forscht und lehrt an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.

### Il quadro istituzionale

Il corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (MEd 300 ECTS) presso la Libera Università di Bolzano prevede un modulo dedicato alla metodologia della ricerca e ai metodi di ricerca in ambito pedagogico (5 ECTS) per i futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Gli obiettivi formativi del corso sono "a) acquisizione di concetti e teorie chiave della metodologia della ricerca educativa; b) conoscenza dei principali approcci teorico-metodologici e strumenti e metodi di ricerca educativa e didattica; c) capacità di progettare un semplice disegno di ricerca e di comprenderne la finalità; d) promozione della cultura della ricerca e della riflessione". Tali obiettivi vengono raggiunti tramite le seguenti modalità: "Lezione partecipata [...], Flipped classroom: discussioni e lavori in piccoli e grandi gruppi. Analisi e discussioni su ricerche condotte in ambito educativo. Messa a punto di materiali e strumenti per la Ricerca per i bambini e la Ricerca-Azione-Formazione per gli insegnanti". Seguendo tale indirizzo, all'interno del corso di Didattica del tedesco lingua 2

(L2) per la scuola in lingua tedesca e lingua straniera (LS) per la scuola in lingua italiana, è stato proposto l'avvicinamento alla ricerca azione in ambito glottodidattico, quale strumento di osservazione per le classi multilingui. La scelta risulta particolarmente opportuna alla luce della grande eterogeneità linguistica e culturale della scuola dell'Alto Adige (24,8% degli alunni con sfondo migratorio frequenta la scuola in lingua italiana e l'8,6% la scuola primaria in lingua tedesca o ladina). A questa situazione di criticità si aggiunge la scelta dell'Intendenza scolastica italiana di introdurre l'insegnamento della lingua tedesca e inglese sin dalla prima classe della scuola primaria, la scuola in lingua tedesca invece inizia con l'insegnamento dell'italiano L2 in prima/seconda primaria e dell'inglese nella quarta primaria.

### La Ricerca Azione nella didattica del tedesco L2/LS

Durante il corso di didattica del tedesco L2/LS le studentesse/future insegnanti hanno più volte espresso la loro insicurezza per la gestione delle classi multilingui con alte percentuali di bambini con

**Durante il corso di didattica del tedesco L2/LS le studentesse/future insegnanti hanno più volte espresso la loro insicurezza per la gestione delle classi multilingui con alte percentuali di bambini con sfondo migratorio**

sfondo migratorio (Krifka et alii 2014). Sono consapevoli che gli esperti non sono in accordo sull'insegnamento precoce di una lingua straniera (Klein 2007: 149-150). Nel caso della scuola altoatesina si tratta addirittura di due lingue straniere sin dalla scuola primaria, cosa che rende la situazione didattica molto complessa e piena di incognite. In questa situazione di incertezza e di speranza le studentesse si sono avvicinate con grande interesse alla tematica della ricerca azione proposta in ambito glottodidattico. In un percorso di flipped classroom hanno dapprima approfondito in autonomia le basi teoriche della ricerca azione anche grazie al materiale del progetto ARC (Action Research Communities for Language Teachers). A questa fase è seguito l'approfondimento e la discussione in aula in preparazione del lavoro di gruppo.

Molto apprezzata è stata la spirale ARC che offre agli insegnanti alle prime armi una guida/uno scaffolding per affrontare senza timori i primi passi di una ricerca azione e mette in evidenza i punti salienti della ricerca azione rispetto ad una buona programmazione didattica.

Pianificazione didattica e ricerca azione: due facce della stessa medaglia?	
La ricerca azione necessita di un'attenta pianificazione didattica. Non di rado le insegnanti che si avvicinano alla ricerca azione incontrano difficoltà nel formulare una domanda di ricerca. La difficoltà è talvolta dovuta ad una pianificazione didattica non sufficientemente chiara. Qui entra in gioco la spirale ARC, un percorso guidato di avvicinamento alla ricerca d'azione.	
Domande relative alla pianificazione didattica	Domande relative alla ricerca azione
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Qual è il tema dell'unità didattica?</li> <li>&gt; Qual è il tema generale?</li> <li>&gt; Come si inserisce nella programmazione annuale?</li> <li>&gt; Quali aspetti relativi all'età e al livello linguistico degli alunni devo prendere in considerazione?</li> <li>&gt; Quali altri aspetti possono risultare importanti?</li> <li>&gt; Quale è la situazione della classe? Fine trimestre, relazioni tra gli alunni, partecipazione globale...</li> <li>&gt; Quali sono gli obiettivi di apprendimento?</li> <li>&gt; Quali sono le competenze da acquisire?</li> <li>&gt; Come valuterò i risultati di apprendimento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Cosa voglio scoprire/capire?</li> <li>&gt; Perché voglio scoprirlo/capirlo?</li> <li>&gt; Posso dare una risposta alla mia domanda di ricerca utilizzando gli strumenti della ricerca azione?</li> <li>&gt; L'obiettivo e lo scopo della mia domanda sono compatibili con le possibilità che ho (tempo, strumenti, conoscenze ecc.)?</li> <li>&gt; Quali sono gli strumenti di ricerca azione adatti?</li> <li>&gt; In che modo e quando intendo fare uso degli strumenti della ricerca azione?</li> <li>&gt; Come faccio a capire se ho scoperto qualcosa di rilevante?</li> </ul>
10 caratteristiche della programmazione didattica (Meyer 2004)	10 caratteristiche della ricerca azione (Posch 2010)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Strutturazione chiara e coerente</li> <li>2. Alta percentuale dedicata all'apprendimento attivo</li> <li>3. Clima favorevole all'apprendimento</li> <li>4. Chiarezza e coerenza del contenuto</li> <li>5. Comunicazione significativa</li> <li>6. Pluralità di metodi</li> <li>7. Promozione delle competenze individuali</li> <li>8. Attività significative per l'apprendimento</li> <li>9. Chiarezza degli obiettivi di apprendimento</li> <li>10. Preparazione dell'ambiente di apprendimento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ricerca svolta dall'interessato (insegnante)</li> <li>2. Domande scaturite dalla prassi</li> <li>3. Circolarità di azione e riflessione</li> <li>4. Cicli di ricerca e sviluppo a medio e lungo termine</li> <li>5. Prospettive diverse a confronto</li> <li>6. Ricerca individuale inserita in una comunità di pratica</li> <li>7. Definizione di norme etiche per la collaborazione</li> <li>8. Pubblicazione dei risultati provenienti dalla prassi</li> <li>9. Valore dell'attività pedagogica</li> <li>10. Obiettivi della ricerca azione: osservare riflettere valutare</li> </ol>

Tratto e adattato da ARC-Spiral (Action Research Communities, ECML 2016-19)

Terminata la discussione le studentesse hanno lavorato in gruppi di 4 persone alla seguente consegna:

“Traendo spunto dai vostri tirocini in classe, assumete il ruolo di insegnante e definite il campo di indagine di una possibile ricerca azione. Riflettete sulla prassi esistente e cercate di capire, se possa essere migliorata (Nunan 1989, Coonan 2000). Formulate domande che aiutino a comprendere, se vi sia un divario tra le vostre intenzioni e l'attuale pratica dell'insegnamento del tedesco L2/LS.”

Dai lavori di gruppo sono scaturite le seguenti domande che possono portare ad una ricerca azione:

### **Gruppo 1 (Alfabetizzazione nella L2)**

In fase di alfabetizzazione abbiamo osservato che il troppo materiale per l'introduzione delle singole lettere crea disorientamento tra gli alunni:

Le domande che ci poniamo sono le seguenti:

- > E se mettessimo a disposizione meno materiale per l'introduzione di ogni singola lettera?
- > E se fossero gli alunni in piccoli gruppi ad avvicinarsi autonomamente alle singole lettere?
- > E se ogni alunno potesse scegliere liberamente due schede da usare per ogni lettera?

In generale ci chiediamo come reagirebbero gli alunni, se venisse offerto loro meno materiale?

### **Gruppo 2 (scuola in lingua tedesco, tedesco L1/L2)**

Durante il nostro tirocinio abbiamo osservato che le insegnanti si rivolgono agli alunni adattando il loro linguaggio alle competenze linguistiche dei discenti. Gli insegnanti si rivolgono ad un alunno con tedesco L2 in modo più semplice rispetto ad un alunno con tedesco L1, a volte parlano addirittura in lingua italiana per rendere la comunicazione più veloce ed efficace.

Domanda:

In che misura le competenze linguistiche dei bambini influiscono sull'uso della lingua da parte dell'insegnante nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria?

### **Gruppo 3 (scuola in lingua tedesco, tedesco L1/L2)**

La maggior parte degli alunni in classe non è di madrelingua tedesca:

Domanda:

Bisogna tener conto dei diversi livelli di competenza linguistica degli alunni (ad es. per compiti, consegne di lavoro autonomo, spiegazioni) e se sì come?

### **Gruppo 4 (classe di tedesco L2)**

L'insegnante dovrebbe essere un modello linguistico per gli alunni.

Grazie ad una ricerca azione vogliamo scoprire, se il nostro input linguistico soddisfi tali requisiti e promuova le competenze linguistiche degli alunni di tedesco L2 nelle nostre classi.

### **Gruppo 5 (scuola in lingua italiana, tedesco L2/LS)**

Come dobbiamo formulare le consegne per i lavori in classe? Come possiamo ridurre o addirittura evitare problemi di comprensione del testo della consegna?

Quali misure dobbiamo adottare:

- > spiegare le parole difficili nella consegna
- > usare un linguaggio molto semplice nella consegna
- > utilizzare immagini esplicative.

### **Gruppo 6 (scuola in lingua tedesco, tedesco L1/L2)**

Come posso pianificare la mia lezione in modo tale da garantire l'uso del tedesco standard da parte degli alunni?

Motivazione:

Nelle linee guida provinciali si sottolinea che il dialetto in classe può essere utilizzato solo in situazione molto particolari. Abbiamo osservato che in diverse classi non ci si attiene a questo principio e ci chiediamo come poter trovare una soluzione didattica a questa sfida.

Da questo primo approfondimento sui campi d'indagine di possibili ricerche azione emergono chiaramente le preoccupazioni delle studentesse inerenti le classi multilingui che possono essere riassunte come segue:

- > i diversi livelli linguistici da tener presente in una classe di tedesco L2/LS,
- > l'importanza dell'input linguistico da parte dell'insegnante
- > la diglossia in Alto Adige.

Al termine del lavoro le studentesse hanno compilato un breve questionario dal quale sono risultati l'interesse per la ricerca azione e l'esigenza di poter svolgere esperienze di ricerca azione durante il loro tirocinio.

### I prossimi passi

Il successo della lezione e l'interesse delle future insegnanti per la ricerca azione hanno prodotto degli effetti anche sul gruppo docente in facoltà. Si intende costituire un gruppo di lavoro ricerca azione in ambito glottodidattico per far sì che le future insegnanti possano eseguire piccole ricerche azione durante i loro tirocini. Fare ricerca richiede la comprensione dei principi e molta pratica. Osservare è un processo costruttivo basato sulla selezione di dati empirici. Osservare gli alunni in classe permette di indagare dove teoria e prassi si intersecano. Senza l'osservazione condotta con lo spirito della ricerca azione l'atteggiamento dell'insegnante potrebbe però rimanere invariato.

La fase fondante della ricerca azione degli anni '80 si articola attorno ad una ricca casistica basata su osservazioni, condivise e discusse in seguito con colleghe e colleghi già sensibilizzati al metodo (Feldmann et al. 2018). È l'approccio che ha fatto diventare gli insegnanti stessi produttori di ricerca e non solo utenti di lavori di ricerca altrui, professionisti della ricerca in classe. Il risultato auspicato dalla ricerca azione non mira solo a diffondere le "scoperte" ad un pubblico più vasto. Il risultato primario è l'accresciuta capacità riflessiva della stessa insegnante che ha intrapreso e portato a termine la ricerca.

Far sì che le nostre studentesse, future insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, siano consapevoli del loro ruolo di ricercatrici in classe, significa dare loro le competenze per poter migliorare durante tutto l'arco della loro vita professionale.

**Far sì che le nostre studentesse, future insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, siano consapevoli del loro ruolo di ricercatrici in classe, significa dare loro le competenze per poter migliorare durante tutto l'arco della loro vita professionale.**

### Bibliografica

- ARC Action Research Communities for Language Teachers <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/tabid/1868/Default.aspx>
- Coonan, C.M. (2000): La ricerca azione. In Carmel Mary Conan, La ricerca azione, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, vol. 1, 9-30.
- Feldman, A. / Altrichter, H. / Posch, P. / Somekh, B. (2018). Teachers Investigate Their Work. 3rd edition, London, Routledge.
- Klein, W. (2007): Spracherwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: DA Jahrbuch, 140-150. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_61134\\_3/component/file\\_1075550/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_61134_3/component/file_1075550/content)
- Krifka, M. / Blaszczyk, J. / Leßmöllmann, A. / Meinunger, A. / Stiebels, B. / Tracy, R. / Truckenbrodt, H. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, Springer Verlag.
- Nunan, D. (1989): Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research. New York, Prentice Hall.

## EINE SPRACHE ZU LERNEN IST EIN WEITERES FENSTER, UM DIE WELT ZU BETRACHTEN

This article presents a workshop design, which was developed within the ECML-project „ARC – Action research communities for language teachers“. On the one hand it provides language teachers with an initial introduction to action research, on the other hand it allows them to integrate this methodological approach into a teaching project. First, the idea and structure of the workshop design will be explained, followed by exemplifying the possibilities for adaptation and further development using the example of a teaching idea. The teaching idea connects to the field of (inter)cultural learning within multilingual learning groups, and it illustrates the possibilities for linguistic learning under consideration of action research.

● Anita Konrad &  
Melanie Steiner | PH Tirol

Anita Konrad ist Dozentin für angehende Primar- und Sekundar-Lehrerinnen und -Lehrer an der PH Tirol.

Melanie Steiner ist Dozentin unter anderem für DaF/ DaZ an der PH Tirol

### Einleitung: Eine Workshop-Vorlage als Einstieg in die Aktionsforschung

Im Rahmen des ECML Projektes „Action research communities for language teachers“ hat ein Projektteam ein Workshop-Design auf der Basis mehrerer Workshops mit aktiv im Dienst stehenden Sprachlehrpersonen in Sibiu/Hermannstadt (2016), Graz (2016) und Reykjavik (2018) erarbeitet. Dieses Design steht nun zur Verfügung, um in zwei- bzw. dreitägigen Veranstaltungen mit Aktionsforschung-Methoden die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren.

Der Workshop ist in vier Abschnitte bzw. Module gegliedert, die sich flexibel einsetzen und inhaltlich an die Bedürfnisse der Zielgruppe anpassen lassen. Innerhalb dieser Module werden Elemente der Aktionsforschung eingebracht, um bei den Teilnehmenden die Motivation für einen forschenden Zugang zur eigenen Unterrichtspraxis zu steigern. Ein zweiter Kernbereich des Workshops ist ein „Inhalts-Paket“, welches die thematische Grundlage bildet. Im Rahmen des ARC-Projektes wurde mit dem Thema „Interkulturelles Lernen im Sprachun-

terricht“ gearbeitet, prinzipiell ist dieser inhaltliche Teil je nach Zielgruppe austauschbar. Es empfiehlt sich, ein für die Teilnehmenden relevantes Thema zu wählen. Wenn die Teilnehmenden für einen konkreten Handlungsbedarf im Laufe des Workshops ein Unterrichtsprojekt entwickeln, steigen sowohl die Qualität der Projekte als auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden die Methoden und Ansätze der Aktionsforschung tatsächlich für ihr Unterrichtsprojekt anwenden.

### Die vier Module des Workshops 1. Das Analysegespräch

Das erste Modul des Workshops dient dazu, den eigenen Unterricht in Verbindung zur Aktionsforschung zu setzen. Der erste Schritt ist hier ein Analysegespräch, bei welchem die Teilnehmenden des Workshops in Kleingruppen eine eigene Unterrichtseinheit präsentieren und so das Analysegespräch als Werkzeug der Aktionsforschung kennenlernen. Ebenfalls ist am ersten Workshop-Tag ein theoretischer Input zu ausgewählten Bereichen der Aktionsforschung vorgesehen, wobei

die Vorkenntnisse der Teilnehmenden wie auch lokale Expertinnen und Experten eingebunden werden. Überdies werden zentrale Aktion-research-Ressourcen wie z.B. die Spirale vorgestellt. Nach diesem ersten Einstieg werden in einem "Walk and Talk" die Teilnehmenden mit Statements zur Aktionsforschung konfrontiert. Um die Diskussion anzuregen, ist eine vielseitige und auch provokative Auswahl von Statements empfehlenswert, wie zum Beispiel:

- > „Externe Evaluierung ist besser als die eigene Sicht auf den Unterricht.“
- > „Lösungen für Probleme im Unterricht können immer der Theorie entnommen werden.“
- > „Ziele von Aktionsforschung sind Reflexion und die Entwicklung der eigenen Praxis. Nur junge LehrerInnen brauchen Aktionsforschung.“
- > „Aktionsforschung ist eine Art von kreativer Störung.“
- > „Action research is not about doing research on or about people.“

## 2. Die Lehrmittel

Im zweiten Modul wird die Verbindung vom eigenen Unterricht zu Methoden der Aktionsforschung vertieft, dem Inhalts-Paket kommt hier eine zentrale Bedeutung zu. Das Inhaltspaket fungiert sozusagen als Katalysator für die methodische Ebene, wobei wichtig ist, nahe an der Unterrichtspraxis, den Rahmenbedingungen und jeweiligen Lernendengruppen der Teilnehmenden des Workshops zu bleiben. Daher war es Teil des Workshops-Konzepts, neben kurzen, theoriegeleiteten Inputs praktische Unterrichtsbeispiele vorzustellen, die als Anregung für die Entwicklung eigener Unterrichtsideen oder als Ausgangspunkt für die Adaption auf die eigene Unterrichtssituation hin dienen sollen, im Sinne von Altrichter/Posch/Somekh (2005: 5):

Action research starts from practical questions arising from everyday educational work (and not from those which might be 'in fashion' in some learned discipline). It aims to develop both the practical situation and the knowledge about the practice of the participants.

Beispielsweise wurden im Rahmen des ARC-Projekts als Inhalts-Paket aktuelle Trends im Landeskundeunterricht und interkulturellen Lernen vorgestellt, nachdem dieses Thema im Vorfeld des Workshops als für die Teilnehmenden

der Workshops relevant erkannt wurde. Das Kernstück dieses Inhalts-Pakets sind fachliche Inputs im Rahmen von Kurzvorträgen sowie daran anschließende Stationen, an denen die Teilnehmenden des Workshops Unterrichtsmaterialien ausprobieren konnten. Das Ziel ist hier, über die Materialien zu reflektieren - auch in Hinblick darauf, ob und wie diese für den eigenen Sprachunterricht anwendbar sind.

## 3. Die Erarbeitung der Unterrichtssequenz

Im dritten Modul wird zu Beginn in Kleingruppen eine gemeinsame Vision für guten Unterricht im Bereich des Themas des Inhalts-Paket für die jeweils eigene Zielgruppe entwickelt. Dies kann zum Beispiel mithilfe der sogenannten „Diamant-Methode“ geschehen. Hierbei werden zentrale Aussagen zum Thema nach Wichtigkeit gruppiert und eventuell fehlende Aspekte ergänzt. In unserem Kontext lauteten diese Aussagen z.B.: "In meinem Deutschunterricht lernen SuS über ihre interkulturellen Erfahrungen zu schreiben (Auslandsaufenthalte, Projekte, Schulpartnerschaften)"; "Ich setze Aktivitäten ein, die das kulturelle Bewusstsein der SuS erweitern"; "In meinem Deutschunterricht lernen SuS Lieder, Sagen und Märchen aus Ländern der Zielsprache". Mit diesen gemeinsamen Visionen für einen guten Unterricht wird in den Kleingruppen an der Entwicklung und Planung der Unterrichtssequenz weitergearbeitet.

## 4. Die Präsentation und Nachbearbeitung der Unterrichtssequenz

Im abschließenden vierten Modul findet die Präsentation der geplanten Unterrichtssequenzen statt. Im Anschluss an den Workshop wird mehrere Wochen lang in den Kleingruppen weitergearbeitet und die Unterrichtssequenz mit der jeweiligen Zielgruppe durchgeführt. Idealerweise folgt danach ein weiteres Treffen, an welchem eine Reflexion darüber stattfindet, was entstanden ist und wie der Unterricht funktioniert bzw. sich verändert hat. Da es sich hier um einen zentralen Schritt in der Anwendung handelt, ist es sehr wichtig, dass Ressourcen wie die Action-Research-Spirale gut bei den Teilnehmenden verankert sind. Zusätzlich kann dieser Schritt mittels Fragebögen oder gegenseitiger Beobachtung begleitet werden.

Mit gemeinsamen Visionen für einen guten Unterricht wird in den Kleingruppen an der Entwicklung und Planung der Unterrichtssequenz weitergearbeitet.

Wichtig bei der Gestaltung des Beispiels war eine flexible Einsetzbarkeit für Sprachlehrende verschiedener Zielsprachen, Altersgruppen und Sprachniveaus.

### **Das Inhaltspaket: Interkulturelles Lernen mit dem Unterrichtsbeispiel "Fenster"**

Im zweiten Modul des Workshop-Designs steht das Inhaltspaket im Zentrum, das, wie bereits erwähnt, variabel ist. Unter Berücksichtigung regional unterschiedlicher Rahmenbedingungen für den Fremdsprachenunterricht wurden in den Pilot-Workshops fachlich-theoretische Inputs vorbereitet und mit den Teilnehmenden des Workshops diskutiert, wie gängige Elemente des Fremdsprachenunterrichts, z.B. Landeskunde, mit Fragen der Interkulturalität und Diversität in Verbindung gebracht werden können. Wo und wie können Sprachlehrende "Kultur" – einerseits Lernziel, andererseits Mittel sprachlichen Lernens – als "Deutungsressource" entsprechend diesen aktuellen Fragestellungen miteinander beiziehen, gegebenenfalls neu bewerten und interpretieren? Wie können neuere fachliche wie theoretische Entwicklungen, aktuelle methodische Ansätze, die Interessen der Lernenden, aber ebenso der Lehrenden berücksichtigt werden? Die in den anschließenden Stationen vorgestellten Lehrmittel bieten mögliche Antworten auf diese Fragen und sollen die Teilnehmenden weiter dazu anregen, selbst auf Basis der vorgestellten Aktion-Research-Prinzipien Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Im Folgenden wird dies an einem konkreten Beispiel verdeutlicht.

#### **1. Entwicklung der Unterrichtssequenz**

Die Unterrichtssequenz "Fenster" wurde als Anwendungsbeispiel für das Thema Interkulturelles Lernen gestaltet. Sie umfasst den Einsatz von Bildern als Impulse, um sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der Zielsprache auseinanderzusetzen.

Das Material für die Unterrichtseinheit besteht aus verschiedenen Fotos von Fenstern Innsbrucks. Um stereotype Zuschreibungen zu vermeiden, wurden sehr unterschiedliche Fenster ausgewählt. Zu den Fotos wurden Aufgabensets erstellt, die nach zwei Sichtweisen, der Außen- und der Innenperspektive, gruppiert wurden.

Die Lernenden nehmen zunächst die

Außenperspektive ein und reflektieren über die Fotos. Wer lebt hier? Wo möchte ich leben? Warum? Je nach Sprachniveau werden Textgerüste eingesetzt. Die Unterrichtseinheit kann die Erschließung des Wortschatzes zum Wortfeld "Wohnen" unterstützen, aber auch dem schriftlichen oder mündlichen Ausdruck von Vermutungen, Präferenzen oder Argumentationen dienen. In einem weiteren Schritt wird die Innenperspektive eingenommen. Was sehe, höre, rieche, fühle ich, wenn ich aus dem Fenster sehe? Ist mein Fenster dekoriert oder nicht? Verwende ich Vorhänge, um den Raum zu verdunkeln oder um keinen Blick von außen nach innen zuzulassen? Warum? Auch hier ist die Anwendung der Sequenz für verschiedene Zielgruppen und zur Einübung und Wiederholung von sprachlichen Mitteln möglich (u.a. Akkusativ, Adjektivdeklinaton, Kausalsätze) und kann zu Diskussionen darüber führen, wie eng die Gestaltung der Fenster auch mit der jeweiligen Lebensart zusammenhängt, aber auch von klimatischen und städtebaulichen Gegebenheiten abhängt.

#### **Innensicht**

Wie wichtig ist dir die Aussicht aus dem Zimmer/der Wohnung?

Was hörst/siehst/riechst/empfindest du?

Verwendest du Vorhänge? Keine Vorhänge? Warum?

Ist dein Fenster/ sind deine Fenster offen oder geschlossen?

Ist dein Fenster/ sind deine Fenster dekoriert? "Das Fenster ist die Grenze des eigenen Raums."

Stimmst du der Aussage zu?

#### **2. Testung und Vorstellung der Unterrichtssequenz**

Wichtig bei der Gestaltung des Beispiels war eine flexible Einsetzbarkeit für Sprachlehrende verschiedener Zielsprachen, Altersgruppen und Sprachniveaus, weswegen das Material sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache entwickelt wurde. Die Unterrichtseinheit wurde vorab getestet, zum einen mit Erasmus-Studierenden in einem Deutschkurs auf den Sprachniveaus A2/B1, zum anderen mit Studierenden der Primärpädagogik mit Schwerpunkt Deutsch in Budapest mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B2.

Mit dem hier  
dargestellten  
Beispiel wird  
nachvollziehbar, dass  
Aktionsforschung  
somit einen  
nachhaltigen Beitrag  
zu einer qualitativen  
Verbesserung des  
Sprachunterrichts  
leisten kann.

Nach den ersten beiden Testungen des Materials in Innsbruck und Budapest wurde die Unterrichtssequenz als Teil des Inhalts-Pakets den Teilnehmenden des ARC-Workshops in Sibiu/Hermannstadt präsentiert. Die Zielgruppe dieses Workshops waren aktive DaF- oder DaM-Lehrende aus Hermannstadt und Umgebung, die vorrangig an der Sekundarstufe und in der Erwachsenenbildung tätig sind. Das Unterrichtsbeispiel wurde vorgestellt, teilweise durchgespielt und ausprobiert, sowie hinsichtlich Anwendbarkeit, Erfahrungswerten und Anschlussfähigkeit diskutiert.

### 3. Anwendung und Weiterentwicklung

Eine Teilnehmerin des Workshops in Sibiu/Hermannstadt adaptierte daraufhin diese Unterrichtsidee für ihre eigene Zielgruppe. Es handelte sich um erwachsene DaF-Lernende, die Deutsch für einen beruflichen Kontext oder hinsichtlich eines weiteren (Aus-)Bildungsweges gewählt hatten. Insofern war die Gruppe hinsichtlich Alter, Bildungshintergrund, Motivation etc. sehr heterogen zusammengesetzt. Der Grundgedanke für die Sprachlehrerin war, einerseits die Auseinandersetzung mit der eigenen nächsten Umgebung in der Zielsprache zu fördern, andererseits damit die aktive Sprachanwendung abseits der bisher bearbeiteten Inhalte (Vokabular, Gesprächssituationen) herauszufordern. Die Lernenden erhielten die Aufgabe, entsprechende Fotos von Fenstern in ihrer Umgebung selbst anzufertigen, gemeinsam in der Gruppe wurden die Fotos dann als Gesprächsanlässe verwendet.

Es zeigte sich, dass damit eine sehr starke Aktivierung erfolgte. Die Sprachlernenden wurden durch diese Aktivität zu einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Umgebung angeregt, die verschiedene Wahrnehmungsebenen der Gegenwart und Geschichte, Entwicklung ihres Heimatorts involvierte. Dadurch wurde eine hohe Motivation zur aktiven Sprachverwendung geschaffen bzw. angestoßen, die die Lernenden auch vor neue Herausforderungen hinsichtlich Sprachniveau oder Sprechanlass stellte.

Die Sprachlehrerin analysierte und präsentierte dieses Unterrichtsprojekt im

Rahmen eines ARC-Netzwerktreffens vor dem Projektteam und Teilnehmenden anderer ARC-Workshops. Im Sinne des Action-Research-Ansatzes fand somit eine neuerliche methodisch angeleitete Reflexion statt. Durch die Präsentation und Diskussion im größeren Projektzusammenhang erreichte diese Sprachlehrerin nicht nur einen nächsten Schritt zur Weiterentwicklung und Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis, durch die Analyse und Diskussion in der Projektgruppe leistete sie ebenso einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs – einem zentralen Element der Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch/Somekh 2017: 7).

### Fazit

Mit dem nun vorliegenden und frei zugänglichen Workshop-Design steht ein strukturierter und getesteter Rahmen zur Vermittlung grundlegender Methoden der Aktionsforschung zur Verfügung, innerhalb dessen dennoch flexibel mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen nahe an der Praxis und schulischen Realität der Sprachlehrenden gearbeitet werden kann.

Im Rahmen des Projekts ARC hat sich zudem gezeigt, dass die Bildung von beruflichen Netzwerken nicht nur innerhalb einer Region bzw. eines Landes, sondern gerade über Ländergrenzen hinweg damit befördert wird. Wenn sich z.B. DaF/DaZ/DaM-Lehrende verschiedener europäischer Länder mit ihren jeweils unterschiedlichen fachlichen wie methodischen Traditionen und Entwicklungen als Peer-Group verstehen, dann schafft dies eine Basis für die Diskussion gemeinsamer wie diverser methodischer Grundlagen und Zielsetzungen in einer nationalen Grenzen überschreitenden Fach-Community.

Gerade Sprachlehrende, deren Unterrichtsgegenstand zugleich eigenes Medium, sich stetig Entwickelndes und Veränderndes ist, können dadurch einerseits eine Entlastung, andererseits eine Steigerung hinsichtlich Analyse- und Handlungsfähigkeit erfahren. Mit dem hier dargestellten Beispiel wird nachvollziehbar, dass Aktionsforschung somit einen nachhaltigen Beitrag zu einer qualitativen Verbesserung des Sprachunterrichts leisten kann.

### Quellen

- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, S.; Hägi, S.; Schaiger, H. (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium 2013. S. 15–31.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research across the professions. London, New-York: Routledge.
- Haase, P., & Höller, M. (Hrsg.). (2017). Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

### ARC-Materialien

- Exploring action research. How to plan for a workshop for language teachers (In Vorbereitung) Online unter: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/Resourcesandactivities/tabid/4142/language/en-GB/Default.aspx> (zuletzt abgerufen am 23.03.2019)
- Getting into action research. Online unter: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/GettingintoActionresearch/tabid/4141/language/en-GB/Default.aspx> (zuletzt abgerufen am 23.03.2019)

## ACTION RESEARCH IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: TRENDS, PERSPECTIVES AND PROJECTS IN AUSTRIA

Action research has proven itself an effective form of professional development for language teachers. This article sets out to show this potential by looking at current developments in action research in the context of language teacher education in Austria. The article is divided into three parts: 1) prevailing trends and developments in action research will be expounded; 2) we examine the role of international networks in developing and implementing action research programmes for language teachers in Austria; 3) The final part describes the dynamic development of action-research-based post-graduate courses run by the University of Klagenfurt since the 1980's and discusses pre-conditions for a sustainable form of action research-based language teacher education.

Christine Lechner | PH Tirol  
& Harald Spann | PH Oberösterreich



Christine Lechner ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Unter anderem unterrichtet sie englische Sprachkompetenz in der PrimarlehrerInnenausbildung an der PHT. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen CLIL und Aktionsforschung.



Harald Spann ist Hochschulprofessor für Fachdidaktik Englisch an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, wo er in der EnglischlehrerInnenausbildung (Sekundarstufe) tätig ist. Seine Forschungsschwerpunkte sind fremdsprachliche Literaturdidaktik, Aktionsforschung und Variationstheorie im Englischunterricht.

### Introduction

For decades, action research has been part of research and development in teacher education. As “a teacher’s personal study of his / her own teaching or of the students’ learning” (Scrivener, 2011: 389), the contribution of action research to the teaching profession can also be traced in second language teaching and learning. In the context of language teacher education in Austria, recent trends suggest that this form of professional development has gained new momentum. What these trends have in common is that they try to tap the potential of action research by emphasizing its collaborative character: they aim to develop a professional community, in which groups of practitioners and researchers collaborate, both locally (e.g. in the language classroom) and within international networks, to improve the quality of second language teaching and learning. This article sets out to illustrate the potential of collaborative action research by looking at (1) two recent developments in action research, which are currently widely discussed in Aus-

trian language teacher education (*Lesson Study and Learning Study*); (2) Austrian action research within the *international framework*; and (3) an example of how *action-research-based post-graduate courses* can be implemented in language teacher education.

### 1. Prevailing trends and developments: *Lesson Study and Learning Study*

*Lesson Study* and *Learning Study* have recently entered the highly dynamic action research community of practice in Austria. They can be considered as variants of action research, in which teams of teachers collaborate to improve the quality of their teaching and their students’ learning (Altrichter, Posch & Spann, 2018). *Lesson Study* and *Learning Study* are similar, in that they both depend on the cooperation of teachers when planning, observing and discussing lessons (so-called ‘research lessons’) and are based on the repeated analysis and revisions of these lessons. Both variants focus on the learning of teachers and students,

Here, a team of English teachers and researchers designed lessons based on variation patterns, implemented these lessons in three cycles, collected data, and analysed the results.

and follow a cyclic structure<sup>1</sup>. The main difference between the two variants is that *Learning Study* is based on a specific theory of teaching and learning (i.e. variation theory), whereas in *Lesson Study* analysis and development of instruction is determined by the participating teachers' subjective theories and experiences (Feldman et al., 2018).

In recent years *Lesson Study* projects have been carried out by teachers working at Austrian schools. An interesting example was published as a PFL *Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen* study paper in 2017. As described below, PFL post-graduate courses support teachers in their classroom developments. In this case, the teacher set out to find out how, on the one hand, individual learning can be enhanced through *Lesson Study* and, on the other hand, teachers working at a school together can engage in co-operative classroom development. The project was designed according to a *Lesson Study* cycle. The topic was "Describing people" and the skill focus was on listening and speaking. An important result was that the teachers learnt how to get closer to individual learner needs through their co-operative planning and feedback cycles. The teachers involved experienced positive collaboration in a very positive way and were, for example, impressed by the ensuing opportunities to learn about their pupils' needs through observation and to discover ways to support one another as a team. (Mair, 2017)

Whereas some university colleges of teacher education are already on their way to establish themselves as strongholds of *Lesson Study* (e.g. PH Niederösterreich, PH Kärnten, PH Oberösterreich), there seem to be comparatively few efforts to explore and use variation theory and *Learning Study* in language teaching. One example of a project that investi-

gates this potential is *Variation theory in EFL teaching and learning at secondary and tertiary level (Variate 2/3)*, a long-term research project, run by staff members of the Department of English (Secondary Education) at the University College of Education Upper Austria. The aim of this project is not only to theoretically explore the interface between variation theory and second language acquisition, but also to investigate the potential of *Learning Study* in the practice of EFL teaching in secondary schools. In this project, a *Learning Study* was carried out which examined the potential of variation theory for teaching English grammar (tenses). Here, a team of English teachers and researchers designed lessons based on variation patterns, implemented these lessons in three cycles, collected data, and analysed the results. The study showed that in this *Learning Study*, the pupils' performance improved significantly over time, although, as further statistical analysis revealed, this improvement cannot be attributed solely to the treatment factor.

## 2. The international framework

As already mentioned above, action research in Austria takes place within an active and highly dynamic community of practice. And yet, further development without cross-fertilisation from international communities is inconceivable. Very importantly, over the past decades Austrian action researchers have been involved in the international network *Collaborative Action Research Network (CARN www.carn.org)*. Founded in the 1970's to promote action research initiatives and



Action research in Austria takes place within an active and highly dynamic community of practice. And yet, further development without cross-fertilisation from international communities is inconceivable.

the people involved, the network runs annual conferences at which members and non-members have opportunities to present and discuss their work within different formats. *CARN* Conferences are renowned for the encouraging and positive atmosphere and also for the wide range of professional areas involved from health care to social work and a range of educational fields. *CARN* reaches out at global level and over the years regional networks have developed either representing action researchers in a country or speakers of a language. The Austrian action research community is deeply involved in the German-speaking network entitled *CARN D.A.CH*.

*CARN D.A.CH* meetings held since 2012 attract local participants including classroom teachers. As Science Education is strongly represented and prominent in *CARN D.A.CH*, at the Innsbruck meeting organised by the Pedagogical University Tirol in January, 2019 efforts were made to make action research projects in Language Education visible. Thus, a symposium on “Action Research Communities” (described in the article Jacquin/Lechner) was included in the programme as well as presentations on action research in inclusive settings and action research on a lower secondary project. A further presentation block dealt with Lesson and *Learning Study* in the language classroom. A further international framework available to researchers in the field of languages is provided by the *European Centre for Modern Languages (ECML)*. This is, so to speak, the reverse situation: everyone involved in the ECML is a language expert and there is no a-priori connection to action research. However, action research as a way to enhance work in the language classroom was included as a priority in the 2015 call for projects “Languages at the Heart of Learning”. The “Action Research Communities for language teachers” coordinated at the

Pedagogical University Tyrol provided an opportunity to bring together researchers from four countries within a core team and throughout the life of the project, reach out to colleagues in the thirty *ECML* countries ([www.ecml.at](http://www.ecml.at))

### 3. Action-research-based post graduate courses: the PFL programme

#### 3.1 PFL beginnings and course design

In Austria, ideas for reflective teacher development based on action research were generated by a team around Professor Peter Posch at the University of Klagenfurt, and from the beginning there were strong links to and co-operations with Professor John Elliot and Bridget Somekh at the University of Norwich. Courses for “in-service teacher training”, *PFL* courses, were developed in the early 1980’s for teachers of different subjects such as English, German, Mathematics, Natural Sciences and creative subjects, e.g. arts. In 1990, the first edition of *Lehrer erforschen ihren Unterricht* by Herbert Altrichter and Peter Posch was published. This work (now available in the fifth edition) was based on experiences in the early courses and provided a comprehensible rationale and hands-on guidelines to action research and has become a type of course textbook.

From the early days, the course design of the *PFL* programme was developed around the pillars of seminars providing, on the one hand, input on action research concepts, instruments and current ideas in subject methodology, and, on the other hand, impulses and space for participant



contributions. From the onset the team concept for teacher education courses was vital to the course philosophy (Cf. also Krainz-Dürr et al.: 338)

### 3.2 PFL: adapting to educational trends and course sustainability

At the heart of the *PFL* concept lay the conviction that courses to support teachers in their professional development in a sustainable way must span a considerable period of time.

Over time, courses have adapted to current national educational needs and emphasis has moved with changes in educational agenda. The course for English teachers was originally of a general nature at a time when teachers in Austria set and assessed their own school-leaving examinations and other forms of assessment and were thus free to develop their lessons thematically within a broad national subject curriculum. From 1997 to 2005, the courses for English teachers were courses on “English as a Medium of Instruction” and open to teachers of other subjects teaching through English. From 2006 until 2017, the focus was very clearly on the development of “Competence-Orientated Teaching”, the Performance Standards (Bildungsstandards implemented at the end of Lower Secondary schooling in English, German and Mathematics), the development of a standardized school leaving examination (i.e. Standardisierte Reifeprüfung, in Austria: Matura) and the implications of these on classroom teachers.

Making practitioners’ knowledge public is an important element of action research (Feldman, Altrichter, Posch & Somekh, 2018). Thus, in order to obtain a course diploma *PFL* participants are required to write publishable study papers documenting their action research in their own classrooms. The length and number of papers required (1-2) has varied over the years and is adapted to needs of the

course (i.e. for German teachers, teachers of Mathematics etc.). The requirement is always introduced, explained and exemplified during the first seminar to ensure that participants can begin their action research process upon return to school. During the regional group meetings progress is discussed and as writing advances, time is devoted to guided peer reading. Presentation of the paper is important and participants are given opportunities to share experiences and findings both through oral presentations and written format. The final study papers were formerly published in print-format in a publication series issued by the University of Klagenfurt. Since the millennium, web-publishing has been effected<sup>3</sup> (<https://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Englisch>).

Papers typically focus on issues from the language classroom from teaching skills to learner needs. The essential element is that teachers find an area of language teaching that they wish to develop and where there are feasible possibilities to do so. It is important that the teacher is in control of the research process. One example has already been described in the context of *Lesson Study* in Austria. A further example shows a teacher’s concern to meet the needs of gifted learners in the context of educational reform. The setting was a lower secondary school in the country and the teacher’s question was how to keep gifted learners focussed and interested. Formerly, pupils at lower secondary schools in Austria were streamed. Restructuring at national level meant that streaming is no longer permitted and in many cases teachers are left alone to



support a wide range of learners. During the PFL course, the teacher became aware of useful methodologies and also learnt how to work with action research tools. The research question is “Which types of differentiation programmes can support gifted learners in the development of the skills of Speaking & Writing? A project carried out in a 4th class of a lower secondary school in a rural area.” The project as described in the paper looked at the design of different activities for speaking and writing and how to find out about their effectiveness through action research tools, in this case mainly focus groups, observation and questionnaires. The results were enhanced learning outcomes but also greater satisfaction on the part of all the children in the classroom. (Promberger: 2017)

### 3.3 PFL and the inclusion of *Lesson Study*

Since 2015, *Lesson Studies* have been included into the course for English teachers to ensure that on-going developments and discussions on the role of *LS* approaches are taken into consideration. Currently, courses are being planned for teachers already working in initial teacher education or CPD or teachers with a co-ordinating role within their schools. The target-group are people concerned with the teaching of English at Primary and Lower Secondary level.

### 3.4 PFL success criteria

Given that it has been possible to maintain the *PFL* courses for a period of over 35 (!) years, the question arises what the success criteria for this action-research-based programme are. Here, looking back at developments, it can be argued that the following core elements have been retained:

- > The importance of mutual regard and respect which need to prevail both between team members and between teams and course participants (cf. Rauch, F. & Wallner, B. 2019: 208).
- > The strong team spirit meaning that

course leader teams work with openness, tolerance and a capacity for respect

- > The principle that during team meetings all voices are equal and agreement must be reached before plenary sessions are implemented.
- > The principle that action research begins with strengths and leads to development and enhancement. (Cf. Krainz-Dürr et al.: 2002).
- > The fact that teachers constantly find themselves in situations to which they must immediately react. Within the courses teachers reflect upon situations leading to empowerment in future situation.
- > The principle that teacher knowledge is vital to educational progress and therefore must be nurtured.
- > Teacher knowledge is valued through support given to publications.
- > A capacity to adapt to change and target current developments.

### 3.5 PFL – a never-ending success story?

As already pointed out, the long-standing nature of this programme is remarkable, stemming from a capacity to adapt to change. And yet, this seemingly never-ending success story has recently been under pressure due to reduction in funding. Although the course provider was always obliged to reapply for funding before starting up again, participants in earlier courses benefitted from funding that covered all costs incurred including fees, travel and accommodation. Over the past fifteen years, however, step-by-step participants have been asked to fund their own travel and accommodation, and courses, previously offered during term-time, can now only be run during school holidays. Both developments have led to worries about time and money, which has brought about the necessity to consolidate courses (Hanfstingl, Abuja, Isak, Lechner & Steigberger, 2018).

Recently, this action research community has received further important impulses through Lesson Study and Learning Study, two collaborative action-research variants of professional development.

## Conclusion

Recent developments in Austrian language teacher education show that there is an active, dynamic, and internationally well-connected professional community that looks at action research as “a methodology exceptionally well suited to exploring, developing and sustaining change processes both in classrooms and whole organizations such as schools, colleges and university departments of education” (Noffke & Somekh, 2013: 2). As the PFL courses exemplify, this action research community can look back at a long and successful tradition of supporting language teachers in their professional development in a sustainable way.

Recently, this action research community has received further important impulses through *Lesson Study* and *Learning Study*, two collaborative action-research variants of professional development, currently widely-discussed and already implemented in some language teacher education programmes in Austria.

*Lesson Study* and *Learning Study* can both be valuable, but they are still ‘work in progress’. Thus, there needs to be further research (and funding!) to fully develop their potential in the context of Austrian language teacher education.

## Bibliography

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5 ed.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2018). *Teachers Investigate their Work. An introduction to action research across the professions* (3 ed.). London & New York: Routledge.
- Hanfstingl, B., Abuja, G., Isak, G., Lechner, C. & Steigberger, E. (2018) *Continuing Professional Development designed as second-order research: work in progress*. <https://tandfonline.com/doi/full/10.1088/9650792.2018.1490660>
- Krainz-Dürr, M., Kröpfl, B., Piber, C., Rauch, F., Stern, T. & Krainer, K. (2002). Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) – Fortbildungsprogramme in den Bereichen Geschichte, Bildnerische Erziehung, Deutsch, Musikerziehung (ArtHist), Biologie, Chemie, Physik (Naturwissenschaften), Englisch als Arbeitssprache, Mathematik. In G. Knapp (Ed.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven* (pp. 332-359). Klagenfurt: Hermagoras.
- Mair, S. (2017). *Implementierung einer Lesson Study an einer NMS*. [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/6/60/Mair\\_LessonStudy.pdf](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/6/60/Mair_LessonStudy.pdf)
- Noffke, S. E. & Somekh B. (Eds.) (2013). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE.
- Promberger, E. (2017). *Don't Forget the Top*. [https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/70/Promberger\\_MotivatingProduction.pdf](https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/7/70/Promberger_MotivatingProduction.pdf)
- Rauch, F. & Wallner, B. (2019). *Innovation durch Aktionsforschung in partizipationsorientierten Universitätslehrgängen in Ukowitz*, M. & Hübner, R. *Interventionsforschung*. Band 3: Wege der Vermittlung, Intervention – Partizipation. pp. 207-226.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching* (3 ed.). London: Macmillan.

## SPARKLING PROJECTS MIT ADOBE SPARK

This pilot study researched grade 4 children doing collaborative online tasks with *Adobe Spark* in English classes. This article will elaborate opportunities and challenges; illustrate the added value of collaboration and translanguaging, and reveal first results of its impact on oracy.

### ● Andrea Lustenberger | PH Zug



Andrea Lustenberger ist wissenschaftliche Assistentin Fachdidaktik Englisch Ausbildung an der PH Zug und wissenschaftliche

Mitarbeiterin Fachdidaktik Englisch Ausbildung an der PHZH. Daneben ist sie als Primar- und Englischlehrerin tätig und unterrichtet seit 2002 unter anderem Englisch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

### Hintergrund

Das schweizerische Schulsystem erlebt zurzeit eine bedeutende Veränderung: Die Einführung des *Lehrplans 21* harmonisiert die Ziele der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone. Dadurch entstehen wirtschaftliche und bildungspolitische Vorteile: z.B. Vereinfachung von Mobilität, Koordination von Lehrmitteln und Kostenersparnisse (D-EDK, o.J.). Im *Lehrplan 21* wird neu das Fach *Medien und Informatik* bis zur 5. Klasse in andere Fächer integriert, so z.B. auch in den Englischunterricht. Wo im frühen *Mobile Assisted Language Learning (MALL)* behavioristische *drill and kill*-Aufgaben gelöst wurden, werden zunehmend Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert (Kukulska-Hulme & Viberg, 2018). Durch MALL kann gleichzeitig differenzierendes Lernen angeboten und Zusammenarbeit unterstützt werden.

Nachdem ich verschiedene MALL Projekte im Englischunterricht realisiert hatte, fokussierte ich mich auf die Sprechkompetenz, weil der Schwerpunkt im Primarschulenglischunterricht auf der Mündlichkeit liegt. Erste Versuche spie-

gelten Ergebnisse der Literatur wie gutes Arbeiten durch erhöhte Motivation und Binnendifferenzierung wider (Dausend, 2017; Pellerin, 2014). Da Studien die Verbesserung der Sprechkompetenz von Erwachsenen belegen (z.B. Lys, 2013), wurde ich inspiriert, dies auch in der Primarschule zu untersuchen. Aus diesem Forschungsinteresse ergaben sich die folgenden Fragestellungen:

### Fragestellungen

1. Was sind Möglichkeiten und Herausforderungen im mündlichen MALL Englischunterricht?
  - 1.1 Warum und wie können mobile Geräte das Sprechen fördern?
  - 1.2 Welches Vorwissen ist für die Aushandlungsprozesse nötig?
  - 1.3 Wie kann dieses Vorwissen gefördert werden?
2. Kann der Gebrauch der Erstsprache (L1) die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Zweitsprache (L2) fördern?
3. Wie wirken sich MALL Aufgaben, die mit dem *teaching speaking cycle* (Goh & Burns, 2012) unterrichtet werden, auf die Sprechkompetenz der Kinder aus?

## Untersuchungsanlage und Stichprobe

In dieser kleinformigen Studie wurde die Sprechkompetenz von vier Viertklasskindern meiner Englischklasse untersucht. Gemeinsam mit der Klassenlehrperson wählte ich vier Kinder mit Deutsch als L1 aus. Die Sprechfertigkeit der Kinder wurde durch Vor-/Nachtests mit der Sprechfertigkeit von vier Kindern aus der Parallelklasse verglichen. Das Vorwissen, Können und die L1 dieser und der anderen Kinder waren dieselben. Die Kinder meiner Englischklasse lösten während eines Semesters in Zweiergruppen mündliche Lernaufgaben, die zur selbständigen Produktion der L2 befähigen. Sie benutzten dazu das Onlineprogramm *Adobe Spark*. Damit können die Kinder Präsentationen erstellen, indem sie Bilder einfügen, dazu sprechen, ihr Video mit Musik untermalen und aus verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten auswählen (Abbildung 1).

Mithilfe des Lehrmittels *Young World 2* kreierte ich zum Thema passende differenzierende *tasks*, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, z.B. Planung des Jahrmarktbesuchs. Diese *tasks* gliederte ich binnendifferenziert in verschiedene Kompetenzstufen. Den Unterricht gestaltete ich nicht mit Willis' *task-based learning*, sondern entschied mich für den ganzheitlicheren *teaching speaking cycle* von Goh & Burns (2012) (Abbildung 2), weil damit die Kinder die Möglichkeit haben, die *tasks* zu verbessern und sie aktiv in die Reflexion eingebunden werden. Dieses Modell beinhaltet sieben Schritte: Nach der Einführung ins Aufgabenthema werden benötigte Lexik und Strukturen eingeübt. In der Primarschule sind diese oft *chunks*, formelhafte Wendungen. Mit der Planungshilfe führen die Kinder die *tasks* durch. Jetzt setzt der Mehrwert des *teaching speaking cycle* ein: Der Fokus richtet sich nochmals auf die Sprache, um die *task* abschliessend zu wiederholen. Es folgen eine eigene Reflexion und eine kurze Rückmeldung der Lehrperson und Peer-Feedback beim gemeinsamen Anschauen der Präsentationen.

Die Kinder meiner Englischklasse lösten während eines Semesters in Zweiergruppen mündliche Lernaufgaben, die zur selbständigen Produktion der L2 befähigen.

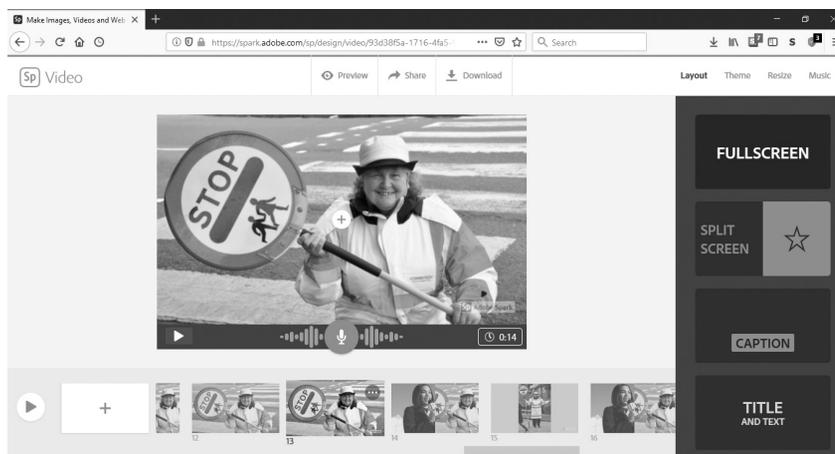


Abbildung 1: Adobe Spark

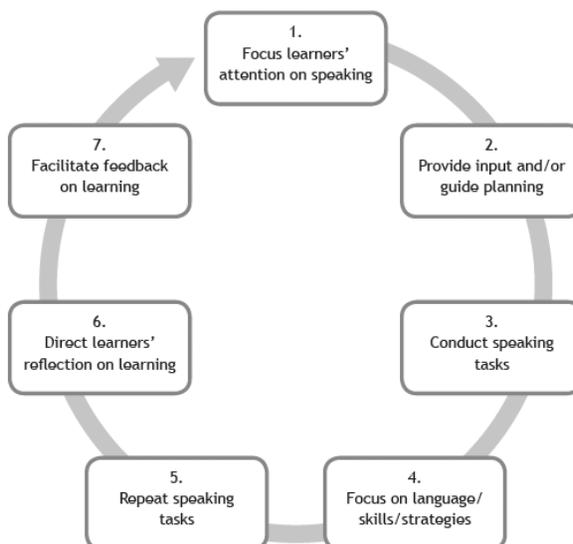


Abbildung 2: The teaching speaking cycle (Goh & Burns, 2012: 153)

Durch *exploratory talk* wird nicht nur das gemeinsame Denken, sondern auch individuelles Begründen geschult und geschärft.

Um den Kindern die Argumentation der Aushandlungsprozesse zu erleichtern, stützte ich mich auf *exploratory talk* und *translanguaging*. In *exploratory talk* setzen sich die Kinder kritisch und konstruktiv mit den Ideen anderer auseinander, hinterfragen, begründen und verwerfen (Mercer, 1995). Dabei wird nicht nur das gemeinsame Denken, sondern auch individuelles Begründen geschult und geschärft. Damit *exploratory talk* gewinnbringend genutzt werden kann, müssen Regeln gemeinsam erarbeitet und vor der Arbeit nochmals vergegenwärtigt werden. Abbildung 3 zeigt unsere Regeln. Diese halfen beim Bedeutungsaushandeln, das durch *translanguaging* geschah: Durch Interaktionen in L1 und L2 können Sprache und Verständnis beider Sprachen und des Zusammenhangs erweitert werden (García & Wei, 2013). Die Kinder benutzten dabei alle ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, was ihre Aktivität erhöhte. Transkribierte Video- und Audioaufnahmen erlauben Einblicke ins Unterrichtsgeschehen und in Diskussionen der Kinder untereinander. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden nach Bedeutungsaushandlungsprozessen wie *exploratory talk* und *translanguaging* analysiert. Diese Daten wurden mit halbstrukturierten Interviews mit den vier Kindern meiner Englischklasse (selbst ausgewählte Pseudonyme: Captain Koppah (CK), Emily, Fifi und Lou) und den beiden Klassenlehrpersonen trianguliert. In diesen retrospektiven Interviews konnten die Teilnehmenden Erfahrungen und Erlebnisse erläutern. Zusätzlich führte ich Vor-/Nachtests durch, um Lernfortschritte der Kinder zu überprüfen.

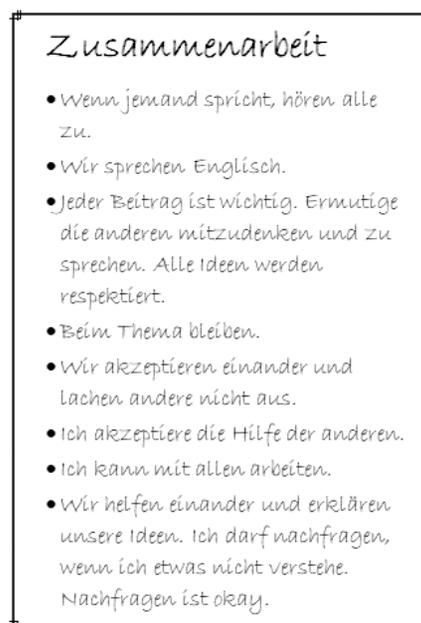


Abbildung 3: Grundregeln der Zusammenarbeit



Abbildung 4: Lou und Fifi

Die Kinder arbeiteten  
emsig und wählten  
dabei unterschiedliche  
Herangehensweisen.  
Das Aufnehmen und  
Anhören begünstigt  
Reflexivität über das  
eigene Sprechen und  
selbstgesteuertes  
Lernen.

### Erste Ergebnisse

Der motivationale Aspekt von MALL wird in der Literatur immer wieder erwähnt (z.B. Dausend, 2017; Pellerin, 2014). Diese Motivation spiegelte sich während der Lektionen und in den Interviews wider. CK meinte, er würde besser lernen, wenn er Auswahlmöglichkeiten hätte. Ansprechende und bedeutsame *tasks* mit Entscheidungsmöglichkeiten können motivieren, aktivieren und Selbstwirksamkeit ermöglichen. Ausserdem kann man so dem individualisierenden und binnendifferenzierenden Unterricht nach *Lehrplan 21* gerecht werden. Die Auswahl einer Anwendung wie *Adobe Spark*, die ein eigenständiges Ergebnis ermöglicht, ist ein weiterer Mehrwert. Die Kinder arbeiteten emsig und wählten dabei unterschiedliche Herangehensweisen. Ausserdem begünstigt das Aufnehmen und Anhören Reflexivität über das eigene Sprechen und selbstgesteuertes Lernen, wie dieser Ausschnitt zeigt:

Fifi: Nein, das ist eh nicht gut. Das kannst du gerade löschen.

Lou: Wart, ich übe nochmals.

Lou übte ihren Text und die beiden nahmen den Dialog mehrmals auf, bevor sie zufrieden waren:

Fifi: Das ist lustig, oder?

Lou: Gut, das lassen wir jetzt so.

Während des Anhörens kommentierten die Kinder den Text oder sprachen ihn mit:

CK (während des Anhörens): That's good. Yes, I'm the best policeman. This is very good.

Emily (mitsprechend und dann): OK, das ist voll gut.

Lantolf & Thorne (2006) bekräftigen, dass solches Mitsprechen für den Sprachlernprozess bedeutsam ist, da es zielorientiert wirkt und eine Transformation des ursprünglichen Könnens bewirken kann.

In den Interviews bestätigten die Kinder meine Beobachtung, dass das Vorwissen zur Anwendung und zur *task*, der *language support* und Regeln zur Zusammenarbeit bedeutsam sind. Durch das englische Programm übernahmen die Kinder Ausdrücke wie *upload photo* oder *find free photo*. Die nahe zum Buch *Young World* erstellten *tasks* führte ich sorgfältig ein und übte mit den Kindern die *chunks* und den *language support* vorgängig. Der stand wie die Aufgabenstruktur auf dem *task sheet*. Beides ermächtigte sie, die Aufgaben ziemlich selbständig auszuführen, wenngleich sie nicht alles richtig aussprachen oder Satzstrukturen durcheinanderbrachten. Die Möglichkeit, auf einem online Übersetzungstool ein Wort einzugeben und die Aussprache zu überprüfen, nutzten sie nicht. Bei Aushandlungsprozessen wendeten sie vorwiegend die Regeln der Zusammenarbeit an (Abbildung 3), welche ebenfalls vom Klassenlehrer im Unterricht eingesetzt und geübt wurden. Dadurch erreichten sie gute Ergebnisse, wie dieses Beispiel zur Schreibweise von *shooting stand* zeigt:

Lou sagte im Interview, dass ihr ihre L1 half, Fifi zu verstehen, was der guten Zusammenarbeit zuträglich war.

KC: Soll ich... uhm... soll ich es auf Englisch oder Deutsch schreiben?

Emily: Uhm... Mit zwei T. Auf Englisch ist es dort oben.

CK: \*Shooting stand. What the...

Emily: Nein, da, mit zwei O.

CK: Hm?

Emily (kichert): Shooting stand schreibt man mit zwei O.

Organisatorisches wurde oft in der L1 gehalten, wie in der Studie von Dausend (2017). Manchmal benutzten die Kinder auch beide Sprachen:

Lou: \*Wo and why? Wo? Hä? Also, wo want you to go and wo I want not to go.

Fifi: Hm...

Lou/Fifi: I want to go

Lou: To the death ride.

Fifi: Ach, ich auch!

*Translanguaging* kann helfen, Aushandlungsprozesse darzulegen (García & Wei, 2013). Die Kinder nutzten es, um herauszufinden, wo ein Tierarzt arbeitet und leiteten von Tierklinik \*petspital ab:

Fifi: Aber du musst nicht das sagen mit dem hospital.

Lou: Wieso nicht? \*I'm now in the ho-pet-s-pital.

Fifi: Hospi – doch, du sagst doch das.

Lou: Ich sag einfach \*I'm now in the pets-s-pital.

Fifi: Nein, hospital und du musst vet sagen.

Lou sagte im Interview, dass ihr ihre L1 half, Fifi zu verstehen, was der guten Zusammenarbeit zuträglich war. So kann die L1 *tasks* in der L2 mit anspruchsvollen Anforderungen unterstützen (García & Wei, 2013).

Während MALL Kinder motivieren und gute Zusammenarbeit fördern kann, ist es auch bedeutsam, ob dadurch Fortschritte erzielt werden können. Tabelle 1 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Vor-/Nachtests. Die Teilnehmenden waren redefreudiger und führten die Antworten umfangreicher und besser aus. Die anderen Kinder antworteten in knappen Sätzen und fielen öfters ins Deutsche. Diese positiven Ergebnisse scheinen verheissungsvoll. Doch sie müssen mit Vorsicht genossen werden, weil die Resultate der kleinformatischen Studie wegen der kleinen Effektgrösse statistisch insignifikant sind.

	participants (N=4)			control group (N=4)		
	total used	mean	SD	total used	mean	SD
shorter/the same/one-word answer	28	7	10.5	50	12.5	18.75
knowledge of language and discourse (improvement of lexis and sentence structure)	29	7.25	10.875	14	3.5	5.25
core speaking skills (improvement of pronunciation, chunks, organisation of answer)	17	4.25	6.125	7	1.25	2.875
communication strategies	16	4	6	25	6.25	9.375

Tabelle 1: Ergebnisse von Vor-/Nachtests

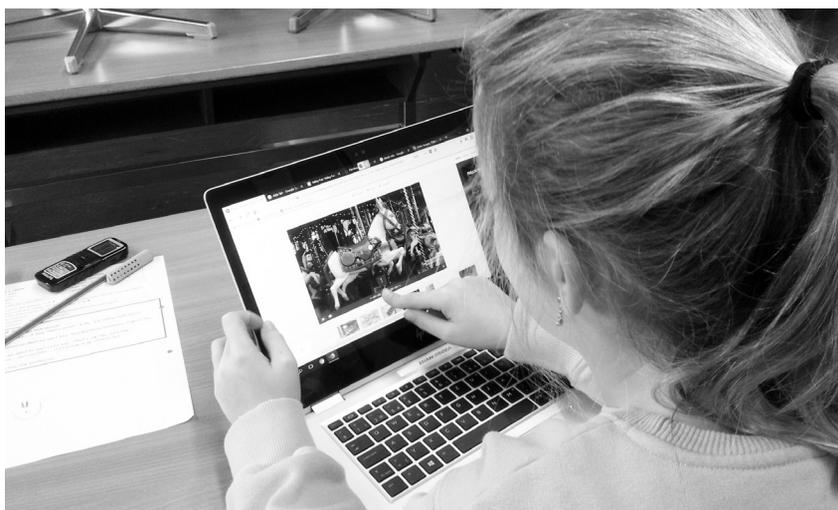


Abbildung 5: Emily

Zusammenfassend  
kann festgehalten  
werden, dass die  
Kinder auf ihre  
Animationen sehr  
stolz sind.

## Bedeutung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinder auf ihre Animationen sehr stolz sind. Binnendifferenzierendes, kooperatives MALL mit offener, ausführbarer, aber gleichzeitig herausfordernder Aufgabenstellung kann die Kinder sehr stark motivieren. Gute Zusammenarbeit und Peer-Feedback spielen dabei eine wichtige Rolle. Beides gilt es bei der Erarbeitung von MALL *tasks* zu berücksichtigen. Meine Pilotstudie hat einen ersten Einblick gegeben und Fortschritte der Sprechkompetenz der teilnehmenden Kinder aufgezeigt. Doch gilt es herauszufinden, ob die Kinder auch langfristig motiviert arbeiten und wie nachhaltig die Fortschritte sind. Fifi fand, sie hätte grosse Fortschritte gemacht und beantwortete die Frage, wie wir noch mehr Englisch sprechen könnten, lachend mit: „Noch mehr *Adobe Sparks*.“

## Literatur

D-EDK (o.J.). Ziele [Online]. Abgerufen am 11. Februar 2019 von <https://www.lehrplan21.ch/ziele>.

Dausend, H. (2017). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In J. Bastian & S. Aufenanger (Hrsg.), *Tablets in Schule und Unterricht Forschungsmethoden und Perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer, pp. 355–380.

García, O. and Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndsmills: Palgrave.

Goh, C. C. M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning?. *ReCALL*, 21 (2), 157–165.

Kukulska-Hulme, A. and Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49 (2), 207–218.

Lantolf, J. P. and Thorne, S. L. (2006). Second Language Learning. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum, pp. 197–221.

Lys, F. (2013). The Development of Advanced Learner Oral Proficiency Using Ipads. *Language Learning & Technology*, 17 (173), 94–116.

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

Pellerin, M. (2014). Language Tasks Using Touch Screen and Mobile Technologies : Reconceptualizing Task-Based CALL for Young Language Learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40 (1), 1–23.

## INTERVISTA A MARINA CAROBBIO



Marina Carobbio Guscetti ist Ärztin und Präsidentin des Nationalrates. Seit Jahren engagiert sie sich für eine soziale und gerechte Schweiz. Die wichtigsten Themen ihrer politischen Tätigkeit sind das Gesundheitssystem, die Umwelt und die Gleichstellung der Geschlechter.

Intervista di Matteo Casoni

*Marina Carobbio, lei è Consigliera nazionale dal 2007 e da novembre 2018 ricopre la carica di Presidente del Consiglio nazionale. Conosce quindi bene la "Berna federale" e anche le sue dinamiche linguistiche. Un gesto, simbolico e concreto, che caratterizza la sua presidenza è la decisione di condurre i lavori parlamentari in italiano. Con l'intergruppo parlamentare italianità è stato realizzato e distribuito anche un vademecum con la versione trilingue dei termini più spesso utilizzati. Come è stata accolta questa iniziativa, ne può già trarre un bilancio indicativo dello stato di salute dell'italiano in seno all'amministrazione federale e al Parlamento svizzero?*

La mia decisione di voler condurre i dibattiti parlamentari in italiano è stata accolta con grande positività, sia da parte dei miei colleghi parlamentari che da parte dei Servizi del Parlamento. Servizi del parlamento che mi hanno aiutato molto per poter attuare tutte quelle misure affinché la conduzione in italiano fosse possibile. A Palazzo federale, molte più persone di quante si pensi sanno parlare,

italiano, o perlomeno lo capiscono.. Inizialmente c'è stata anche una certa preoccupazione tra i giornalisti non italofoni, in particolare riguardo all'elezione del Consiglio federale lo scorso dicembre, ma anch'essi si sono accorti ben presto che con la traduzione simultanea dei risultati dell'elezione dall'italiano al tedesco l'operazione era fattibile.

Questa decisione vuole dare alla lingua italiana il suo giusto posto e riconoscimento anche nella politica svizzera, fungendo in tal modo da stimolo a rafforzare la lingua e cultura italiana anche in altri ambiti. Come ho già avuto modo di dire, non si tratta di una scelta meramente simbolica, ma di un percorso che ha prodotto dei cambiamenti che verosimilmente dureranno nel tempo: dalla traduzione di nuovi documenti ufficiali, all'aumento di iscrizioni nei corsi di lingua italiana, così come alla distribuzione del già citato vademecum dell'intergruppo italianità: tutte azioni che contribuiscono a rafforzare in maniera duratura la presenza dell'italiano.

La mia decisione di voler condurre i dibattiti parlamentari in italiano è stata accolta con grande positività.

Questa decisione vuole dare alla lingua italiana il suo giusto posto e riconoscimento anche nella politica svizzera, fungendo in tal modo da stimolo a rafforzare la lingua e cultura italiana anche in altri ambiti.

*Nel suo discorso di insediamento, tenuto nelle quattro lingue nazionali, ha indicato l'italianità, il plurilinguismo e la multiculturalità, accanto a rappresentanza e coesione sociale quali fili conduttori del suo anno presidenziale. In che misura la minoranza italoфона può giocare un ruolo di ponte tra le diverse componenti linguistiche e culturali del nostro paese?*

La più grande ricchezza del nostro paese è proprio questa pluralità di lingue e culture, che va protetta e valorizzata. Bisogna evitare ragionamenti puramente numerici: a prescindere dal numero di persone che lo parlano quotidianamente, l'italiano ha la medesima importanza del tedesco, del francese e del romancio nel definire la Svizzera, la sua cultura e la sua coesione. Perché se ognuna delle lingue nazionali ha la sua identità e le sue tradizioni, è la loro somma che fa la Svizzera. Si tratta anche di un discorso di educazione alla cittadinanza e alla partecipazione: si tratta di rimuovere gli ostacoli, anche linguistici, per permettere a tutte le cittadine e a tutti i cittadini la piena partecipazione alle scelte che li riguardano. È una questione di democrazia. Infine, va anche ricordato come le rivendicazioni linguistiche in Svizzera sono sempre state legate a delle rivendicazioni sociali ed economiche, come quelle di uno sviluppo distribuito più equamente sul territorio nazionale. Come rappresentante di una minoranza culturale e linguistica mi sono da subito posta l'obiettivo di cercare di riavvicinare le diverse componenti del nostro paese. Nella lingua italiana ho trovato uno strumento per portare avanti questo obiettivo.

*Un'ultima domanda di natura più personale. Lei è medico e si dedica in particolare alla medicina di famiglia. Il pregiudizio popolare dice che i dottori "parlano in difficile"... Quanto è importante l'aspetto linguistico e più in generale comunicativo nella sua professione? Le capita anche di parlare in dialetto con i suoi pazienti?*

In medicina ci sono molti termini tecnici, il cui utilizzo può spaventare le persone, ancora di più al momento di una diagnosi o di una proposta terapeutica. Penso quindi che sia importante spiegare le cose in maniera semplice e comprensibile, focalizzandosi soprattutto sul lato umano: nella mia professione ogni tanto ci tocca dare delle cattive notizie alle persone, per cui risulta fondamentale affrontare questi momenti con la giusta sensibilità ed empatia. Lo stesso vale anche in politica, anche qui ci si deve far capire e non usare un linguaggio tecnocratico o politichese. Attualmente, con i servizi del parlamento, sto portando avanti un progetto per rendere accessibili alcune informazioni presenti sul sito del parlamento in un linguaggio semplificato, così da permettere la comprensione a un pubblico più ampio e anche a persone con disabilità. La partecipazione piena e attiva a tutti gli ambiti della vita è diritto e patrimonio di tutti. Per questo è necessario garantire accesso alle informazioni, ai servizi e alle strutture, senza barriere.

Anche per quanto riguarda il dialetto penso che sia importante andare incontro ai bisogni e alle abitudini delle persone per farle sentire più a loro agio. Quindi sì, mi capita di parlare anche in dialetto.

3 domande a...

## ● Annina Heini Aston University (GB)



Annina Heini ist in Bern geboren und aufgewachsen. Sie hat einen *BA in English Languages & Literatures* der Universität Bern und einen *MA in Forensic Linguistics* der Aston

University Birmingham, GB. Gegenwärtig arbeitet sie als Doktorandin am *Centre for Forensic Linguistics* an der Aston University in Birmingham, GB. In ihrer Forschung untersucht sie die Sprache von Polizeiverhören mit jugendlichen Verdächtigen in England.



**Centre for  
Forensic  
Linguistics**

# SPRACHE (UND FREMDSPRACHEN) ALS GEGENSTAND JURISTISCHER UNTERSUCHUNGEN: FORENSISCHE LINGUISTIK

**Babylonia:** Welche Schwerpunkte setzt die forensische Linguistik?

**Annina Heini:** Forensische Linguisten kommen dort zum Einsatz, wo sich die Sprache und das Gesetz überschneiden. Grob gesagt, versuchen wir, anhand von sprachlichen Analysen die Rechtspflege zu verbessern. Grundsätzlich unterscheiden wir drei Teilgebiete, welche sich gegenseitig nicht ausschliessen, sondern sich in bestimmten Aspekten treffen und ergänzen:

Erstens erforschen wir die Rechtssprache, das heisst Gesetzestexte, Verträge, Statuten etc. Oftmals kollaborieren Rechtslinguisten hierbei mit Gesetzesverfassern, um allfällige Mehrdeutigkeiten zu verhindern, und um sicherzustellen, dass der Rechtstext jene Anforderungen erfüllt, die er erfüllen muss.

Zweitens untersuchen wir die Sprache von rechtlichen Verfahren nach dem begangenen Verbrechen. Dieses Gebiet beginnt mit dem sprachlichen Akt der Verhaftung und der damit verbundenen Information zu den eigenen Rechten. Man denke an die berühmte Formulierung in den *Miranda Rights* – „Sie haben das Recht zu schweigen. Alles, was Sie sagen, kann und wird vor Gericht gegen Sie verwendet werden“. Zu diesem Gebiet gehört aber auch die Sprache von polizeilichen Befragungen und Verhören wie auch der institutionalisierte Diskurs im Gerichtssaal.

Drittens befasst sich die forensische Linguistik mit der Analyse von sprachlichen Beweismitteln. Hierbei werden etwa die

Authentizität von Droh- oder Suizidbriefen ermittelt, Vergleiche von möglichen Verfassern vorgenommen, Profile von unbekanntem Autoren erstellt, Erst- und Zweitsprache der Verfasser ermittelt, Protokolle von vermutlich falschen Geständnissen analysiert und grundsätzliche Bedeutungsfragen untersucht.

**B.: Im Falle eines anonymen Briefs...**

**A. H.:** Oft werde ich gefragt, wie man nun beispielsweise einen Erpresserbrief analysiere. Das kommt ganz darauf an, was herausgefunden werden soll! Zum Beispiel können wir herausfinden, was für ein Mensch das besagte Schriftstück verfasst hat: Dabei kann uns die Sprache Auskunft geben über die Sprachkenntnisse des Schreibenden, aber auch über dessen Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, etc. Des Weiteren nehmen wir Urheberschaftsabgleiche vor, d.h. wir vergleichen sprachlichen Elemente von Verdächtigen mit denen eines umstrittenen Schriftstückes und untersuchen so das Vorhandensein oder Fehlen von Merkmalen, dass uns schlussendlich auf eine Wahrscheinlichkeit der Urheberschaft schliessen lässt.

Ein wichtiges und schnell wachsendes Forschungsgebiet befasst sich mit der Sprache von Onlineverbrechen wie auch von verschlüsselter Kommunikation unter Pädophilen in Foren im Dark Web. Hierbei werden anhand rhetorischer Sprachelemente der Verbrecher

deren Strategien untersucht. Ausserdem wird gegenwärtig viel Zeit und Geld in Anti-Terror-Forschung investiert. Da terroristische Organisationen oftmals über Internetforen und Instant Messaging kommunizieren und so neue Mitglieder radikalieren und rekrutieren, präsentieren sich uns in diesem Zusammenhang Forschungsthemen wie Überredungssprache (*persuasive language*) oder geheime Sprachcodes.

**B.:** Ein Studienfach als Marktlücke: Was fasziniert Sie an Ihrem Studienfach und sehen Sie Potential hierfür in der Schweiz?

**A. H.:** Unter den Disziplinen der *angewandten Linguistik* ist die forensische wohl eine der am anwendungsorientiertesten. Mich reizt der Umgang mit dem *real-life* Datenmaterial und das Potenzial, einen positiven Einfluss auf das Rechtssystem zu haben. Am *Centre for Forensic Linguistics* (Birmingham) werden regelmässig forensisch-linguistische Analysen durchgeführt und Berichte für die Gerichte angefertigt. Unsere Gutachten landen oft in Gerichtsakten sowie im Geschworenenbündel und erreichen so ihre Audienz. In meiner Doktorarbeit untersuche ich die Sprache von Polizeibefragungen mit jungen Verdächtigen in England. Speziell interessiert mich der abrupte Übergang vom Jugendstrafrecht (bis und mit 17 Jahren) zum Erwachsenenstrafrecht (ab 18 Jahren), und dessen Auswirkungen auf die Sprache im Interview. Um diese arbiträre Alterslinie zu erforschen, vergleiche ich die Sprache anhand von Audioaufnahmen von Verhören mit 17- und 18-Jährigen. Diese Forschungsarbeit würde ich anschliessend gerne in den USA weiterführen, wo sich die Verhörtechnik für Kinder und Erwachsene fundamental vom europäischen Format unterscheidet. Die USA hat seit Jahrzehnten ein stetiges Problem mit falschen Geständnissen wegen ihrer anklagenden und – in den Augen der meisten westlichen Länder – unethischen Methode des Verhörs. Die relativ hohe Anzahl an falschen Geständnissen führt naturgemäss zu un-

**Die Schweizer Universitäten bieten zunehmend Kurse in Forensic Linguistics oder Forensic Phonetics an, jedoch fehlt bis anhin ein eigener Studiengang. Das ist jedoch nicht weiter überraschend, da das Gebiet noch relativ jung ist. Ich bin optimistisch, dass die Schweiz recht bald zur Forscher- und Praktikergemeinde im forensischen Bereich zählt.**

rechtmässigen Verurteilungen, wo ich als Linguistin wiederum Beratungsarbeit leisten kann.

Die Schweizer Universitäten bieten zunehmend Kurse in *Forensic Linguistics* oder *Forensic Phonetics* an, jedoch fehlt bis anhin ein eigener Studiengang. Das ist jedoch nicht weiter überraschend, da das Gebiet noch relativ jung ist. Ich bin optimistisch, dass die Schweiz recht bald zur Forscher- und Praktikergemeinde im forensischen Bereich zählt.

*Interview mit Mathias Piconi*



*Il  
racconto*



Nicoletta Bortolotti, nata in Svizzera, vive a Milano e collabora da diversi anni come redattrice, copy editor e autrice presso Mondadori. Ha pubblicato romanzi per ragazzi e per adulti e incontra studenti nelle scuole di tutta Italia. Dopo la pubblicazione di *Chiamami sottovoce* ha ricevuto lettere da molti ex bambini nascosti e ha fatto vari tour presso le Colonie Libere Italiane nella Svizzera francese e tedesca. Nei tre brevi estratti che seguono sentiamo le voci in prima persona dei due protagonisti principali.

Nicoletta Bortolotti, *Chiamami sottovoce*, HarperCollins, Milano, 2019

*Michele*

Ho sentito mio padre abbassare il finestrino.

«Documenti, prego. Niente da dichiarare?» gli ha chiesto una voce?

«Niente.»

Ho immaginato papà che faceva vedere alla guardia della dogana i due passaporti e la mano che gli tremava.

«Dove siete diretti?»

«Airolo.»

«Per quanto tempo?»

«Nove mesi.»

«Possiamo vedere il permesso?»

Silenzio. Ho immaginato papà mentre mostrava il permesso alla guardia.

«Va a lavorare in galleria.»

Sembrava che la guardia stesse parlando con un'altra, forse arrivata lì in quel momento.

«Dovete scendere.»

«Perché? È tutto a posto...»

Voci confuse, parole mescolate come figurine dei calciatori della Juve, finite in chissà quale valigia.

«Va bene.» ho udito dire a mio padre.

Poi ho sentito la macchina rimettersi in moto per spostarsi, ma di poco.

I miei genitori sono scesi dall'auto e non ho sentito più niente.

\*\*\*

*Nicole*

Io avevo pianto per l'album. Solo per quello.

E per non aver potuto mantenere una promessa.

La promessa che avevo fatto a lui.

La mamma non mi aveva in seguito riservato una punizione aspra come mi aspettavo, solo tre giorni di silenzio, tre lunghi, noiosi giorni durante i quali se doveva chiedermi qualcosa come, Hai fatto i compiti? Vuoi un bicchiere d'acqua?, si rivolgeva a mio padre. «Giorgio, tua figlia ha finito gli esercizi di grammatica? Giorgio, tua figlia ha ancora sete?»

Alla fine del terzo giorno, però, è entrata in camera mia e mi ha rivolto una domanda che ha rischiato di farmi vacillare. «Nicole, hai detto che dovevi fare molti disegni con l'album. Quello che hai cercato di rubare... vero?»

«Sì, mamma.»

Stavo cominciando a rilassarmi perché

intuivo che la punizione volgeva al termine, il silenzio era stato infranto e ogni cosa sarebbe tornata alla normalità. In quel momento, ricordo, ero seduta sul tappeto rosso arabescato che copriva le assi grezze del pavimento e stavo mettendo in fila i cavalli di gomma dello zoo. Non avevo bisogno di giochi complicati per divertirmi, mi bastava far parlare dei personaggi. Un passatempo che solo più tardi avrei scoperto essere definito da molti con una parola ingombrante: letteratura.

«E perché prima di dire *devo* hai detto *dobbiamo*?»

Ho preso tempo. Bisognava trovare una scusa plausibile, mentre un pony stava festeggiando il compleanno di una cavalla bianca.

«Lo sto chiedendo a te. C'è qualcun altro che usa i tuoi album?»

La cavalla bianca si era però slogata una zampa e non poteva più festeggiare, bisognava steccargliela e fasciargliela stretta.

«Sì, cioè no... Veramente qualcuno c'è. È un amico»

«Un amico?»

«Immaginario.»

«Un amico immaginario? Non me ne hai mai parlato. E da quando hai un amico immaginario?»

La fasciatura si era rivelata più complicata del previsto, ma alla fine la cavalla bianca era guarita.

«Da... non so, da un po'. Lui è... invisibile. Cioè, agli altri, solo io posso vederlo.»

La mamma mi ha accarezzato la fronte con una tenerezza cauta, riannodandomi delicatamente a sé, come succedeva ogni

volta in cui le passavano le voci arrabbiate che aveva in testa e io mi sentivo di nuovo buona, leggera e amata.

In quel momento ero certa di non averle mentito.

Per lo meno non sul fatto che il mio amico immaginario fosse invisibile agli altri, ma non a me.

\*\*\*

*Michele*

La mamma mi si è avvicinata sfiorandomi il bordo di un orecchio con il fiato.

«Mi raccomando, Michele, ricordati le regole. Nessuno deve sapere che sei qui. Nessuno, capito? Se non fai il bravo viene

a prenderti il poliziotto.»

Ho fatto segno di sì perché volevo che lei fosse contenta di me, che pensasse di avere un bambino ubbidiente, che rispettava le regole. Le ho ripetute una per una, numerandole con le dita appoggiate sulla spalla di papà.

«Non devo fare rumore.»

Ho sollevato il pollice.

«Non devo piangere.»

Ho sollevato l'indice.

«Non... devo... ridere forte.»

Ho sollevato il medio, ma mi si è alzato anche l'anulare. Non riuscivo ancora a muovere il medio e l'anulare separatamente, dovevo esercitarmi di più.

«Non devo fare chiasso quando gioco.»

«Bravo, così.»



«Un romanzo in cui tocca alla fantasiosa voglia di vivere dei piccoli farsi gioco della Legge: al loro sguardo, le celebrazioni dei confini appaiono in tutta la loro assurdità.»

**VALERIA PARRELLA, GRAZIA**



HarperCollins

Bortolotti, N. *Chiamami Sottovoce*. Harper Collins.



### Chiamami Sottovoce

*Chiamami sottovoce* di Nicoletta Bortolotti racconta l'amicizia tra due bambini, una svizzera di otto anni e uno italiano 'clandestino' di nove anni, interrottasi bruscamente. La storia intreccia diversi piani temporali. Ha inizio nel 2009, quando Nicole a poco più di quarant'anni eredita la casa di Airolo dove aveva vissuto con i genitori fino al 1976. Al tempo presente si alternano quello dell'infanzia della protagonista e di Michele, bambino nascosto in una soffitta della casa vicina, e quello della Lugano degli '30.

La lettura, raccomandabile per una classe di liceo di italiano L2, può essere spunto per una riflessione sulla storia dell'immigrazione italiana in Svizzera: dei lavoratori degli anni '70, ma anche dei rifugiati politici durante il fascismo. A questo proposito Nicoletta Bortolotti sottolinea di aver voluto mostrare i diversi volti della Svizzera, sia nei suoi atteggiamenti di accoglienza che di rifiuto nei confronti degli stranieri. Alcune pagine del libro possono prestarsi a lezioni di storia in ambito CLIL.

Altre opportunità didattiche sono date dall'analisi del linguaggio e delle tecniche narrative utilizzate dall'autrice, che propone tre voci narranti, due in prima persona (Nicole e Michele) e una in terza persona che racconta la vita di Delia, l'affittacamere che ha tenuto nascosto il bambino.

Per una classe di lingua tedesca sarebbe stimolante un confronto con il romanzo *Das Eidechsenkind* di Vincenzo Todisco<sup>1</sup>, che affronta lo stesso tema con modalità narrative diverse.

Alessandra Minisci

<sup>1</sup> vedi *Babylonia* 1 / 2019

### Due omaggi editoriali al Professor Renato Martinoni

Che valore ha ancora oggi la carta, la parola scritta? Vale la pena continuare a dedicarsi agli studi umanistici in un'era in cui tutto passa velocemente dagli schermi di un tablet, di un telefonino o di un computer di una società che vuole sempre essere al passo con i tempi, soprattutto quelli del consumo? Sono queste le domande a cui ha cercato di dare una risposta il Professor Pietro Gibellini in occasione della presentazione, lo scorso 27 ottobre, della miscellanea *Sentieri di carta*, di cui è curatore con Paolo Parachini. Il volume è offerto a qualcuno che della parola scritta ha fatto il lavoro di una vita: Renato Martinoni, già professore di Lingua e Letteratura all'Università di San Gallo e *Visiting Professor* di Letteratura comparata all'Università Ca' Foscari di Venezia. L'occasione è un compleanno e un momento importante nella vita di un infaticabile ricercatore, studioso, divulgatore, traduttore e docente che ha percorso varie tipologie di sentieri, alcune volte in solitaria, altre volte attornandosi di amici, colleghi e assistenti: il congedo dall'insegnamento universitario. Quindi per festeggiare il professore emerito di Minusio sono uscite dall'editore Salvioni di Bellinzona due raccolte: la prima, già citata, contiene ventuno contributi di amici e colleghi accademici svizzeri e italiani; la seconda, intitolata *Il lago, il mare e la montagna*, a cura delle collaboratrici della Cattedra della HSG (Domenica Catino, Giulia Fanfani, Tania Giudicetti Lovaldi e Claudia Imboden-Luperto), include la bibliografia delle opere di Renato Martinoni e della critica apparse durante un trentennio e una scelta di recensioni pubblicate su varie testate svizzere e italiane. I due libri sono complementari

e formano un insieme di scritti che bene illustrano l'intenso e fecondo lavoro di un ricercatore che si è sempre impegnato a viaggiare verso vari generi letterari, e settori della cultura, e a scavare nei luoghi più dimenticati portando alla luce temi e autori ora noti ora quasi sconosciuti. Il filo rosso del suo poliedrico operato resta comunque in sostanza l'interesse, o meglio, la curiosità verso quello che c'è oltre la realtà visibile delle cose, verso gli emarginati e i deboli, i folli.

Ma vediamo da vicino i contenuti dei due testi. *Sentieri di carta* è articolato in tre parti: *Paesaggi letterari*, *Martinoni docente e scrittore* e infine *Omaggi d'artisti*. Il primo tema e, naturalmente, il titolo dato alla miscellanea, vogliono rispecchiare una delle tante passioni dello studioso ticinese: la letteratura di viaggio e l'odeporica. I contributi qui raccolti spaziano dal Cinquecento con Machiavelli (A. Riklin), al Settecento - secolo prediletto dal festeggiato, a cui ha dedicato numerose opere di saggistica e di narrativa - con Muratori (C. De Michelis) e il ticinese Giampietro Riva (C. Carena) fino ad arrivare al Novecento con Giuseppe Zoppi e la collana da lui diretta, intitolata *Montagna* (R. Castagnola). Tre articoli si soffermano sulla poesia novecentesca, altro periodo importante nella ricerca martinoniana: si inizia con la poetessa crepuscolare Lalla Vicoli Nada (G. Oliva) continuando con il poeta dialettale Nino Pedretti (P. V. Mengaldo) per giungere ai versi di Sebastiano Vassalli (G. Tesio), altro estimatore, come lo studioso di Minusio, di Dino Campana. Trova inoltre spazio un'analisi sul legame di Ceronetti con la Svizzera (M. Vercesi), un testo sui soprannomi dialettali ticinesi (M. Frasa) nei quali spicca quello che potrebbe essere dato al destinatario del contributo: Gran Sultano. In un ulteriore saggio vengono indagate nuove etimologie (O. Lurati) e in un altro ancora sono ricordate alcune parole verzaschesi perdute o disusate (G. Pedrojetta). Uno scritto sulla geografia della bella Valle Verzasca, con i suoi laghi e la sua diga (F. Bianconi) contribuisce a illustrare, oltre all'incipit dell'*Albero genealogico* di Piero Bianconi, il retroterra familiare del professore di San Gallo. Chiude infine la prima rubrica un interessante censimento, offerto da Paolo Bernasconi, dei recenti appuntamenti legislativi sul rispetto dei Diritti umani in Svizzera.

Nella sezione incentrata su Martinoni quale docente e scrittore troviamo il ricordo del neuroscienziato Arnaldo Benini sugli anni dell'insegnamento e su alcune manifestazioni organizzate dalla Cattedra di lingua e letteratura di San Gallo, la bella intervista curata da Sabina Geiser Foglia, il contributo di un collega professore della HSG, Pietro Beritelli, e un altro di Pietro Gibellini sull'ultimo volume a carattere narrativo, passione predominante, di Martinoni: *Ceramica e inchiostro*. Non possono mancare, in conclusione, tre omaggi di artisti: quello dell'architetto Mario Botta, dei poeti dialettali Franco Loi e Luciano Cecchinell. Completa inoltre il volume-omaggio la lunga e nutrita bibliografia, compilata da Giulia Fanfani, del lavoro critico, saggistico e letterario del professore di Minusio.

La seconda raccolta ripercorre invece la densa lista dei titoli dei volumi pubblicati dal ricercatore locarnese, dai primi anni Ottanta fino alla fine del 2017, e della critica. Riporta, oltre alle copertine delle opere, i testi delle recensioni più rappresentative, firmate da personalità del mondo culturale ticinese e grigionitaliano e da scrittori e studiosi italiani. Ne citiamo alcuni: Giovanni Pozzi, Mario Agliati, Giovanni Bonalumi, Remo Fasani, Giovanni Orelli, Sebastiano Vassalli, Franco Loi, Carlo Carena e Antonia Arslan. Nelle ultime pagine trova posto la lezione di commiato, intitolata «*Ciao San Gallo!*». *Le dolci lacrime di un italianista*, che il professore ha tenuto all'Università di San Gallo davanti a un folto pubblico accorso per salutarlo.

Nel corpus di scritti vengono lodati il rigore dell'indagine, l'originalità e la varietà dei temi trattati. Quanta fatica, ma quanto ristoro è scaturito da tanti anni dedicati all'insegnamento e alla ricerca! Le materie umanistiche hanno ancora molto da offrire a chi volesse occuparsene. Bisognerebbe tuttavia sempre ricordarsi, come ci avverte lo stesso Renato Martinoni, che «il futuro sta nel dialogo fra le discipline, non solo nella specializzazione. Il futuro sta nella capacità di aprirsi, non nel credere ciecamente e in modo ottuso nelle gerarchie scientifiche e culturali»; «non si può parlare di cultura, di letteratura, di poesia senza aprirsi verso il mondo».

Tania Giudicetti-Lovaldi



Gibellini, P. & Parachini P. (a cura di). *Sentieri di carta*. Salvioni.



Giudicetti Lovaldi T., Catinò D. and Fanfani G. (a cura di). *Il lago, il mare e la montagna. Le opere di Renato Martinoni e la critica (1983-2018)*. Salvioni.

## LAUDATIO PER MARCO SOLARI IN OCCASIONE DEL CONFERIMENTO DEL PREMIO OERTLI 2019

Monte Verità, Ascona, il 12 aprile 2019

Ho l'onore e il piacere di tenere questa laudatio per te, caro Marco Solari. Quando ti abbiamo chiesto dove volevi che avesse luogo questa cerimonia, la risposta venne spontanea: su al Monte Verità. Hai parlato del fascino che esercita questo luogo su di te. Hai ricordato la dimensione visionaria e utopica che sprigiona da questo sito particolare. E hai subito accennato al clima di scambio e di ascolto reciproco che caratterizza gli incontri del Monte Verità. Anche se la nostra cerimonia non s'inserisce ufficialmente nel programma della 7a edizione degli "eventi letterari" che hanno luogo proprio in questi giorni qui al Monte Verità, mi permetto comunque di stabilire un breve parallelo tra questi due eventi. Gli "eventi letterari" di quest'anno sono dedicati al tema "Sulle spalle dei giganti". Questa metafora, secondo la quale siamo dei nani issati sulle spalle dei giganti, viene attribuita a Bernard de Chartres, un filosofo platonico francese del 12° secolo. Ha attraversato i secoli fino a noi e ha assunto un ruolo importante di perno soprattutto alla nascita del mondo moderno nel '600 e nel '700. Grandi pensatori come Montaigne e Pascal l'hanno utilizzata per riflettere sul confronto tra passato, presente e futuro. Come ricordano gli organizzatori degli "eventi letterari", questa metafora è sempre di grande attualità, perché, come dicono, "è un problema chiave il nostro rapporto con la tradizione, con i maestri e con i classici in un mondo che sembra volerne fare a meno per puntare tutto su un'innovazione senza cultura, senza criterio e senza spessore." Viviamo in un periodo della globalizzazione che sembra

recidere ogni ponte con il passato e dove l'efficienza e la rapidità che ci sovrastano stanno per eclissare sempre più i rapporti che ci legano alla tradizione e che in un periodo di disorientamento e di mancanza di valori sicuri, potrebbero servire da guida per il futuro.

Siamo qui per onorare Marco Solari che nelle sue attività ha sempre ricordato la necessità di un rispetto reciproco per le differenze culturali, linguistiche, sociali e politiche che caratterizzano il nostro Paese. Da manager culturale di spicco ha messo e continua a mettere in rilievo il dialogo e la capacità di capirsi a vicenda. Solari che è cresciuto a Berna, che ha studiato a Ginevra e che da molti anni vive in Ticino considera il plurilinguismo svizzero non come un ostacolo per i rapporti nazionali e internazionali, ma al contrario come una forza intrinseca e un grande vantaggio di cui la Svizzera va giustamente orgogliosa, e che, d'altro canto, dovrebbe anche conservare e sviluppare con grande cura. Così Solari s'impegna da molti anni a favorire la presenza della lingua e della cultura italiana nelle altre regioni linguistiche della Svizzera. In veste di Direttore e Presidente dell'Ente Ticinese per il Turismo, di delegato del Consiglio Federale per le celebrazioni dei 700 anni della Confederazione, di amministratore delegato di Migros, di vicepresidente della Direzione generale Ringier e soprattutto di presidente del Locarno Film-Festival a partire dal 2000, si è sempre adoperato per il rispetto delle minoranze linguistiche del Paese, in particolare nei confronti della Svizzera di lingua tedesca. Per annunciare il conferimento del Premio Oertli, la NZZ ha fatto uso del seguente titolone: eine



Ehrung – un'onorificenza - für den "Mister Locarno". Mi viene voglia di aggiungere a questo "mister" una "o" per farne "mistero Locarno"! Perché insieme ai suoi collaboratori, Marco Solari è riuscito a conquistare per il Festival di Locarno un posto tra i grandi festival mondiali del cinema. C'è chi lo definisce "il fiore all'occhiello della Svizzera"! Il Festival è diventato una finestra per un Ticino, ma anche per una Svizzera moderna, aperta, che, pur essendo cosmopolita, si poggia sulle sue radici culturali profonde. Una cosa che, d'altronde non potrei dire del "Zurich Film Festival" which is very, very english and very global!! Mi auguro che il festival di Locarno sappia mantenere questa sua particolarità!

La Fondazione Oertli ha deciso quest'anno di assegnare il Premio a Marco Solari che considera una sorta di ambasciatore efficace a favore della coesione nazionale che, come ho già ricordato nell'allocuzione di benvenuto, costituisce il nostro principale obiettivo. La Fondazione, creata nel 1967 dall'industriale zurighese Walter Oertli, quindi da oltre 50 anni s'impegna a favorire i contatti fra le regioni linguistiche della Svizzera, sostenendo finanziariamente progetti culturali suscettibili di gettare dei ponti fra le quattro parti del Paese. Non di un paese che s'isola in maniera desolata come avviene spesso ai nostri tempi, ma al contrario, di un paese che sa trarre un beneficio dal paradosso rappresentato da un'identità nazionale plurilingue. Questa contraddizione solo apparente tra un'identità UNA e la pluralità delle lingue nazionali che la compone mi sembra essere una fonte d'energia che non è ancora stata abbastanza scoperta e sfruttata. Da questa unità nella diversità dovrebbe risultare il contrario di un paese che si ripiega su se stesso, perché porta l'idea del dialogo tra le culture e le lingue nel suo intimo.

Marco Solari è perfettamente cosciente di questa ricchezza in un periodo in cui soprattutto in ambienti economici e scientifici s'impone sempre con maggior forza una lingua puramente funzionale – il "global english", il "globisch" come lo chiamo da molti anni accennando a Globi, l'eroe di tanti libri per bambini



del grande magazzino "Globus". Si tratta di una lingua senza letteratura e senza autori e che non deve essere confusa con le varietà d'inglese nel mondo. Questa evoluzione linguistica avviene in un mondo completamente mutato, dove l'innovazione tecnica ha reso possibile il quasi totale azzeramento del tempo e dello spazio generando una dimensione globale dominata dal web e dal fenomeno della mobilità. Così nascono sempre più reti virtuali che operano a scapito degli Stati e delle lingue nazionali che una volta rappresentavano uno strumento politico di coesione per le diverse nazioni. Questo pericolo si manifesta ancor più in un paese plurilingue come la Svizzera, dove l'inglese funzionale penetra in un tessuto fragile, composto di differenze politiche, economiche, culturali e linguistiche. Negli ultimi anni siamo passati da una realtà sociolinguistica in cui il tedesco, l'italiano e il francese si trovavano in concorrenza fra loro a una situazione globalizzata con una lingua franca che rischia di ridurre queste grandi lingue della cultura europea al livello di dialetti. Mi sembra ovvio che questo "globisch" non può sostituire le lingue nazionali. Questo perché la Svizzera non è un'azienda che opera a livello globale.

Esiste il pericolo reale non solo di una marginalizzazione delle regioni minoritarie come la Svizzera italiana o la parte romancia dei Grigioni, ma in generale

corriamo il rischio che la Svizzera si trasformi sempre più in uno spazio metropolitano a solo quattro punte: Zurigo, l'arco del lago Lemano con Ginevra e Losanna, Basilea e Berna. Queste evoluzioni provocano una situazione di alienazione reciproca. Per riprendere una metafora coniata dal Consigliere di Stato Manuele Bertoli rischiamo in Svizzera di condividere un unico condominio vivendo in appartamenti separati. E quando ci incontriamo sul pianerottolo ci salutiamo cortesemente parlando in una lingua funzionale, il "globisch". In quante aziende e associazioni svizzere, si passa per comodità all'inglese funzionale, schivando lo sforzo e la gentilezza di parlare o almeno di capire la lingua dell'altro!

Dare il Premio Oertli a Marco Solari significa in primo luogo attirare l'attenzione sulle sue attività svolte a favore della cultura e della lingua italiana in tutta la Svizzera. E ci rallegriamo, insieme a lui, della nascita negli ultimi anni di tanti gruppi e associazioni che in tutta la Svizzera e non solo nella parte italiana s'impegnano anch'essi per una maggior presenza dell'italiano. Ricordo per esempio il "Forum per l'italiano in Svizzera", L'ufficio "+ italiano" dell'Università della Svizzera italiana a cui conferiremo a ottobre un premio d'incoraggiamento. Proprio in questa settimana stanno organizzando una settimana della Svizzera italiana nel cantone di Zugo. Penso ai due festival di letteratura e traduzione



Babel a Bellinzona e Chiasso letteraria e inoltre ai diversi convegni organizzati alle Università di Basilea e di Zurigo su queste tematiche e ultimo, ma non meno importante, “Coscienza svizzera” che da moltissimi anni opera con efficacia in questo campo. Però il discorso sull’italiano in Svizzera non concerne solo gli italofoni. L’italiano è un elemento importante dell’identità plurilingue della Svizzera. Ciò significa che questo discorso concerne tutta la Svizzera e l’esempio di Marco Solari dovrebbe suscitare in generale una maggiore attenzione al problema della coesione nazionale.

Per concludere, mi permetto in questo ambito particolare di schizzare una visione che ho avuto ultimamente. La presento qui al Monte Verità, in un sito che nel passato ha generato grandi utopie e visioni e che qualcuno ha definito “il balcone dell’Europa centrale”. Marco Solari ha contribuito a suo modo alla nascita di questa visione, da un lato per il fatto di aver fondato sette anni fa insieme ad altri gli “eventi letterari” nell’obiettivo di attivare e approfondire il dialogo culturale europeo tra nord e sud. Dall’altro lato, lo stesso Solari ha ricordato in un’allocuzione che ha tenuto a gennaio, durante un ricevimento all’ambasciata d’Italia a Berna, il fatto che grandi autori europei come Montaigne, Goethe e Dante in fondo sono anche autori svizzeri per il semplice fatto

che essi appartengono alla grande area culturale europea che unisce l’italiano, il francese e il tedesco e che oggi mette gli svizzeri in contatto con 67 % degli abitanti dell’Unione europea. Questa mia visione attribuisce alla Svizzera il ruolo di riattivare l’Europa dall’interno perché dal punto di vista geografico ne costituisce il centro. Parlo dell’Europa attuale, quella di Bruxelles che si sta sgretolando perché sembra aver perso la sua ragion d’essere trasformandosi sempre più in un disumano apparato economico che passa accanto agli interessi dei suoi cittadini. Un plurilinguismo vissuto e non solo predicato in occasione delle celebrazioni del primo agosto potrebbe in effetti mettere in moto un processo di rianimazione culturale in un’Europa che si parla sempre di più solo in un inglese funzionale. Così facendo dimentica però la sua forza che sta nella differenza delle diverse culture che dovrebbero completarsi in un rispetto reciproco. In questa visione la Svizzera non funge da scolaro modello ma dimostra semplicemente all’Europa, di cui fa già parte in maniera intrinseca, come dalla coesione di quattro culture europee diverse può nascere un’identità politicamente ed economicamente forte e aperta che non rischia mai di isolarsi perché porta l’alterità già dentro di sé. Riferirsi a una comunità spirituale composta di autori come Dante, Montaigne e Goethe

significa anche rammentare all’Europa la sua origine legata alla cura delle lingue e a un pensiero umano cosciente del suo legame stretto con le diverse lingue. Inoltre può ricordare che la cultura europea è sempre quella del libro.

Mi auguro che un seme di questa visione cada su un terreno fertile e che il Premio Oertli che mi preme di conferire a Marco Solari susciti un interesse non solo per la coesione nazionale che rappresenta l’obiettivo principale della nostra Fondazione, ma oltre a ciò anche per una riattivazione dei principi fondamentali che costituiscono la base della cultura europea. Perché solo in un’Europa unita nella sua diversità, la Svizzera potrà sopravvivere.

Ringrazio per la vostra attenzione.

# L'OPINIONE DI... MARIA KLIESCH FREMSPRACHENERWERB IN DER DRITTEN GENERATION – EINE FORSCHUNGSLÜCKE!



Bereits heute ist jede vierte Person auf der Welt mindestens 60 Jahre alt, aber bei weitem nicht jedes vierte Forschungsprojekt zum Fremdspracherwerb widmet sich dieser Altersgruppe. Trotz der seit Langem absehbaren demographischen Veränderungen hat die Spracherwerbsforschung erst kürzlich ältere Erwachsene als eigenständige Lernergruppe in ihr Repertoire aufgenommen und steckt daher noch gänzlich in den Kinderschuhen. Gründe für altersspezifische Untersuchungen gibt es unzählige – die zeitliche Verfügbarkeit älterer Lernender, motivationale Hintergründe, Anwendungsmöglichkeiten einer Fremdsprache, angesammelte Lebenserfahrung und deren Anwendung auf Lernsituationen, Veränderungen von Gehirnschubstanz und kognitiver Leistungsfähigkeit sowie die Zunahme an individuellen Unterschieden innerhalb derselben.

Ein Gebiet aufzubauen, bietet Forschenden immer auch die Möglichkeit, sich methodisch neu zu orientieren und Forschungsansätze den Anforderungen der Zielgruppe anzupassen. Im Falle älterer Lernender stellen längsschnittliche Studien ein ideales Instrument dar, um intra- und interindividuelle Variabilität sowie Lernbedürfnisse und -voraussetzungen aufzuklären. Während der Vergleich unter Gleichaltrigen bei älteren Lernenden einen höheren Selbstwert bewirken kann, wie die Sozialpsychologie zeigt, verstärken Generationsvergleiche zwischen jüngeren und älteren

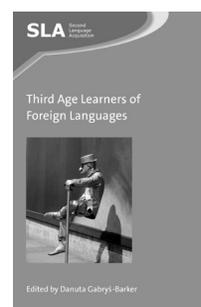
Erwachsenen oft defizitäre Stereotypen des Lernens im Alter, ohne damit Lernunterschiede aufzuklären.

Zudem ist Forschung notwendig, um Fehlvorstellungen über das Lernen im Alter entgegenzuwirken. Beispielsweise zeigte die Sprachwissenschaftlerin Ramírez Gómez (2016), dass Sprachlehrpersonen aufgrund von Stereotypen oft fälschlicherweise davon ausgingen, das primäre Lernziel bei älteren Personen sei das Sozialisieren, was zu anspruchlosen Lernzielen und bevormundendem Verhalten seitens der Lehrpersonen führte. Gleichzeitig wird vielerorts behauptet, das Sprachenlernen im Alter fördere die Gehirnleistung, ohne dass dies je umfassend mit Personen getestet wurde, welche das Sprachenlernen auch wirklich erst *im* dritten Lebensabschnitt begannen. Ebenso ist wenig bekannt darüber, wie beispielsweise computergestütztes Lernen die individuelle Entwicklung unterstützen könnte. Um Sprachunterricht, -material und -politik altersgerecht zu gestalten, müssen wir zuerst verstehen, wie Personen des dritten Alters neue Sprachen lernen, inwiefern sie vom Fremdsprachtraining profitieren und welche Faktoren individuelle Unterschiede im Lernerfolg erklären.

Bis sich jede vierte Sprachlernstudie dieser Zielgruppe widmet, ist es noch ein weiter Weg, aber es ist ein lohnender, denn „if ... SLA researchers do not study certain populations, we do not serve them, either“ (Ortega, 2005).

Maria Kliesch ●  
Uni Zürich

Maria Kliesch ist Doktorandin am Zürcher Kompetenzzentrum für Linguistik der Universität Zürich und leitet ein interdisziplinäres PhD-Projekt zum Sprachenlernen im Seniorenalter.



## **Publikation**

**Kliesch, M., Giroud, N., Pfenninger, S.E. & Meyer, M.** (2018). Research on second language acquisition in old adulthood:

What we have and what we need. In: D. Gabrys-Barker (ed.). *Third age learners of foreign languages*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 48-76.

# Agenda

*Le formazioni continue svizzere e eventi nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue e del plurilinguismo*

Per segnalare un evento:  
mathias.picenoni@unifr.ch

**04.09.2019**

*Tagung zur Umsetzung der Sprachenstrategie*

ZEM CES, Bern  
→ [zem-ces.ch](http://zem-ces.ch)

**07.09.2019**

*«Fake News» im Unterricht thematisieren*

Wil  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**16.09.2019**

*Szenarien der Mehrsprachigkeit: Sprache und Migration*

Zürich  
→ [ife.uzh.ch](http://ife.uzh.ch)

**19 - 20.09.2019**

*La diversité – un défi pour l'École, une question pour la Recherche*

Neuchâtel  
→ [irdp.ch](http://irdp.ch)

**25.09.2019**

*Tagung «Sprache in Bewegung»*

Zürich  
→ [phzh.ch](http://phzh.ch)

**26.09.2019**

*Detectives in the Classroom: Recent Television Crime Series*

Zürich  
→ [ife.uzh.ch](http://ife.uzh.ch)

## IMPRESSUM

### EDITORE

Fondazione Lingue e Culture  
CP 120, CH-6949 Comano

### BABYLONIA

Piazza Nasetto 3, CH-6500 Bellinzona  
T: 0041 91 8401143 • [babyloba@idea-ti.ch](mailto:babyloba@idea-ti.ch)  
[www.babyloba.ch](http://www.babyloba.ch)  
PCC 69-40263-5

### TIRATURA | ABBONAMENTO

Tiratura di questo numero 2/19: 1'000 copie.  
Abbonamento annuale: fr. 30.– online / 60.– print  
Costo del numero singolo: fr. 20.–  
Ordinazioni: [babyloba@idea-ti.ch](mailto:babyloba@idea-ti.ch)  
L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

### BABYLONIA È L'ORGANO D'INFORMAZIONE DI:

- **LEDAFIDS** | Lektoren und Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz
- **APEPS** | Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

### WWW.BABYLONIA.CH

Il sommario del numero, le sintesi di tutti gli articoli e una selezione di articoli sono scaricabili in pdf dal sito internet. Per gli abbonati, tramite il login, è invece disponibile l'intero archivio dei numeri dal 1991.

### BABYLONIA PER SCOPI DIDATTICI

I numeri di *Babyloba* possono essere richiesti per l'insegnamento e per convegni scientifici al costo di fr. 12.– più spese di spedizione, fino ad esaurimento

### GRAFICA

Melina Rüegg | [melina.rueegg@uzh.ch](mailto:melina.rueegg@uzh.ch)

### CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche  
[www.distillerigrafiche.ch](http://www.distillerigrafiche.ch) • [filippo.gander@gmail.com](mailto:filippo.gander@gmail.com)

### TIPOGRAFIA

Tipografia Torriani SA  
via Pizzo di Claro 3, CH-6500 Bellinzona  
[tipo.torriani@bluewin.ch](mailto:tipo.torriani@bluewin.ch)

### ILLUSTRAZIONI

La vignetta a p.9 è di Philippe Humbert  
([philippe.humbert@unifr.ch](mailto:philippe.humbert@unifr.ch)).

### REDAZIONE

**Mathias Picenoni** | Institut für Mehrsprachigkeit  
Rue de Morat 24, 1700 Fribourg (coordinazione)  
[mathias.picenoni@unifr.ch](mailto:mathias.picenoni@unifr.ch)  
**Matteo Casoni** | OLSI, Bellinzona  
[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)  
**Jean-François de Pietro** | IRDP, Neuchâtel  
[Jean-Francois.dePietro@irdp.ch](mailto:Jean-Francois.dePietro@irdp.ch)  
**Brigitte Gerber** | IUFE, Université de Genève  
[Brigitte.Gerber@unige.ch](mailto:Brigitte.Gerber@unige.ch)  
**Manfred Gross** | PH Graubünden  
[Manfred.Gross@phgr.ch](mailto:Manfred.Gross@phgr.ch)  
**Stefano Losa** | SUPSI-DFA Locarno  
[stefano.loso@supsi.ch](mailto:stefano.loso@supsi.ch)  
**Amelia Lambelet** | University of Maryland  
[lambelet@umd.edu](mailto:lambelet@umd.edu)  
**Laura Loder-Büchel** | PH Zürich  
[laura.loder@phzh.ch](mailto:laura.loder@phzh.ch)  
**Jeanne Pantet** | [jeanne.pantet@gmail.com](mailto:jeanne.pantet@gmail.com)  
**Elisabeth Peyer** | Institut für Mehrsprachigkeit,  
Fribourg [elisabeth.peyer@unifr.ch](mailto:elisabeth.peyer@unifr.ch)  
**Donato Sperduto** | Kantonsschule Sursee  
[sperd-to@gmx.ch](mailto:sperd-to@gmx.ch)  
**Ingo Thonhauser** | HEP Vaud  
[ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch)

**10-12.10.2019**

*Letteratura di migrazione,  
scrittura in azione*

ASPI  
→ [professoriditaliano.ch](http://professoriditaliano.ch)

**8-13.10.2019**

*Von Kavala nach Xanthi  
und quer durch Thrakien  
- Migrations-, Sozial- und  
Wirtschaftsgeschichte in  
Nordostgriechenland*

Griechenland  
→ [vsg-sspes.ch](http://vsg-sspes.ch)

**26.10.2019**

*Le CECR amplifié*

Zürich  
→ [formafle.ch](http://formafle.ch)

**07.11.2019**

*Monsters and Madmen: Of  
robots, magic and Frankenstein*

Zürich  
→ [ife.uzh.ch](http://ife.uzh.ch)

**09.11.2019**

*La littérature de jeunesse en  
classe de FLE*

Zürich  
→ [formafle.ch](http://formafle.ch)

**12.11.2019**

*À la recherche du réel*

Zürich  
→ [ife.uzh.ch](http://ife.uzh.ch)

**13.11.2019**

*Immersionstagung 2019 – eine  
Standortbestimmung*

Wattwil  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**14.11.2019**

*Formation d'accréditation au  
DELF A1-B2*

Wattwil  
→ [formi.ch](http://formi.ch)

**20.11.2019**

*Imparare l'italiano preparando  
in classe stuzzichini italiani*

Chur  
→ [phgr.ch](http://phgr.ch)

#### AUTORI DI QUESTO NUMERO

**Marco Baschera** | Universität Zürich  
[bascheramar@bluewin.ch](mailto:bascheramar@bluewin.ch)

**Nicoletta Bortolotti**

**Florence Buchmann** | PH FHNW  
[florence.buchmann@fhnw.ch](mailto:florence.buchmann@fhnw.ch)

**Matteo Casoni** | OLSI  
[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)

**Stephan Gabel** | Universität Münster  
[gabel@uni-muenster.de](mailto:gabel@uni-muenster.de)

**Anna Häfliger** | PH Luzern  
[ahaefliger53@gmail.com](mailto:ahaefliger53@gmail.com)

**Katja Heim** | Universität Duisburg  
[katja.heim@uni-due.de](mailto:katja.heim@uni-due.de)

**Marianne Jacquin** | Université de Genève  
[Marianne.Jacquin@unige.ch](mailto:Marianne.Jacquin@unige.ch)

**Anita Konrad** | PH Tirol  
[anita.konrad@ph-tirol.ac.at](mailto:anita.konrad@ph-tirol.ac.at)

**Christine Lechner** | PH Tirol  
[christine.lechner@ph-tirol.ac.at](mailto:christine.lechner@ph-tirol.ac.at)

**Andrea Lustenberger** | PH Zug  
[Andrea.Lustenberger@phzg.ch](mailto:Andrea.Lustenberger@phzg.ch)

**Marie-Dominique Marcant** | Université de Lausanne  
[marie-dominique.marcant@unil.ch](mailto:marie-dominique.marcant@unil.ch)

**Kliesch Maria** | Universität Zürich  
[maria.kliesch@access.uzh.ch](mailto:maria.kliesch@access.uzh.ch)

**Mathias Picononi** | Universität Fribourg  
[mathias.picononi@unifr.ch](mailto:mathias.picononi@unifr.ch)

**Kathrin Pirani** | PH FHNW  
[kathrin.pirani@fhnw.ch](mailto:kathrin.pirani@fhnw.ch)

**Melanie Rispo** [mela.rispo@hotmail.ch](mailto:mela.rispo@hotmail.ch)

**Jésabel Robin** | PH Bern  
[jesabel.robin@phbern.ch](mailto:jesabel.robin@phbern.ch)

**Mélanie Steiner** | PH Tirol  
[melanie.steiner@ph-tirol.ac.at](mailto:melanie.steiner@ph-tirol.ac.at)

**Renata Zanin** | Freie Universität Bozen  
[Renata.Scaratti-Zanin@unibz.it](mailto:Renata.Scaratti-Zanin@unibz.it)

**Andrea Zeiger** | PH Luzern  
[andrea.zeiger@phlu.ch](mailto:andrea.zeiger@phlu.ch)

**Martina Zimmermann** | PH Luzern  
[martina.zimmermann@phlu.ch](mailto:martina.zimmermann@phlu.ch)

**Irene Zingg** | PH Bern  
[Irene.Zingg@phbern.ch](mailto:Irene.Zingg@phbern.ch)

*In  
anteprima*

# BABYLONIA

## 3|2019

**Le français en Suisse...  
20 ans après**

**Französisch in der Schweiz...  
20 Jahre danach**

**Il francese in Svizzera...  
20 anni dopo**

**Il franzos en Svizra...  
20 ons suenten**

- > Connaissez-vous le français de Suisse romande? Testez vos connaissances!
- > Qu'en est-il de la vitalité du français en Suisse?
- > Le français fait-il toujours rêver?
- > Serait-il trop compliqué? Trop normatif? Trop «conservateur»?...
- > Contribue-t-il, et si oui, comment, à une «culture romande»?

Le numéro 3/1999, dernier du précédent millénaire, avait permis de dresser un large panorama de la situation de cette langue dans notre pays. Il en rappelait l'histoire – souvent imprégnée de contacts avec l'allemand et avec des patois pourtant plus guère en usage –, mettait en évidence ses particularités par rapport au «français standard», donnait à connaître une littérature souvent méconnue. Il en jugeait ainsi la vitalité, en s'intéressant aussi aux représentations de ses locuteurs et à sa situation en Suisse alémanique.

Wo stehen wir 20 Jahre später? Wie steht es um seine Vitalität? Der Französischunterricht wurde, wie wir wissen, in der deutschsprachigen Schweiz mehrfach in Frage gestellt – ohne Erfolg, doch stellen sich Fragen zum Prestige, zur wirtschaftlichen Bedeutung und ganz allgemein zum Gebrauch des Französischen im Alltag.

Il numero 3/2019 presenterà il francese da un punto di vista eminentemente svizzero, presentandone la vitalità, così come gli aspetti creativi, incantati, divertenti, ludici e variegati – ma pure la sua modernità e rilevanza politica, economica, culturale e sociale.

### I prossimi numeri di Babylonia

- 1 / 2020 «Ça bouge!»
- 2 / 2020 «Andere Sprachen» in der Schweiz
- 3 / 2020 Graphic Novel

**Responsables de rédaction:**  
Jean-François de Pietro, Amelia Lambelet, Jeanne Pantet & Zorana Sokolovska