



HAL
open science

Language Teacher Education and Plurilingualism in Digital Learning Environments

Dagmar Abendroth-Timmer, Jose Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Grégory Miras, Ramona Schneider, Christiane Fäcke, Marie-Françoise Narcy-Combes, Stephan Breidbach

► To cite this version:

Dagmar Abendroth-Timmer, Jose Ignacio Aguilar Río, Cédric Bruderemann, Grégory Miras, Ramona Schneider, et al.. Language Teacher Education and Plurilingualism in Digital Learning Environments. Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal, 3, 2021, <10.18452/22342>. <halshs-03151400>

HAL Id: halshs-03151400

<https://shs.hal.science/halshs-03151400v1>

Submitted on 17 Sep 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License



Language Education and Multilingualism

The LANGSCAPE Journal

Guest editors:
Dagmar Abendroth-Timmer,
José Aguilar,
Cédric Brudermann,
Grégory Miras &
Ramona Schneider

Vol. 3/2021:
Language Teacher
Education and
Plurilingualism in Digital
Learning Environments

Coordinated by:
Christiane Fäcke, Marie-Françoise Narcy-Combes & Stephan Breidbach

<https://langscape.hu-berlin.de>
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19672>

Language Education and Multilingualism

—

The Langscape Journal

Vol. 3

Language Teacher Education and Plurilingualism in Digital Learning
Environments

Guest editors:

Dagmar Abendroth-Timmer,
José Aguilar,
Cédric Brudermann,
Grégory Miras &
Ramona Schneider

Coordinated by:

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg),
Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes) &
Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin)

Layout, formatting and final editing by:

Florian Möller, assisted by Beate Kinzer and Regine Schlößer



Table of Contents/Table des matières/Inhaltsverzeichnis/Contenido

Introduction (English)	1
Introduction (français)	2
Einleitung (deutsch)	3
Introducción (español)	4
Editorial (English)	5
Éditorial (français)	9
Editorial (deutsch)	13
Editorial (español)	17
1. Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung	
<i>Eva Maria Hennig-Klein</i>	22
2. Making Knowledge Work: Fostering Implicit Reflection in a Digital Era of Language Teacher Education	
<i>David Gerlach</i>	39
3. Studentische Reflexionsprozesse im Wiki: Beispiele aus Forschungspraktika des Fachs Französisch	
<i>Birgit Schädlich</i>	52
4. Die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit durch ein Inverted-Classroom-Modell	
<i>Judith Visser</i>	67
5. Perception de l'intégration des outils numériques dans l'agir professoral : une étude de cas auprès de trois enseignants de FLE	
<i>Lin Xue</i>	87
6. Intégrer la réalité virtuelle dans les formations d'enseignants en langues : Dispositif innovant immersif inscrit dans un paradigme enactif	
<i>Virginie Privas-Bréauté</i>	103
7. From target language to translingual capabilities. Harnessing plurilingual repertoires for language learning and teaching	
<i>Ute Walker</i>	117
8. Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „Linguistic Landscapes Leipzig – Auckland“	
<i>Diana Feick & Petra Knorr</i>	135

9. Intercultural communicative competence and virtual encounters through telecollaboration: an empirical study	
<i>Sofia Stratilaki-Klein</i> _____	158
10. Forschungsmethodologische Herausforderungen in digitalen Kontexten der Sprachlehrer*innenbildung	
<i>Dagmar Abendroth-Timmer & Ramona Schneider</i> _____	184
Varia	
11. <i>Cultural appropriation</i> – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?	
<i>Jochen Plikat</i> _____	203
12. The ENROPE Project for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education – An Introduction	
<i>The ENROPE Group</i> _____	218

Language Education and Multilingualism
The Langscape Journal
Vol. 3
Introduction

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes)

For the third volume of LEM we are pleased to welcome a team of editors from Langscape, Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer from the department of Romance languages at the University of Siegen, Dr. José Aguilar from the French as a Foreign a language department at the Paris-Sorbonne Nouvelle University, Dr. Cedric Brudermann from the language department at the Pierre and Marie Curie University in Paris, Dr. Gregory Miras from the University of Rouen and Dr. Ramona Schneider from the University of Bonn. The team reflects the plurilingual and pluricultural philosophy of the journal, combining Romance and Germanic languages, and the volume, which is devoted to the training of language teachers from a plurilingual perspective, integrates digital technology as an essential element of the general context of teacher education for the 21st century. The ten articles were selected in response to a call for papers following the conference entitled “**Professionalisation of (future) teachers of French as a foreign language in the digital age**”, which was held at the University of Siegen (Germany) on May 16-17, 2019.

Each volume of LEM journal offers a selection of articles exploring a specific topic as well as a Varia section. In this volume two articles are included in the section.

Jochen Plikat offers an analysis of critical discourses on what has been called “cultural appropriation”. Starting from significant case studies, he explains the theoretical foundations of the critique of cultural appropriation to formulate a scientific and cultural critique of this contemporary phenomenon. Then he examines the relevance of the subject for language teaching while also referring to the discourse on intercultural and transcultural competences.

Members of the European project ENROPE (European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education) give a brief overview of their leading conceptions based on three intellectual products - online platform, e-portfolio and qualification manual - and briefly report on the activities carried out to date and on other planned activities to support plurilingual practices in educational research.

Language Education and Multilingualism
The Langscape Journal
Vol. 3
Introduction

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de
Nantes (Nantes)

Pour la rédaction du troisième volume de LEM nous avons le plaisir d'accueillir une équipe d'enseignants-chercheurs de Langscape, la Professeure Dagmar Abendroth-Timmer du département des langues romanes à l'Université de Siegen, le docteur José Aguilar, du département de FLE à l'Université Paris-Sorbonne Nouvelle, le docteur Cedric Bruderemann, du département des langues à l'Université Pierre et Marie Curie de Paris, le docteur Gregory Miras, de l'Université de Rouen et la docteure Ramona Schneider de l'Université de Bonn. Cette équipe reflète la philosophie de la revue, plurilingue et pluriculturelle, combinant langues latines et langues germaniques, et le volume, consacré à la formation des enseignants de langue dans une perspective plurilingue, intègre le numérique dans la problématique générale comme élément incontournable au XXIème siècle. Les dix articles ont été sélectionnés en réponse à un appel à contribution faisant suite au colloque intitulé « **Professionnalisation des (futur·e·s) enseignant·e·s de FLE à l'ère du numérique** », qui s'est tenu à l'Université de Siegen (Allemagne) les 16-17 mai 2019.

Le journal LEM offre dans chaque volume une sélection d'articles dédiés à un sujet spécifique ainsi qu'une section **Varia**. Deux articles sont concernés dans ce volume.

Jochen Plikat offre une analyse des discours critiques sur ce qui a été appelé « appropriation culturelle ». En partant d'études de cas significatives, il explique les fondements théoriques de la critique de l'appropriation culturelle pour formuler une critique scientifique et culturelle de ce phénomène contemporain. Dans un second temps, il examine la pertinence du sujet pour la didactique des langues tout en référant également au discours sur les compétences interculturelles et transculturelles.

Les membres du projet européen ENROPE (*European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education*) donnent un bref aperçu de leur conception basée sur trois produits intellectuels - plate-forme en ligne, e-portfolio et manuel de qualification - et rendent brièvement compte des activités réalisées à ce jour et des autres activités prévues pour renforcer les pratiques plurilingues dans la recherche sur l'éducation.

Language Education and Multilingualism
The Langscape Journal
Vol. 3
Einleitung

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes)

Für die Abfassung des dritten Bandes von LEM freuen wir uns, eine Gruppe von Forscher*innen von Langscape begrüßen zu dürfen: Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer vom Romanischen Seminar der Universität Siegen, Dr. José Aguilar von der Abteilung Französisch als Fremdsprache an der *Université Paris-Sorbonne Nouvelle*, Dr. Cedric Brudermann von der Abteilung für Sprachen der *Université Pierre et Marie Curie* Paris, Dr. Gregory Miras von der *Université de Rouen* und Dr. Ramona Schneider von der Universität Bonn. Dieses Team spiegelt die plurilinguale und plurikulturelle Philosophie der Zeitschrift, insofern es romanische und germanische Sprachen miteinander verbindet. Der Band, der sich der Ausbildung von Sprachlehrern aus einer plurilingualen Perspektive widmet, integriert die digitale Technologie als wesentliches Element des 21. Jahrhunderts. Die zehn Papiere wurden aufgrund eines Call for Papers im Anschluss an das Symposium mit dem Titel „**Professionalisierung (angehender) Französischlehrer*innen im digitalen Zeitalter**“ ausgewählt, das am 16. und 17. Mai 2019 an der Universität Siegen (Deutschland) stattfand.

Die Zeitschrift LEM bietet in jedem Band eine Auswahl von Artikeln, die einem bestimmten Thema gewidmet sind, sowie einen **Varia**-Abschnitt, der in diesem Band zwei Artikel umfasst.

Jochen Plikat bietet eine Analyse kritischer Diskurse über das, was als "kulturelle Aneignung" bezeichnet wurde. Ausgehend von bedeutenden Fallstudien erläutert er die theoretischen Grundlagen der Kritik der kulturellen Aneignung, um eine wissenschaftliche und kulturelle Kritik dieses zeitgenössischen Phänomens zu formulieren. In einem zweiten Schritt untersucht er die Relevanz des Themas für die Sprachdidaktik und bezieht sich dabei auch auf Diskurse über inter- und transkulturelle Kompetenzen.

Die Mitglieder des europäischen Projekts ENROPE (*European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education*) geben einen kurzen Einblick in ihren konzeptionellen Entwurf auf der Grundlage von drei intellektuellen Outputs - Online-Plattform, E-Portfolio und Qualifikationshandbuch - und berichten kurz über bisher realisierte und weitere geplante Aktivitäten zur Stärkung plurilingualer Praktiken in der Bildungsforschung.

Language Education and Multilingualism
The Langscape Journal
Vol. 3
Introducción

Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes)

En este tercer volumen de LEM, tenemos el placer de contar con un grupo de editores de Langscape. Se trata de la catedrática Dagmar Abendroth-Timmer, del departamento de lenguas románicas de la Universidad de Siegen, del doctor José Aguilar, del departamento de Francés como lengua extranjera de la Universidad Paris-Sorbonne, del doctor Cedric Bruderemann, del departamento de lenguas de la Universidad Pierre y Marie Curie, en París, del doctor Gregory Miras, de la Universidad de Rouen y de la doctora Ramona Schneider de la Universidad de Bonn. Este equipo que los cinco componen refleja la filosofía plurilingüe y pluricultural de la revista, que combina lenguas románicas y germánicas, así como del volumen, que está dedicado a la formación de docentes de lengua, según un enfoque plurilingüe, que integra además la tecnología digital como elemento esencial de los contextos de educación del siglo veintiuno. Los diez artículos presentados en el volumen fueron seleccionados entre propuestas recibidas tras la celebración del coloquio **“Profesionalización de (futuros) docentes de francés lengua extranjera en la era digital”**, que tuvo lugar en la Universidad de Siegen (Alemania) el 16 y 17 de mayo de 2019.

Cada volumen de la revista LEM presenta una selección de artículos que exploran temas específicos, así como propuestas recogidas en una sección **“Varia”**. Este volumen incluye dos artículos en dicha sección.

Jochen Plikat propone un análisis de los discursos críticos en torno a lo que se ha dado en llamar apropiación cultural (“cultural appropriation”). A partir del estudio de casos significativos, el autor se interesa en el fundamento teórico de la crítica de la apropiación cultural para, de esta manera, proponer una crítica científica y cultural de este fenómeno contemporáneo. Posteriormente, Jochen Plikat examina la relevancia de la cuestión en relación con la enseñanza de lenguas, al mismo tiempo que se refiere al discurso en torno a las competencias interculturales y transculturales.

Por otra parte, miembros del proyecto europeo ENROPE *“European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education”*, red europea para jóvenes investigadores en el campo del plurilingüismo y la educación) proponen una perspectiva general de los conceptos fundamentales que comparten y que se manifiestan en tres productos intelectuales – una plataforma en línea, un e-portfolio y un manual de cualificación. Este colectivo propone un breve informe de las actividades que se han llevado a cabo hasta la fecha, así como de otras actividades previstas, cuyo objetivo es apoyar las prácticas plurilingües en que la investigación educativa.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 3

Editorial

The third volume of Langscape's scholarly open-access, peer-reviewed online journal is devoted to a topic of concern to parents, students, researchers, teacher trainers, educators and politicians.

Language Teacher Education and Plurilingualism in Digital Learning Environments

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Paris), Cédric Bruderemann, Sorbonne Université - Faculté des Sciences et Ingénierie (Paris), Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen) & Ramona Schneider, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonn) / Universität Siegen (Siegen)

Technology has both revolutionized the way we teach and learn languages and created a sense of urgency in the need to modernize the initial and ongoing training of foreign language teachers: in a globalized world – which is for instance characterized by an exponential growth in international student mobility (Molinié 2007) and easy access to authentic language input (Whyte 2014) – teachers are led to take on new roles (tutor, mediator, facilitator, etc.); technology has also impacted communication through the proliferation of various media initiatives and communication channels which not only use sound and speech but also a rich variety of other media- which include aesthetic (creative video clips, for example) or non-verbal (virtual reality glasses) means of communication – to convey information, images, thoughts, ideas and feelings.

The advent of the Internet and the growth of digital technologies therefore raise questions about their educational affordances (Gibson 1979) and their potential to transform language teaching practices and student learning (Chun, Smith & Kern 2016), to foster digital literacy, language learning and intercultural dialogue and to contribute to student identity development.

Tandem learning in particular – by bringing together and fostering cooperation between language learners and teachers from different national, cultural and linguistic contexts – has inspired researchers to take a keen interest in different issues relating to plurilingual and pluricultural awareness in language learning and teacher education: for example, learning from each others' experience, engaging multilingual learners, resorting to translanguaging practices (García & Wei 2014) or teaching through various multilingual approaches (Narcy-Combes et al. 2019).

As learning specialists, teachers have both an 'epistemic responsibility' and a responsibility towards students, practitioners and the wider society alike (Narcy-Combes 2005). However, in the digital age, seeking to impart academic skills or methodological strategies no longer meets current needs. That is why it is crucial to support language teacher training by helping teachers gain a greater awareness of their skills, attitudes, beliefs and emotional behaviours and to promote research-informed practice in teacher education. This justifies the need to set up multidimensional professional development programmes that operationalise the concept of mediation in L2 teacher education (Bruderemann et al. 2018).

Besides, the current state of empirical research in teaching and learning encourages pre-service teachers to explore their "teaching actions" (Cicurel, 2011), so as to better understand both their inner selves and their teaching practices and to further make concrete proposals for the effective

implementation of initial training schemes based on experiential learning. In this respect, implementing initiatives supporting and promoting teachers' (continuing) professional development through reflective approaches (Fallell 2016; Korthagen, Hoekstra & Meijer 2014) and the transfer of knowledge from the training to the teachers' classroom environments is of paramount importance (Abendroth-Timmer 2017; Caspari 2014; Schädlich 2014).

To do so, using online collaboration tools to engage (would-be) teachers in teamwork can help them gain critical distance from the particularities of their profession and their prior knowledge. However, as digital education is rapidly transforming teaching and impacting student learning, students and teachers alike are bound to run into barriers of resistance. Support therefore has to be provided to deal with resistance to change (Duclos 2015; Burrows & Miras, 2019).

All in all, these pedagogical initiatives raise questions about the sustainability of the different research methodologies that have been applied until now to train teachers; they also emphasise the need to pay particular attention to harnessing the digital revolution to collect and process data, with a view to fostering teacher development.

In this volume, ten selected articles address a variety of themes that testify to the diversity of views on the subject.

1 The volume starts with the contribution of **Eva-Maria Hennig-Klein**. In this first chapter, the author gives a research overview of the field of multilingualism and translanguaging. In particular, she presents innovative approaches to reflective teacher education and introduces research questions against the background of digitalisation.

2 This topic paves the way for a second introductory article signed by **David Gerlach**, who critically discusses the origins, use and scope of the terms "reflection" and "reflective competence". The author aims to shed light on recent developments in the field of reflective language teacher education and on the way this approach can be put to good use to support and train teachers in higher education. In this respect, the discussion brings possible ways of integrating (collaborative) implicit reflection in language teacher education to the fore.

This two-part introduction is followed by a series of articles dealing with (theoretical and) practical concepts (and principles) underpinning teacher education or describing empirical research studies.

3 The focus of **Birgit Schädlich** is on the use of wikis by students preparing for a field research programme. To do so, she discusses how reflective practice can foster didactic knowledge development among preservice teachers. In addition, the author reflects on her own role as a teacher educator in this process.

4 **Judith Visser** describes the conceptual reorientation of a didactic seminar aimed at fostering reflective skills in preservice teachers. She examines the question of how an inverted classroom model can support preservice teachers' reflective attitude and research-oriented stance. The contribution shows that the seminar under study contributes to an intensive examination of the learning objects. The implementation of collaborative tasks still constitutes a challenge, however.

5 **Lin Xue** reports on how technology integration in the classroom can impact teaching and explores this issue from the perspective of teacher cognition. To do so, three teachers of French as a foreign language were followed over time. The results show that a mixture of top-down and bottom-up characteristics leads to completely different reactions to ICT tools. The focus on attitudes eventually

allows the researcher to highlight how different individuals integrate these tools in various ways, both in their teacher thinking and teaching activities.

6 The paper signed by **Virginie Privas-Bréauté** draws on Varela's enaction paradigm to discuss the emergence of meaning as a result of the cooperation of body, emotions and mind. Her paper presents an experimental collaboration carried out by second year Master's students in language teaching. The goal of the experiment was to introduce an innovative device for teaching modern languages. The results show that the environment allowed the participants to reflect on possible transfers of the experiment to their classrooms.

7 In her contribution, **Ute Walker** draws on a case study of a New Zealand-German online bilingual exchange to explore the potential of telecollaboration to foster plurilingual proficiencies and help leverage collaboration and community building in online settings. In particular, she exemplifies how telecollaborative exchanges may help affirm multilingualism as the norm and plurilingual practices as a resource, rather than a hindrance. Her results show that virtual exchanges can facilitate the development of plurilingual repertoires amongst students and help meet demands for language teaching practices which suit a plurilingual, dynamic and now pandemic-riven world.

8 **Diana Feick** and **Petra Knorr** are investigating the extent to which awareness of multilingualism among foreign language teachers can be promoted through a virtual project on linguistic landscapes. The study shows that students are sensitized to multilingualism on a socio-cultural-political level by working in small binational groups and on a performance level by negotiating the language choice in the project.

9 In her paper, **Sofia Stratilaki-Klein** examines the relationship between teachers' personal beliefs and practice in an online intercultural exchange programme which lays special emphasis on culture: the TILA project. Her results outline that the study participants mostly had two opposing conceptions of language learning: the native speaker model (i.e. when the learner tries to mimic the "native" speaker) and the intercultural speaker model (i.e. when the learner develops strategies for communication in a target language). These views have important implications for second language teaching and teacher training as they demonstrate that educational beliefs affect teaching practices.

10 The journal concludes with an article written by **Dagmar Abendroth-Timmer** and **Ramona Schneider** who put a special focus on research methodology. Based on a French-German telecollaboration project in foreign language teacher education, they show that digital research contexts present a challenge in terms of collecting, editing as well as analysing multimodal and multilingual data. The authors raise the need for different methodological approaches and quality standards as well as ethical considerations.

References

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Retrieved 12/03/2020, from: <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.

Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues: prendre en compte les préoccupations pour envisager un accompagnement des enseignants. *Alsic*, Vol. 22, n° 2. Retrieved 10/08/2020, from <https://journals.openedition.org/alsic/3549>.

Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe interlangues*. Paris: Didier.

Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.

Duclos, A. M. (2015). La résistance au changement: un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015 (1), 33-45.

Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20 (2), 223-247.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstroke: Palgrave Macmillan.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to virtual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A. & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. In: O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (Eds.), *Perspectives on Theory U Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA: Business science.

Molinié, M. (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2007, *Etudes didactiques*, 2 (2), 215-238. Retrieved 10/08/2020, from <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., MacAllister, J., Leclerc M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol: Multilingual Matters.

Schädlich, B. (2014). The Language Teacher. In: C. Fäcke (Ed.), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues: le domaine la tâche et les technologies [online]. Retrieved 08/10/2020 from <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 3

Editorial

Le troisième volume de la revue Langscape traite d'un sujet qui intéresse les parents, les étudiants, les chercheurs, les formateurs de formateurs, les éducateurs et les décideurs politiques.

Formation des enseignant·e·s de langues et plurilinguisme dans les environnements d'apprentissage numériques

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Paris), Cédric Brudermann, Sorbonne Université - Faculté des Sciences et Ingénierie (Paris), Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen) & Ramona Schneider, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonn) / Universität Siegen (Siegen)

Le numérique a bouleversé la manière d'appréhender l'enseignement-apprentissage des langues et, au-delà, la formation initiale et continue des enseignant·e·s de langues étrangères; leurs nouveaux rôles (tuteur, médiateur, facilitateur, etc.) les amènent en effet à évoluer dans un monde globalisé, caractérisé par la banalisation de la mobilité internationale (Molinié 2007) et un accès rapide à de l'input authentique en langue étrangère (Whyte 2014). Les voies de communication s'amplifient, se diversifient et intègrent dorénavant, non seulement la communication orale, mais aussi la communication esthétique (manipulations créatives de clips vidéo, par exemple) et la communication (corporelle) non-verbale (utilisation de lunettes virtuelles, etc.). Ces variables contextuelles conduisent les chercheur·e·s du domaine à s'interroger quant aux affordances (Gibson 1979) et au potentiel des outils numériques à contribuer à la formation en/aux langues (Chun, Smith & Kern 2016), à l'acquisition de compétences médiatiques, langagières et interculturelles et à participer à la construction identitaire des apprenant·e·s.

Les nombreuses coopérations ayant lieu entre enseignant·e·s de langues étrangères et apprenant·e·s dans des contextes (nationaux, culturels, linguistiques) hétérogènes entraînent dans son sillage une dynamique qui pousse à s'intéresser – au plan académique – aux questions inhérentes au paradigme du plurilinguisme/pluriculturalisme : par exemple, interactions entre apprenant·e·s plurilingues, pratiques translangagières (García & Wei 2014), ou enseignant·e·s plurilingues qui animent leurs cours dans plusieurs langues et qui ont souvent bâti leur·s répertoire·s langagier·s dans des contextes multilingues transformant en profondeur leurs pratiques professionnelles (Narcy-Combes et al. 2019).

Eu égard au principe de « responsabilité épistémologique » de l'enseignant·e (Narcy-Combes 2005), la formation initiale et continue des enseignant·e·s de FLE à l'ère du numérique se voit donc confrontée au besoin d'une professionnalisation multidimensionnelle visant la médiation (Brudermann et al. 2018). Dans cette optique, la « seule » transmission de compétences adaptatives ou de stratégies méthodologiques ne permet plus de répondre aux besoins actuels. C'est la raison pour laquelle il est primordial que l'enseignant·e soit mené·e, d'une part, à une conscientisation de ses compétences, de ses attitudes et croyances professionnelles, ainsi que des émotions qu'il·elle investit dans sa pratique professionnelle ; d'autre part, à une compréhension de l'articulation entre ses dispositions professionnelles et son agir professoral (Cicurel 2011).

De plus, la recherche empirique et l'approche réflexive en formation des enseignant-e-s (Farrel 2016; Korthagen, Hoekstra & Meijer 2014) incitent à explorer leur agir professoral, afin de mieux le comprendre et, dans un second temps, de faire des propositions concrètes pour la mise en oeuvre de formations initiales expérientielles, telles que des projets qui proposent des pratiques favorisant à la fois la formation professionnelle et le transfert des acquis aux (futurs) terrains pédagogiques des enseignant-e-s (Abendroth-Timmer 2017 ; Caspari 2014 ; Schädlich 2014).

En ce sens, les outils numériques aident à réunir des (futur-e-s) enseignant-e-s dans des projets bi-ou internationaux favorisant la prise de recul par rapport à la posture d'enseignant-e et aux savoirs pédagogiques acquis préalablement. Cette transformation des pratiques et des postures est d'autant plus intéressant, cependant, si elle fait l'objet d'un accompagnement, afin de réduire les préoccupations qui émergent dans tout processus de changement au coeur d'un contexte qui évolue très rapidement (Duclos 2015 ; Burrows & Miras, 2019).

Ces projets conduisent à interroger la viabilité des méthodologies de recherche appliquées jusqu'alors dans le domaine de la formation des enseignant-e-s et à s'intéresser à l'impact de l'introduction du numérique pour la collecte des données à des fins de formation.

Dans ce numéro, dix articles permettent de dresser un panorama qui témoigne de la variété des angles d'approche de la thématique.

1 La contribution d'**Eva-Maria Hennig-Klein** constitue le premier article introductif de ce recueil. Elle propose une méta-analyse du champs du multilinguisme et du *translanguaging* (pratiques translangagières). Des approches innovantes pour une formation de formateur-riche-s réflexif-ves notamment sont présentées au regard de la dématérialisation numérique en didactique des langues.

2 Le deuxième article introductif par **David Gerlach** rappelle, de manière critique, les origines, les utilisations et la portée des termes « réflexivité » et « compétence réflexive ». L'auteur actualise les connaissances dans le domaine de la formation de formateur-riche-s réflexif-ve-s et l'implication qu'elle a sur les pratiques de terrain à l'université. Il ouvre la discussion sur les différents voies pour intégrer une réflexion implicite (collaborative) dans la formation pour les enseignant-e-s de langues.

Les articles suivants complètent et précisent ces deux articles introductifs en se focalisant sur des éléments tant théoriques qu'ancrés sur le terrain afin de discuter de la formation de formateur-riche-s ou décrire les résultats de recherches empiriques.

3 **Birgit Schädlich** porte son attention sur l'utilisation des wikis par des étudiant-e-s dans un cours de préparation à la recherche sur le terrain scolaire. Par ce terrain, elle analyse si les processus réflexifs, à travers des échanges professionnels entre des futur-e-s enseignant-e-s, peuvent déclencher un développement de la connaissance didactique. De plus, l'autrice réfléchit à son propre rôle en tant que formatrice de formateur-riche-s dans ce processus.

4 **Judith Visser** décrit la réorientation conceptuelle d'un séminaire en didactique centré sur l'initiation au développement de compétences réflexives chez des futur-e-s enseignant-e-s. Elle pose la question sur comment un dispositif de classe inversée peut participer à une posture de recherche et de réflexivité. Cette contribution montre que le séminaire, dont il est question, participe à une analyse en profondeur des objectifs d'apprentissage. Cependant, un autre défi important à relever est la mise en place de tâches collaboratives dans ce type de dispositif.

5 Lin Xue adopte la perspective d'une cognition enseignante au regard de l'introduction des outils numériques dans l'agir professoral de trois enseignant-e-s du français comme langue étrangère. A travers une approche longitudinale, elle montre que les réponses de chaque individu à l'introduction d'outils numériques dans leur agir varient largement en fonction d'éléments macroscopiques comme microscopiques. Le point focal de la recherche portant sur les attitudes, il permet à la chercheuse de questionner comment chaque personne intègre ces outils dans sa pensée et son agir enseignant.

6 L'article de **Virginie Privas-Bréauté** permet de revenir sur le paradigme de l'énaction de Varela afin de discuter de l'émergence du sens comme le résultat d'une coopération entre le corps, les émotions et l'esprit. Elle présente une collaboration expérientielle menée avec des étudiant-e-s en deuxième année de Master d'enseignement (MEEF) en anglais et en espagnol. Le but de l'expérience est d'introduire un dispositif innovant d'enseignement des langues vivantes. Les résultats montrent la manière dont l'environnement permet aux participant-e-s de réfléchir sur les transferts dans leur terrain d'enseignement.

7 Dans sa contribution, **Ute Walker** présente une étude de cas dans un dispositif en ligne d'échanges bilingues entre la Nouvelle-Zélande et l'Allemagne. Il permet l'exploration du potentiel de la télécollaboration pour développer les compétences plurilingues des étudiant-e-s à travers la construction de communautés virtuelles. Par exemple, elle montre comment les échanges lors d'une télécollaboration permettent d'affirmer que leur caractère plurilingue est un avantage et non une contrainte. Les résultats vont dans le sens de la reconnaissance des échanges virtuels comme facilitateurs de développement des répertoires plurilingues des étudiant-e-s au sein des pratiques pédagogiques qui rencontrent les attentes d'un monde multilingue s'adaptant aux enjeux contemporains (la pandémie du COVID-19, par exemple).

8 Diana Feick et Petra Knorr visent à questionner la portée d'une valorisation du plurilinguisme chez des enseignant-e-s de langues étrangères qui participent à un projet virtuel portant sur les paysages linguistiques. L'étude montre que les étudiant-e-s sont sensibilisé-e-s au multi-/ plurilinguisme, à la fois, sur les aspects socioculturels et politiques en travaillant en petit groupes binationaux et, à la fois, sur le plan des performances langagières en négociant ensemble le choix de la langue du projet.

9 Dans son article, **Sofia Stratilaki-Klein** étudie les relations entre les croyances personnelles des enseignant-e-s et les pratiques au sein d'un programme d'échange interculturel en ligne dont les aspects culturels sont centraux : le projet TILA. Les résultats témoignent du fait que les participant-e-s présentent deux conceptions opposées de l'apprentissage des langues : le modèle du-de la locuteur-riche natif-ve (quand l'apprenant-e essaie d'imiter le locuteur « natif ») et le modèle du-de la locuteur-riche interculturel-le (quand l'apprenant-e développe des stratégies de communication dans une langue cible). Ces résultats ont un impact important sur l'enseignement des langues secondes tout autant que la formation de formateur-riche-s puisqu'ils démontrent que les croyances en éducation affectent les pratiques pédagogiques.

10 Ce numéro est conclu par l'article de **Dagmar Abendroth-Timmer et Ramona Schneider** qui apportent un regard complémentaire sur la méthodologie de la recherche. En se basant sur un projet de télécollaboration franco-allemand portant sur la formation de futur-e-s enseignant-e-s de langues (CONFORME), elles abordent les défis des recherches sur des dispositifs numériques tant en termes de recueil, de traitement et d'analyse de données multimodales et multilingues. Elles mettent en avant la nécessité d'aborder des approches méthodologiques et des standards différents tout autant que des considérations éthiques.

Références

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.
- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Consulté le 03.12.2020, à partir de <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.
- Burrows, A. & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : prendre en compte les préoccupations pour envisager un accompagnement des enseignants. *Alsic*, Vol. 22, n° 2. Consulté le 03.12.2020, à partir de <https://journals.openedition.org/alsic/3549>.
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe interlangues*. Paris : Didier.
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Duclos, A. M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015 (1), 33-45.
- Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice : An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20 (2), 223-247.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism, and Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to virtual perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A., & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice : A Core Reflection Approach for Moving through the U. Dans Gunnlaugson, O., Baron, C., & Cayer, M. (dir.), *Perspectives on Theory U Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA : Business science.
- Molinié, M. (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2007, *Etudes didactiques*, 2 (2), 215-238. Consulté le 08.10.2020, à partir de <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., MacAllister, J., Leclerc M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol : Multilingual Matters.
- Schädlich, B. (2014). The Language Teacher. Dans Fäcke, C. (dir.), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin & Boston : De Gruyter Mouton.
- Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies [en ligne]. Consulté le 08.10.2020, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 3

Editorial

Der dritte Band der Zeitschrift Langscape befasst sich mit einem Thema, das für Eltern, Student*innen, Forscher*innen, Lehrerbildner*innen, Pädagog*innen und politische Entscheidungsträger*innen von Interesse ist.

Fremdsprachenlehrer*innenbildung und Mehrsprachigkeit in digitalen Lernumgebungen

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Paris), Cédric Bruderemann, Sorbonne Université - Faculté des Sciences et Ingénierie (Paris), Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen) & Ramona Schneider, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonn) / Universität Siegen (Siegen)

Die Digitalisierung hat Sprachlern-/lehrprozesse sowie die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer*innen stark beeinflusst. Die daraus entstandenen neuen Rollen (Tutor*in, Mediator*in, facilitator) sollen Fremdsprachenlehrer*innen zum Handeln in einer globalisierten Welt befähigen, die durch internationale Mobilität (vgl. Molinié 2007) und den schnellen Zugriff auf authentische fremdsprachliche Inhalte charakterisiert ist (vgl. Whyte 2014). Durch die Vervielfältigung und Diversifizierung von Kommunikationswegen ermöglichen digitale Kontexte zukünftig nicht mehr nur mündliche Kommunikation, sondern zunehmend auch ästhetische Kommunikationsformen (kreative Beiträge, z. B. in Form von Videoclips) und Formen non-verbaler (körperlicher) Kommunikation (z. B. VR-Brillen) zu integrieren. Diese kontextuellen Faktoren führen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen/*affordances* (Gibson 1979) und dem Potential digitaler Werkzeuge für unterschiedliche Bereiche: für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung (Chun, Smith & Kern 2016), für die Entwicklung von Medienkompetenzen, Sprachkompetenzen und interkulturellen Kompetenzen sowie für die Förderung der Identitätsbildung der Lernenden. Die zunehmend außerhalb des institutionellen Lernortes „Klassenraum“ stattfindenden Lernprozesse stellen Lehrende vor neue Herausforderungen, wenn sie diese Veränderungen auf kommunikativer, sozialer und identitärer Ebene berücksichtigen müssen.

Die Zusammenarbeit von Fremdsprachenlehrer*innen und Lerner*innen in unterschiedlichen nationalen, kulturellen und sprachlichen Kontexten rückt Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in den Fokus des Interesses. Dabei sind u. a. Interaktionen zwischen mehrsprachigen Sprecher*innen und deren translinguale Praktiken (*translanguaging*, García & Wei 2014) zu berücksichtigen als auch mehrsprachige Lehrer*innen, die in mehreren Sprachen unterrichten und die ihre vielfältigen Sprach- und Sprachlernerfahrungen sowie ihr Sprachwissen in mehrsprachigen Kontexten erworben haben, was sich auch auf ihre Lehrpraxis auswirkt (Narcy-Combes et al. 2019).

Die Lehrer*innenaus- und -fortbildung sieht sich daher mit vielfältigen Professionalisierungsbedarfen im Hinblick auf unterrichtliche Lehr- und -lernprozesse konfrontiert, nimmt man die Verantwortung der Lehrperson als Vermittler*in ernst (*responsabilité épistémologique*, Nancy-Combes 2005; Bruderemann et al. 2018). Eine bloße Vermittlung von einfachen Anwendungskompetenzen oder methodischen Strategien wird den derzeitigen Bedürfnissen nicht mehr gerecht. Lehrer*innen müssen sich deshalb ihrer Kompetenzen, Einstellungen und beruflichen

Überzeugungen und der Emotionen bewusst werden, die auf ihre berufliche Handlungspraxis einwirken (Cicurel 2011).

Die empirische Lehrer*innenbildungsforschung und die reflexive Lehrer*innenbildung (vgl. Farrell 2016; Korthagen, Hoekstra & Meijer 2014) entwerfen Handlungsempfehlungen für erfahrungsbasierte Projekte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Diese umfassen Projekte zur Professionalisierung sowie zum Transfer des erworbenen Wissens auf (zukünftige) pädagogische Handlungsfelder (Abendroth-Timmer 2017; Caspari 2014; Schädlich 2014).

In diesem Sinne können digitale Werkzeuge dazu beitragen, die Kooperation (zukünftiger) Fremdsprachenlehrer*innen in internationalen Projekten zu fördern sowie die kritische Reflexion des eigenen Lehrer*innenhandelns und des erworbenen pädagogischen Wissens anzuleiten. Diese Prozesse müssen jedoch tutoriell begleitet werden, um Ängste und Unsicherheiten zu mindern, die bei Veränderungsprozessen in einem sich schnell verändernden Kontext natürlicherweise auftreten (Duclos 2015; Burrows & Miras, 2019).

Derartige Projekte helfen ferner, die Gegenstandsangemessenheit von Forschungsmethoden im Bereich der fremdsprachlichen Lehrer*innenbildung zu überprüfen und den Einfluss der digitalen Technologien auf die Datenerhebung zu untersuchen.

Dieser Band besteht aus zehn ausgewählten Artikeln, welche von der Perspektivenvielfalt dieses Thema zeugen.

1 Der Band beginnt mit dem Beitrag von **Eva-Maria Hennig-Klein**. Sie gibt einen Forschungsüberblick über das Gebiet der Mehrsprachigkeit und von *translanguaging*. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung werden innovative Ansätze zur reflexiven Lehrer*innenbildung sowie weitere Forschungsfragen vorgestellt.

2 Der zweite einleitende Artikel von **David Gerlach** setzt sich kritisch mit der Entstehung, dem Gebrauch und der Reichweite der Begriffe „Reflexion“ und „Reflexionskompetenz“ auseinander. Ziel des Autors ist es, die jüngsten Entwicklungen auf dem Gebiet der reflexiven Sprachlehrer*innenbildung und ihre Umsetzung in der (Hochschul- und Lehrerausbildungs-)Praxis zu beleuchten. Als Ergebnisse werden Möglichkeiten zur Integration der (kooperativen) impliziten Reflexion in der Sprachlehrer*innenbildung aufgezeigt.

An diese zweigeteilte Einleitung schließen sich Artikel mit (theoretischen und) praktischen Beiträgen an, die innerhalb der Lehrer*innenbildung angesiedelt sind oder empirische Studien beschreiben.

3 Der Schwerpunkt von **Birgit Schädlich** liegt auf der Nutzung von Wikis durch Studierende in einem Vorbereitungskurs für das Schulforschungspraktikum. Dabei analysiert sie, inwiefern Reflexionsprozesse, der fachliche Austausch der Lehramtsstudierenden untereinander und die Entwicklung von didaktischem Wissen stattfinden. Darüber hinaus betrachtet die Autorin ihre eigene Rolle als Lehrerbildnerin in diesem Prozess.

4 **Judith Visser** beschreibt die konzeptionelle Neuausrichtung eines didaktischen Seminars zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Sie geht der Frage nach, wie ein Inverted Classroom-Modell zu einer forschenden und reflektierten Haltung von Lehramtsstudierenden beitragen kann. Der Beitrag zeigt, dass die Veranstaltung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit

den Lerngegenständen beiträgt. Eine wichtige Herausforderung bestehe jedoch weiterhin in der Implementierung kooperativer Aufgabentypen.

5 Lin Xue beschreibt den Einfluss digitaler Medien auf den Unterricht und nimmt dabei die Lehrerkognitionen in den Blick. Drei Lehrende für Französisch als Fremdsprache wurden untersucht. Anhand eines Längsschnittes zeigt sie, dass eine Mischung aus Top-down- und Bottom-up-Prozessen zu sehr unterschiedlichen Reaktionen auf digitale Werkzeuge führen kann. Durch die Untersuchung von Einstellungen zeichnet die Forscherin nach, welche Kognitionen der Lehrenden diese digitalen Werkzeuge beeinflussen und wie sie diese Werkzeuge in ihren Unterricht integrieren.

6 Ausgehend vom Ansatz des Enaktivismus nach Varela diskutiert **Virginie Privas-Bréauté** die Entstehung von Bedeutung als Ergebnis des Zusammenspiels von Körper, Emotionen und Geist. In ihrem Artikel stellt sie eine experimentelle Untersuchung vor, die mit Englisch- und Spanischstudierenden im zweiten Jahr des Masterstudiengangs „Professions of Teaching, Education and Training“ (MEEF) durchgeführt wurde. Ziel dieses Projektes war es, ein innovatives Instrument für den Unterricht moderner Sprachen einzuführen. Die Ergebnisse zeigen, wie die Lernumgebung es den Teilnehmer*innen ermöglichte, über einen Transfer in ihren Unterricht nachzudenken.

7 In ihrem Beitrag stützt sich **Ute Walker** auf eine Fallstudie eines neuseeländisch-deutschen zweisprachigen Online-Austauschs. Sie untersucht das Potential binationaler Austauschprojekte zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen und möchte zur Zusammenarbeit und zum Aufbau von Gemeinschaften in Online-Settings beitragen. Sie zeigt auf, wie ein binationaler Online-Austausch dazu beitragen kann, Mehrsprachigkeit als Norm und plurilinguale Praktiken als Ressource und nicht als Hindernis anzusehen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass der virtuelle Austausch die Entwicklung mehrsprachiger Repertoires unter den Studierenden erleichtern und dazu beitragen kann, der Nachfrage nach Sprachlehrmethoden gerecht zu werden, die einer mehrsprachigen, dynamischen und inzwischen pandemiegeprägten Welt entsprechen.

8 Diana Feick und **Petra Knorr** gehen der Frage nach, inwiefern Mehrsprachigkeitsbewusstheit bei Fremdsprachenlehrenden durch ein virtuelles Projekt zum Thema *linguistic landscapes* gefördert werden kann. Die Studie zeigt, dass die Studierenden durch die Arbeit in binationalen Kleingruppen für Mehrsprachigkeit auf einer soziokulturell-politischen Ebene sensibilisiert werden sowie auf einer Performanzebene durch die Aushandlung der Sprachenwahl im Projekt.

9 In ihrem Beitrag untersucht **Sofia Stratilaki-Klein** die Beziehung zwischen den persönlichen Überzeugungen von Lehrenden und ihrer Unterrichtspraxis in einem interkulturellen Online-Austauschprojekt mit kulturellem Schwerpunkt: dem TILA-Projekt. Ihre Ergebnisse skizzieren, dass die Studienteilnehmer*innen zumeist zwei gegensätzliche Vorstellungen vom Sprachenlernen hatten: das Muttersprachler*inmodell (d.h. wenn Lernende versuchen, den bzw. die „Muttersprachler*in“ nachzuahmen) und das Modell des*der interkulturellen Sprecher*in (d.h. wenn Lernende Strategien für die Kommunikation in einer Zielsprache entwickeln). Diese Ansichten haben wichtige Auswirkungen auf den Zweitsprachenunterricht und die Lehrer*innenbildung, insofern sie zeigen, wie pädagogische Überzeugungen die Unterrichtspraxis beeinflussen.

10 Der Band schließt mit dem Artikel von **Dagmar Abendroth-Timmer** und **Ramona Schneider**, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Forschungsmethodik legen. Ausgehend von einem deutsch-französischen Online-Austauschprojekt in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung erörtern sie die Herausforderungen digitaler Forschungskontexte im Hinblick auf die Erfassung, Bearbeitung und Analyse multimodaler und mehrsprachiger Daten. Die Autorinnen thematisieren ferner die Notwendigkeit unterschiedlicher methodischer Ansätze und Qualitätsstandards sowie ethischer Überlegungen.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Bruderemann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Heruntergeladen am 03.12.2020, <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.

Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues: prendre en compte les préoccupations pour envisager un accompagnement des enseignants. *Alsic*, Vol. 22, n° 2. Heruntergeladen am 03.12.2020 03.12.2020, <https://journals.openedition.org/alsic/3549>.

Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe interlangues*. Paris: Didier.

Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.

Duclos, A. M. (2015). La résistance au changement: un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015 (1), 33-45.

Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20 (2), 223-247.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstroke: Palgrave Macmillan.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to virtual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A., & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. In: O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (Hrsg.), *Perspectives on Theory U Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA: Business science.

Molinié, M. (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2007, *Etudes didactiques*, 2 (2), 215-238. Heruntergeladen am 08.10.2020, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., MacAllister, J., Leclerc M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol: Multilingual Matters.

Schädlich, B. (2014). The Language Teacher. In: C. Fäcke (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues: le domaine la tâche et les technologies [online]. Heruntergeladen am 08.10.2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 3

Editorial

El tercer volumen de la revista Langscape aborda un tema de interés para padres y madres, estudiantes, investigadores, formadores de formadores, educadores y legisladores.

Formación de docentes de lengua y plurilingüismo en entornos digitales de aprendizaje

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Paris), Cédric Bruderemann, Sorbonne Université - Faculté des Sciences et Ingénierie (Paris), Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen) & Ramona Schneider, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonn) / Universität Siegen (Siegen)

La digitalización ha influido intensamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza de idiomas así como en la formación inicial y continua de docentes de lengua. Los nuevos papeles (tutor*a, mediador*a, facilitador*a), que resultan de ello, deberían contribuir a que la formación de los docentes de lengua les prepare para actuar en un mundo globalizado que se caracteriza por su movilidad internacional (Molinié 2007) así como por la posibilidad de tener un acceso rápido a contenidos auténticos en otras lenguas (Whyte 2014). Al duplicar y diversificar los canales de comunicación, los contextos digitales ya no sólo permitirán la comunicación oral, sino una mayor presencia de formas estéticas de comunicación (contribuciones creativas, por ejemplo en forma de videoclips), así como formas de comunicación no verbal (física, por ejemplo VR-gafas). Esos factores contextuales conducen a un debate científico en torno a los desafíos (“affordances”, Gibson 1979) y al potencial de las herramientas digitales para diferentes áreas: formación de docentes de lengua (Chun, Smith & Kern 2016); desarrollo de competencias de mediación, lingüísticas e interculturales; fomento de la sensibilización a la conciencia e identidad de los aprendientes. Los procesos de aprendizaje, que tienen lugar sobre todo más allá del contexto del “aula”, presentan nuevos desafíos a los docentes si tienen que considerar estos cambios a niveles comunicativo, social e identitario.

La cooperación entre docentes de lengua y aprendientes en contextos diferentes nacionales, culturales y lingüísticos sitúa el foco de interés en torno al multilingüismo y al multiculturalismo. Esto conlleva, entre otras cosas, la consideración de la interacción entre locutores multilingües y sus prácticas translingüales (“translanguaging”, García & Wei 2014) así como la de docentes plurilingües que enseñan en varios idiomas y que se han instruido en variadas experiencias (de aprendizaje) lingüísticas, pero también el conocimiento de idiomas en contextos multilingües, lo cual también afecta a su práctica de la enseñanza (Narcy-Combes et al. 2019).

La formación inicial y continua de los docentes se ve así confrontada a requisitos de profesionalización diversos de cara a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una simple mediación de competencias, o estrategias ya no basta para satisfacer las necesidades actuales. Los docentes deben percatarse de sus competencias, actitudes y convicciones profesionales y de las emociones que influyen en su práctica profesional (Cicurel 2011).

La investigación empírica educativa y los enfoques de la formación reflexiva en torno a los docentes (Farrell 2016; Korthagen, Hoekstra, Meijer 2014) establecen recomendaciones sobre el diseño de proyectos formativos basados en la experiencia durante la primera etapa de la formación de los docentes. Entre otras recomendaciones, se cuentan proyectos para la profesionalización así como para <https://doi.org/10.18452/22342>

la transferencia de los conocimientos adquiridos a (futuros) campos de actuación pedagógicos (Abendroth-Timmer 2017; Caspari 2014; Schädlich 2014).

En este sentido, las herramientas digitales pueden contribuir a la promoción y a la cooperación entre (futuros) docentes de lengua en proyectos internacionales, pero también a guiar la reflexión crítica de la actuación propia de docentes y del conocimiento pedagógico adquirido. Sin embargo, estos procesos deben acompañarse de un trabajo de mediación que permita reducir los miedos, resistencias e inseguridades que surgen naturalmente en los procesos de cambio en contextos que evolucionan rápidamente (aparece en Duclos 2015; Burrows & Miras 2019).

Dichos proyectos también ayudan a revisar la pertinencia de los métodos de investigación en torno a la formación de profesores y profesoras en idiomas extranjeros y a examinar la influencia de las tecnologías digitales en la recolección de datos.

Diez artículos constituyen el presente volumen. Los temas abordados, diversos, son el reflejo de las perspectivas múltiples a las que se presta el tema central.

1 El trabajo de **Eva-Maria Hennig-Klein** abre el volumen. Su objetivo es presentar una visión general de la investigación en el campo del multilingüismo y del translenguaje. También se abordan enfoques innovadores de formación reflexiva de docentes, así como otras cuestiones relacionadas con la tendencia general a la digitalización en las sociedades del siglo XXI.

2 David Gerlach, es el autor del segundo texto de introducción, en el que se aborda de manera crítica el origen, uso y extensión del término “competencia reflexiva”. La intención del autor es de clarificar avances recientes dentro del campo de la formación reflexiva de docentes, así como las posibles materializaciones de ésta en la práctica (en la enseñanza superior y en la formación). El planteamiento sugerido conduce a propuestas que deberían permitir de implementar prácticas de reflexión implícita (y colaborativa) en contextos de formación de docentes de lengua.

La introducción en dos partes que constituyen los dos primeros artículos da lugar a una serie de trabajos que tratan de aspectos (teóricos y) prácticos (así como de principios) en relación con la formación docente, o bien que describen estudios empíricos.

3 Birgit Schädlich se interesa por el uso de wikis a cargo de estudiantes en el contexto de una clase de preparación a una investigación en un terreno escolar. Los análisis propuestos intentan dilucidar si se observan, en el contexto estudiado, procesos reflexivos, intercambios profesionales entre los docentes en formación, así como atisbos de desarrollo de saberes de naturaleza didáctica. Además de esto, la autora se interesa al papel que ella misma desempeña, en tanto que formadora de docentes, durante todo el proceso.

4 Judith Visser describe la reorientación conceptual de un seminario de didáctica, cuyo objetivo es la sensibilización de docentes en formación a la competencia reflexiva. La autora se interesa así a la cuestión sobre cómo un modelo de clase invertida puede favorecer la aparición de una actitud reflexiva y de investigación entre los docentes en formación. El artículo de Judith Visser muestra que el seminario analizado contribuye a una reevaluación de los contenidos de formación. Por último, la integración de tareas colaborativas aparece como un desafío que necesita todavía ser resuelto.

5 Lin Xue considera la incorporación de herramientas digitales en la práctica pedagógica de tres docentes de francés lengua extranjera, desde el punto de vista del paradigma del sistema de cogniciones y creencias del docente. Mediante un estudio longitudinal, la autora muestra cómo una

metodología mixta da lugar a representaciones diametralmente opuestas respecto al uso de tecnologías digitales. El interés de la autora en las actitudes de los docentes le permite esclarecer la manera en que cada uno de los docentes observados integra dichas tecnologías en sus esquemas cognitivos, así como en su práctica docente.

6 El artículo de **Virginie Privas-Bréauté** toma el paradigma de la enacción de Varela como marco conceptual, con el objetivo de comprender cómo el cuerpo, las emociones y la mente trabajan conjuntamente para construir el significado. Este estudio presenta una colaboración experimental llevada a cabo con estudiantes de segundo año de master de docentes de inglés y español (MEEF). El objetivo de la experiencia era introducir un dispositivo innovador que sirviera para enseñar lenguas. Los resultados obtenidos sugieren que el entorno de trabajo propuesto permitió a los participantes materializar actitudes reflexivas relacionadas con las transferencias a sus propias clases.

7 La propuesta de **Ute Walker** estudia el caso de un intercambio bilingüe en línea entre Nueva Zelanda y Alemania. Se trata de explorar el potencial de la telecolaboración como medio para favorecer la competencia plurilingüe, facilitar la colaboración y afianzar el espíritu de comunidad en entornos digitales. La autora muestra una atención particular por las maneras en las que los intercambios en telecolaboración permiten que el multilingüismo se consolide como norma, y las prácticas plurilingües como un recurso, más que como un obstáculo. Los resultados sugieren que los intercambios virtuales pueden facilitar el desarrollo de repertorios plurilingües de estudiantes, pero también ayudarles a satisfacer expectativas que tienen que ver con prácticas docentes compatibles con un mundo plurilingüe y dinámico, pero también con los retos contemporáneos (como la pandemia debida al COVID-19, por ejemplo).

8 **Diana Feick** y **Petra Knorr** investigan hasta qué punto se puede fomentar la conciencia multilingüe de docentes de lengua extranjera, mediante un proyecto virtual sobre territorios lingüísticos. El estudio muestra que los estudiantes pueden mostrarse sensibles al multilingüismo a niveles social, cultural y político, cuando trabajan en pequeños grupos binacionales. Los mismos estudiantes parecen también sensibles a su propia competencia multilingüe cuando se les da la ocasión de negociar la selección de lenguas en las que gestionan aspectos del proyecto.

9 El artículo de **Sofia Stratilaki-Klein** examina la relación entre las creencias personales y la práctica de docentes que participaron en un programa de intercambio intercultural en línea llamado proyecto TILA. Los resultados obtenidos por la autora sugieren la presencia de dos concepciones opuestas, en relación con el aprendizaje de una lengua, entre los participantes: el modelo del locutor nativo (el aprendiente intenta imitar al locutor “nativo”) y el modelo de locutor intercultural (el aprendiente desarrolla estrategias de comunicación en una lengua meta). Estos resultados son del mayor interés para la práctica docente de la lengua, así como para la formación de docentes de lengua, en la medida en que muestran que las creencias sobre la enseñanza influyen en la práctica pedagógica.

10 El artículo de **Dagmar Abendroth-Timmer** y **Ramona Schneider** cierra el volumen. Las autoras se interesan a la metodología de investigación. Un proyecto de telecolaboración franco-alemán en línea, pensado para docentes de lengua en formación, sirve a las autoras como punto de partida para plantear una reflexión en torno al desafío que representan los entornos digitales, en cuanto se refiere a la colecta, edición y análisis de datos multimodales y multilingües. Las autoras ponen de relieve la importancia capital de integrar diferentes enfoques metodológicos, estándares de calidad, así como consideraciones éticas.

Bibliografía

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Fecha de consulta 03.12.2020, disponible en: <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.

Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues: prendre en compte les préoccupations pour envisager un accompagnement des enseignants. *Alsic*, Vol. 22, n° 2. Fecha de consulta 03.12.2020, disponible en: <https://journals.openedition.org/alsic/3549>.

Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe interlangues*. Paris: Didier.

Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.

Duclos, A. M. (2015). La résistance au changement: un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015 (1), 33-45.

Farrell, T. S. C. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20 (2), 223-247.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstroke: Palgrave Macmillan.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to virtual perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A., & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. En O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (Editores), *Perspectives on Theory U Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA: Business science.

Molinié, M. (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2007, *Etudes didactiques*, 2 (2), 215-238. Fecha de consulta 08.10.2020, disponible en: <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., MacAllister, J., Leclerc M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol: Multilingual Matters.

Schädlich, B. (2014). The Language Teacher. En C. Fäcke (Editor), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.

Editorial

Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues: le domaine la tâche et les technologies [en línea]. Fecha de consulta 08.10.2020, disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245..>

Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Eva-Maria Hennig-Klein, Universität Siegen (Siegen)

Abstract

Schüler*innen gehören heutzutage vermehrt multilingualen *online communities* an, die z.B. über Facebook oder Twitter interagieren und bewusst zwischen verschiedenen Sprachen wechseln, um gemeinsam Bedeutung zu konstruieren (vgl. dazu den Begriff des *translanguaging*; García, 2011). Während multilinguale Kommunikationsprozesse und digitale Medien in außerschulischen Kontexten eine zentrale Rolle einnehmen, werden im fast ausschließlich monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterricht (vgl. u.a. Meier, 2018) hauptsächlich analoge Medien eingesetzt (vgl. Harrich, 2013; Jones, 2016; Wetterich et al., 2014).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen im universitären Ausbildungskontext darauf vorbereitet werden können, neben zielsprachlichem Lernen plurilinguale Kompetenzen mittels digitaler Medien zu fördern. Es wird analysiert, welche Rolle der Ansatz einer reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Abendroth-Timmer, 2017) in diesem Zusammenhang spielen kann. Ferner werden Forschungsdesiderata benannt, denen sich die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Lehrer*innenbildungsforschung widmen sollten, um Diskrepanzen zwischen den privaten Mediennutzungsgewohnheiten von Schüler*innen und den damit verbundenen Tendenzen der Plurilingualisierung und dem monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu überwinden.

Schlüsselbegriff: multilinguale *online communities*; *translanguaging*; Fremdsprachenunterricht; reflexive Lehrer*innenbildung

Abstract

Nowadays, more and more pupils belong to multilingual online communities that interact via Facebook or Twitter and consciously switch between different languages in order to co-construct meaning (cf. also the notion of ‘*translanguaging*’ in García, 2011). While multilingual communication processes and digital media play a central role outside school, in the almost exclusively monolingual foreign language classroom (cf. a.o. Meier, 2018) analogue media are mainly being used (cf. Harrich, 2013; Jones, 2016; Wetterich et al., 2014).

This article examines the question of how university teacher education programs can prepare future foreign language teachers to promote plurilingual competences via digital media in addition to target language competences. The role that the approach of reflective teacher education (cf. Abendroth-Timmer, 2017) can play in this context will be analyzed. Furthermore, against this background, research desiderata are named to which research on language learning and teaching and research on teacher education should devote themselves in order to overcome the discrepancies between the private media usage habits of pupils and the associated plurilingualization tendencies and a monolingually oriented foreign language classroom.

Key term: multilingual online communities; *translanguaging*; language classroom; reflective teacher education

1. Einleitung

Im digitalen Zeitalter verändern sich sprachliche Lehr- und Lernprozesse in zunehmendem Maß. Schüler*innen haben mittels digitaler Medien vermehrt Zugriff auf authentische fremdsprachige Inhalte, wählen diese Inhalte immer häufiger selbstständig aus und kommunizieren innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit Sprecher*innen unterrichtlicher Zielsprachen (vgl. u.a. Whyte 2014). Da Kommunikationsprozesse durch digitale Medien stets unabhängiger von festen Orten, räumlicher Distanz oder von Zeitplänen werden, können Schüler*innen innerhalb Europas bzw. weltweit zudem mit Sprecher*innen interagieren, die ganz unterschiedliche Sprachenrepertoires aufweisen. Viele Schüler*innen gehören multilingualen *online communities* an. Während der Kommunikation über soziale Medien wie *Facebook* oder *Twitter* (vgl. Lizárraga et al., 2015), auf Plattformen wie YouTube (vgl. Benson, 2019) oder im Kontext von *digital gaming* (vgl. Chik, 2014) wechseln sie bewusst zwischen verschiedenen Sprachen, um

- gemeinsam Bedeutung zu konstruieren,
- Inhalte zwischen verschiedenen Sprecher*innen zu vermitteln, die nicht auf eine gemeinsame Sprache zurückgreifen können (zum Begriff der Sprachmittlung vgl. Reimann & Rössler, 2013),
- sich gegenseitig sprachliche Phänomene zu erklären oder um
- sich an Interaktionspartner*innen und deren Sprachgebrauch anzupassen (vgl. Kulavuz-Onal, 2013, S. 243 f.; Lizárraga et al., 2015, S. 7 ff.).

Das heißt, sie nutzen *translanguaging* (vgl. García & Wei, 2014; Hafner et al., 2015) als Strategie für die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen.

Der Begriff des *translanguaging* wird in Anlehnung an García (2009) vor allem zur Beschreibung der natürlichen Sprachpraktiken von Sprecher*innen mit einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit¹ verwendet. Da Sprachen nicht in separaten mentalen Bereichen gespeichert werden, sondern miteinander interagieren, können Sprecher*innen, die eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit besitzen, flexibel auf diese Sprachen zurückgreifen (vgl. Cummins et al., 2015). Darüber hinaus bezeichnet der Begriff des *translanguaging* Lehr- und Lernstrategien, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (vgl. u.a. Esteve & González Davies, 2016), damit Schüler*innen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen für die Aneignung der unterrichtlichen Zielsprache nutzen können. Im Kontext der Forschung zum *translanguaging* werden Bemühungen unternommen, translinguale Sprachpraktiken von einer auf monolingualen Normen basierenden Definition von *language proficiency* abzugrenzen (vgl. García & Wei 2014, S. 21). Indem mehrsprachige Schüler*innen dazu angeregt werden, bewusst zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln, sollen sie ihr sprachliches Potenzial im Bildungssystem besser entfalten (vgl. Poza, 2017, S. 103f.). Dabei wird es durchaus als wichtig erachtet, dass mehrsprachige Schüler*innen lernen, welche *features* ihres Repertoires sie sozialen Normen entsprechend in bestimmten sozialen Kontexten nutzen sollten (vgl. García & Kleyn, 2016, S. 15).

Im Zeitalter der Globalisierung, Mobilität und Digitalisierung werden translinguale Sprachpraktiken unabhängig vom Besitz einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für immer mehr Schüler*innen zum Bestandteil ihrer Lebenswelt. In diesem Zusammenhang spielen u.a. Digitalisierungsprozesse eine

¹ Der Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ wird mit Gogolin (2004) verwendet, um das Sprachenrepertoire von Schüler*innen zu beschreiben, die in der Familie mit mindestens zwei Sprachen aufwachsen, ohne ihren damit verbundenen Sprachbesitz in monolingual organisierten schulischen und außerschulischen Kontexten nutzen zu können.

wichtige Rolle (s. oben). Auf der Ebene der europäischen Sprach- bzw. Bildungspolitik wird auf diese Entwicklungen reagiert, indem mittels des *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages* (im Folgenden abgekürzt: CV) Skalen zur Förderung plurilingualler² und plurikultureller Kompetenzen bereitgestellt werden (vgl. Council of Europe, 2018). Gleichzeitig werden Deskriptoren zur *online interaction* aufgeführt (vgl. ebd., S. 98ff.). Lernende sollen dazu in der Lage sein, ihr individuelles sprachlich-kulturelles Repertoire in digitalen und non-digitalen Kontexten „bei der Kommunikation mit Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern möglichst differenziert, zielgerichtet und strategisch [einzusetzen]“ (Burwitz-Melzer, 2018, S. 183). Sprachhandeln wird dementsprechend aus der Sicht der zahlreichen mehrsprachigen Akteur*innen in Europa gesehen und weniger auf Basis monolingualer (nationalstaatlicher) Normen definiert (vgl. Bärenfänger et al., 2018, S. 5; zum sozio-historischen Hintergrund siehe Derivry-Plard, 2015, S. 69-75).

Aus Sicht vieler Lehrender wird die Diskussion zur Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz jedoch bislang zu stark auf einer ideologischen Ebene geführt, während die empirische Grundlage für eine konkrete Umsetzung der bildungspolitischen Forderungen mitunter noch sehr lückenhaft ist: „*Currently, however, the theoretical development of teaching approaches that use pupils’ multilingual competences is more advanced than empirical research on the implementation and effectiveness of such models (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman, & Siarova, 2017)*“ (Duarte, 2018, S. 2). Deshalb bilden plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht bislang nicht den *status quo* in europäischen Klassenzimmern. Dennoch müssen sich Fremdsprachenlehr- und -lernforscher*innen, Lehrer*innenausbilder*innen und Lehrende in Zukunft vermehrt mit den zuvor beschriebenen Plurilingualisierungs- und Digitalisierungstendenzen auseinandersetzen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dementsprechend der Frage, wie die universitäre Fremdsprachenlehrer*innenbildung in einem mehrsprachigen und digitalisierten Europa gestaltet werden kann, um zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen darauf vorzubereiten, neben zielsprachlichen Kompetenzen plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen von Schüler*innen in digitalen Lernumgebungen zu fördern. Zunächst werden die Herausforderungen reflektiert, denen sich die Fremdsprachenlehrer*innenbildung in Europa vor dem Hintergrund der beschriebenen Digitalisierungs- und Pluralisierungstendenzen stellen muss. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie diese Herausforderungen angesichts der aktuellen Forschungslage bewältigt werden können. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf dem Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Abendroth-Timmer, 2017; Esteve, 2013). Diesem Ansatz entsprechend wird davon ausgegangen, dass eine Kombination aus unterrichtlichen Handlungserfahrungen in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen und die Reflexion dieser Erfahrungen vor dem Hintergrund eines theoretisch fundierten Wissens eine zentrale Rolle für die Entwicklung von Lehrer*innenkompetenzen in einem Europa der sprachlich-kulturellen und medialen Vielfalt spielen. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, wie dieser Ansatz in multilingualen, digitalen Lehrer*innenausbildungskontexten konkret umgesetzt werden kann. Abschließend wird reflektiert, welchen Fragestellungen sich die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Lehrer*innenbildungsforschung in Zukunft widmen sollten, damit die Förderung einer plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz in digitalen Lernumgebungen auf einer breiteren empirisch abgesicherten Kenntnislage beruht.

² Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Multilingualität verwendet, um auf das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Sprachen in einem digitalen oder non-digitalen Raum oder in einer Kommunikationssituation zu verweisen. Der Begriff der Plurilingualität hingegen bezeichnet die individuelle Fähigkeit, zielgerichtet zwischen Sprachen zu wechseln und die Sprachen an die Umgebungsbedingungen anzupassen (vgl. dazu Trim et al., 2001, S. 17).

2. Aktuelle Herausforderungen für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung im Kontext eines multilingualen und digitalisierten Europas

In einem multilingualen Europa dient die Förderung plurilingualer und plurikultureller Kompetenzen in digitalen Lernumgebungen der Entwicklung inklusiver Gesellschaften, in denen Schüler*innen unabhängig von ihren sprachlich-kulturellen Profilen gleiche Bildungschancen haben (vgl. Council of Europe, 2018, S. 22) und am digitalen Wandel teilhaben können (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Stand 28.09.2019). Die Integration der Sprachen mehrsprachiger Schüler*innen mittels plurilingualer Ansätze wirkt sich einer Studie von Sugrañes Ernest (2017, S. 161 ff.) zufolge zunächst vor allem positiv auf das sprachlich-kulturelle Selbstbewusstsein von Schüler*innen aus. Die von Fremdsprachenlehrer*innen häufig geäußerte Befürchtung, dass die akademischen Leistungen im Fachunterricht zurückgehen, wenn die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen integriert wird (vgl. Méron-Minuth, 2018, S. 280), bestätigt sich in dieser Studie nicht (vgl. Sugrañes Ernest 2017, S. 187 ff.). Zahlreiche empirische Studien weisen vielmehr darauf hin, dass mehrsprachige Schüler*innen tiefgreifende metalinguistische und (meta)kognitive Kompetenzen entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung ihrer plurilingualen Kompetenzen stattfindet (vgl. u.a. De Angelis, 2011; Hufeisen & Marx, 2007; Swain et al., 1990) und dass sie dadurch potenziell sogar Vorteile gegenüber primär monolingual sozialisierten Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht aufweisen können (vgl. Bialystok, 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen und Zielsetzungen wird im CV mittels der aufgeführten Skalen zur Beschreibung plurilingualer und plurikultureller Kompetenzen die Forderung nach einem integrativen Ansatz der „*language education across the curriculum*“ (vgl. Council of Europe, 2018, S. 23) konkretisiert. Drei Skalen werden im Anhang des CV bereitgestellt (*building on pluricultural repertoire, plurilingual comprehension, building on plurilingual repertoire*) (vgl. ebd., S. 157-162). Drei weitere Skalen (*facilitating pluricultural space, acting as intermediary in informal situations, facilitating communication in delicate situations and disagreement*) werden innerhalb des Kapitels zur Sprachmittlung im Unterkapitel „*mediating communication*“ aufgeführt. Lerner*innen sollen als „sozial Handelnde ohne die Messlatte der / des Muttersprachlers / in sprachenübergreifend (nicht additiv) auf ihre plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen zurückgreifen, um gemeinsam Aufgaben zu bewältigen“ (Bärenfänger et. al, 2017, S. 5).

Bei einer kritischen Analyse der Skalen fällt jedoch auf, dass nicht geklärt ist, inwiefern diese zusammen mit den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden abgekürzt: GeR; vgl. Trim et al. 2001) definierten kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen erworben werden können (vgl. Burwitz-Melzer, 2018, S. 189). Ferner sind die Skalen in sich „lückenhaft und wenig konsistent“ (ebd., S. 191), so dass es laut Burwitz-Melzer (ebd., S. 193) nur schwer vorstellbar ist, „wie diese [Skalen] Curriculumsplanern und Lehrkräften [dabei] helfen“ sollen, konkrete Handlungsentscheidungen zu treffen.

Außerdem bleibt die Frage, welche didaktisch-pädagogischen und plurilingualen sowie plurikulturellen Kompetenzen Lehrende benötigen, um plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern, weitestgehend unbeachtet. Im *European Profile for Language Teacher Education – a Frame of Reference* (Kelly et al., 2004) wird zwar auf die entscheidende Rolle der Lehrkräfte im Kontext eines mehrsprachigen Europas hingewiesen, in nationalen oder regionalen Curricula für die Fremdsprachenlehrer*innenbildung schlägt sich dies allerdings kaum nieder (vgl. dazu auch Ziegler, 2013, S. 6). Aus einer Befragung von Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Sichtweisen zur Lehrer*innenbildung in einem multilingualen Europa (vgl. ebd.) geht hervor, dass Lehrende zwar mit der europäischen Sprach- und Bildungspolitik vertraut sind und die Förderung plurilingualer Kompetenzen prinzipiell begrüßen, in ihren nationalen oder regionalen Arbeitskontexten stoßen sie

jedoch vielfach auf monolinguale Normen und werden im Sinne des *native speaker*-Ideals zu Experten für eine unterrichtliche Zielsprache ausgebildet, die von anderen Sprachen strikt getrennt wird. Diese monolingualen Normen spiegeln sich ebenso in vielen Curricula und Lehrwerken wider, die Fremdsprachenlehrer*innen aktuell für ihre Unterrichtsplanung heranziehen (müssen) (vgl. u.a. Hennig-Klein, 2019; Méron-Minuth, 2018). Lehrende sehen aufgrund dieser Diskrepanzen mitunter wenig Handlungsspielraum für die Förderung des plurilingualen Lernens oder sie weisen ein berufliches Selbstverständnis auf, das sich je nach Einzelfall in unterschiedlichem Maß an monolingualen Normen orientiert (vgl. Méron-Minuth ebd., S. 280). Die sprachlich-kulturellen Ressourcen der Schüler*innen werden entgegen dem befürwortenden wissenschaftlichen Diskurs aufgrund dieser verschiedenen Faktoren nur selten in den Unterricht integriert (vgl. Duarte, 2018, S. 3; Meier, 2018).

Ähnliche Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis können aktuell bezüglich der Implementierung digitaler Medien in die Fremdsprachenlehrer*innenbildung und in den Fremdsprachenunterricht festgestellt werden. Bezugnehmend auf Kerres (2002, S. 187) kann davon ausgegangen werden, dass Unterrichtsmedien an sich keinen didaktischen Mehrwert erzeugen können, sondern dass Lehrende eine den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen entsprechende Auswahl von Inhalten, Methoden und digitalen oder non-digitalen Medien treffen und diese im Unterricht adäquat einsetzen müssen. Die fachdidaktischen Medienkompetenzen von Lehrenden sind folglich von zentraler Bedeutung (vgl. Baumgartner et al., 2013). Betrachtet man allerdings Modelle zur Beschreibung der Medienkompetenzen von Lehrenden wie den Europäischen Referenzrahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) (vgl. Redecker & Punie, 2017), ist festzustellen, dass fachdidaktische Medienkompetenzen im Rahmen dieser Modelle nicht konkretisiert werden. Oft beschränken sich zudem Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien auf die bloße Vermittlung von einfachen Anwendungskompetenzen oder sie sind allgemein mediendidaktisch ausgerichtet. Dadurch gelingt es oftmals nicht, die Fortbildungsinhalte auf das eigene Fach und die individuelle Unterrichtspraxis zu übertragen. Die Evaluation europäischer Initiativen zur Förderung der Medienkompetenzen von Lehrenden (z.B. zum Weiterbildungsprogramm *European Pedagogical ICT Licence* (EPICT); vgl. Harrich, 2013) oder Evaluationen regionaler Fortbildungsmaßnahmen (vgl. dazu Wetterich et al., 2014) fallen daher bislang vielfach negativ aus. Umfragen zu Erfahrungen von Lehrenden mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht weisen trotz vieler Fortbildungsinitiativen nach wie vor darauf hin, dass sich der Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht auf recht basale Handlungen wie z.B. das Halten von Vorträgen beschränkt und dass dies an der mangelnden Konkretisierung fachdidaktischer Medienkompetenzen liegt (vgl. ebd.; vgl. auch Jones, 2016). Fachspezifische Lehrer*innenkompetenzen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen sollten auf Basis von empirischen Forschungsarbeiten konkretisiert und in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung gefördert werden.

Angesichts dieser Unstimmigkeiten ist es wenig verwunderlich, dass Lehrende sich auf die Förderung plurilingualer, plurikultureller und medialer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend vorbereitet fühlen und mitunter Vorbehalte gegenüber diesen Neuerungen haben (vgl. Heyder & Schädlich, 2014, S. 196; Wetterich et al., 2014). Um mit dieser unklaren Ausgangslage umzugehen, sollten zukünftige Lehrende im Rahmen der Fremdsprachenlehrer*innenbildung dazu angeregt werden,

- Spannungen, die aus der Diskrepanz zwischen nationalstaatlich-monolingualen Normen und dem Ideal eines multilingualen Europas im Sinne der europäischen Sprach- und Bildungspolitik resultieren, zu reflektieren,

- ihre Vorerfahrungen mit plurilingualem und medial gestütztem Lehren und Lernen, ihr berufliches und sprachlich-kulturelles Selbstverständnis sowie ihre Medienbiographien zu reflektieren,
- sich mit den bislang vorhandenen empirisch abgesicherten Erkenntnissen zum plurilingualen und medial gestützten Lernen auseinanderzusetzen,
- schrittweise Erfahrungen mit medial gestütztem ziel- und mehrsprachlichen Lehren und Lernen zu sammeln und diese Erfahrungen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens zu reflektieren.

Die Bedeutung der (Selbst)reflexion und der Zusammenführung von erfahrungsbasiertem und theoretischem Wissen im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenausbildung, die zuvor als entscheidende Faktoren benannt wurden, nehmen ebenso im Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung (vgl. Farrell, 2016; Korthagen et al., 2014) eine zentrale Rolle ein. Daher soll im Folgenden das Potenzial dieses Ansatzes für eine Lehrer*innenbildung in multilingualen, digitalen Räumen betrachtet werden. Zunächst werden die allgemeinen theoretischen Annahmen skizziert, die dem Ansatz der reflexiven Lehrer*innenbildung zugrunde liegen. Dann wird aufgezeigt, wie dieser Ansatz in multilingualen, digitalen Fremdsprachenlehr- und -lernumgebungen konkretisiert werden kann

3. Reflexive (Fremdsprachen)lehrer*innenbildung

Die Forschung zur Professionalisierung von Lehrenden belegt, „dass *Teacher Education* Konzepte, welche auf der [reinen] Transmission von theoretischen Kenntnissen basieren, nur geringfügige qualitative Veränderungen in der eigenen Unterrichtspraxis zur Folge haben (vgl. Korthagen 2001; Lankes 2008; Lipowsky 2011; Schumann/Eberle 2009)“ (Wildemann et al., 2014, S. 228). Unterrichtssituationen sind aufgrund der situations- und personenspezifischen Gegebenheiten derart komplex, dass Lehrende während des Handelns nicht alle Parameter, die in der Situation eine Rolle spielen, erfassen und in der Tiefe mittels theoretischen Wissens analysieren können (vgl. Ophuysen et al., 2017). Theoretisches Wissen kann oftmals nicht unmittelbar in Handlungen umgesetzt werden. Vielmehr spielt in der Handlungssituation selbst situativ bezogenes Erfahrungswissen eine Rolle, das sich nicht „an Logik, sondern am Beispielhaften“ (Frevel, 2014, S. 246) orientiert. „So sind es die erlebten Situationen und vergleichbare Fälle, an die sich der Praktiker erinnert [...]. [Er oder sie agiert] auf der Basis von Erinnerungen an ähnliche Situationen (vgl. Schön 1983: 138) [und richtet sein oder ihr] Handeln an typischen Situationen und exemplarischen Handlungsläufen aus (vgl. Berliner 1992; Bromme 1992: 149)“ (ebd., S. 247). Dadurch entwickelt er oder sie Handlungsroutinen.

Gleichermaßen kann jedoch festgestellt werden, dass erfahrungsbasiertes Wissen alleine ebenso wenig ausreichend ist, um Professionalisierungsprozesse zu generieren. Wissen, das aus Lehr- und Lernerfahrungen hervorgeht, kann sich in Form mentaler Schemata zu sogenannten *beliefs* oder zu subjektiven Theorien verfestigen (vgl. dazu Caspari, 2003; Ellis, 2009, S. 689). Darunter sind implizite, erfahrungsbasierte Wissensstrukturen zu verstehen, die mit bestimmten Einstellungen, Motivationen und Emotionen verknüpft sind (vgl. ebd.). *Beliefs* können das Handeln von Lehrenden leiten, ohne dass diese sich dessen notwendigerweise bewusst sind und ihr Handeln folglich nicht hinterfragen und an neue Gegebenheiten anpassen können. Professionelles Lehren erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns hinsichtlich dahinterliegender Überzeugungen.

Theoretisches Wissen kann während des Reflexionsprozesses aus der Retrospektive an die Handlungssituation herangeführt werden und als Korrektiv dienen. Während des Reflexionsprozesses werden Problemlagen analysiert und mögliche Lösungsansätze generiert (vgl. Dewey, 2002; Roters, 2012). Reflexionsprozesse, die im Nachgang an eine Lehrsituation stattfinden, dienen dazu, zukünftige Handlungssituationen derart zu planen, dass Erfahrungswissen und theoretisches Wissen zu einem

situativ verdichteten Wissen (vgl. Herzog, 2011, S. 68) zusammengeführt und Handlungsalternativen entwickelt werden.

Laut Beck et al. (2008) ist „situiertes Lernen“ für den zuvor skizzierten Prozess von besonderer Bedeutung. Frevel (2014) geht mit Schüpbach (2007: 57) davon aus, dass „beruflicher Wissenserwerb nur dann erfolgreich ist, wenn er problemorientiert und in authentischen Situationen erfolgt“, denn situativ verdichtetes Wissen könne nur in bzw. mit konkretem Bezug zur Handlungssituation konstruiert werden (vgl. Frevel, 2014, S. 248). Dem „Prinzip der Selbstanwendung“ (Geissler, 1985, S. 8) entsprechend sollen Lehrende im Rahmen einer reflexiven Lehrer*innenbildung das, womit sie sich inhaltlich beschäftigen auch gleichzeitig erleben „und wieder in die kognitive Beschäftigung mit dem Inhalt mit einbeziehen“ (ebd.). Indem Lehrende neue Ansätze oder Methoden durch die Selbstanwendung erfahren und mit theoretischem Wissen zusammenführen, können sie sich aus der Perspektive der Lernenden besser von der Effektivität der Ansätze überzeugen, mögliche Defizite feststellen und Widersprüche zu bisherigen Denk- oder Handlungsweisen aufdecken (vgl. dazu Leiß et al., 2015).

In der universitären Lehrer*innenausbildung können authentische Situationen zum einen im Kontext von Praktika erfahren werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen im Rahmen von Seminaren mittels Simulationen oder erfahrungsbasierten Projekten an authentische Handlungssituationen heranzuführen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017). Ziel ist es, im Anschluss an das Studium nicht ein rein theoretisches, sondern ein situativ verdichtetes Wissen auf berufliche Handlungsfelder zu übertragen und dadurch eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu bilden. Wie erfahrungsbasierte Projekte gestaltet werden können, die Fremdsprachenlehrer*innen auf das Lehren in multilingualen, digitalen Räumen mit dem Ziel der Förderung plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen vorbereiten, soll im Folgenden reflektiert werden.

4. Plurilinguales und digitales Lernen im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung

Im Kontext der Forschung zur reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung wird auf das Potenzial von *blended learning* Seminaren hingewiesen, in denen Studierende verschiedener Länder über Plattformen oder Internet-Portale zusammenarbeiten und u.a. in Videokonferenzen Sichtweisen zu verschiedenen Themenbereichen austauschen (vgl. u.a. O’Dowd, 2018). Diese Seminare tragen trotz der räumlichen Distanz dazu bei, dass zukünftige Lehrende in interkulturellen, fremdsprachlichen Begegnungssituationen zielsprachliche, interkulturelle sowie fach- und mediendidaktische Kompetenzen entwickeln, die für professionelles Lehrer*innenhandeln in digitalen Kontexten notwendig sind (vgl. u.a. Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2014; Audras & Chanier, 2008; Bechtel & Ciekanski, 2014; O’Dowd, 2003). In jüngerer Zeit wird zudem vermehrt auf das Potenzial entsprechender *blended learning* Projekte für die Initiierung multilingualer Kommunikationsprozesse und für plurilinguales Lernen im Kontext der Fremdsprachenlehrer*innenbildung hingewiesen (vgl. z.B. Abendroth-Timmer & Schneider, 2016). Dies gilt vor allem dann, wenn die am *blended learning* Seminar teilnehmenden Studierenden selbst sehr unterschiedliche Sprachenrepertoires aufweisen und die Fähigkeit besitzen, verschiedene Sprachen zur Bedeutungskonstruktion zu nutzen. Im Folgenden soll reflektiert werden, wie zukünftige Lehrende mittels eines *blended learning* Seminars im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung an integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Esteve & Gonzales Davies, 2016) herangeführt werden können. Darunter sind Ansätze zu verstehen, in denen *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie eingesetzt wird, damit Schüler*innen die Chance erhalten, ihre plurilinguallen und plurikulturellen Kompetenzen

weiterzuentwickeln und sich dadurch effektiv an die Herausforderungen multilingualer digitaler und non-digitaler Kontexte anzupassen.

Integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht werden in europäischen Ländern oder Regionen, die offiziell mehrsprachig sind (z.B. Luxemburg, Katalonien in Spanien, die Provinz Friesland in den Niederlanden) aktuell vermehrt empirisch erforscht (vgl. u.a. Duarte, 2017; Kirsch & Mortini, 2016; Sugrañes Ernest, 2017). Diese Ansätze verdeutlichen,

wie ein Mehrsprachigkeitsunterricht jenseits der Ebene sprachentypologischer oder sprachstruktureller Ähnlichkeiten [im Sinne der rezeptiv ausgerichteten Interkomprehensionsdidaktik (vgl. z.B. Bär, 2009)] aussehen kann. Eine aussichtsreiche Weiterentwicklung kann eigentlich nur in der Hinwendung zu Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und zum übergeordneten Ziel fremdsprachlicher Diskursfähigkeit liegen. (Hallet 2015, S. 36)

Translanguaging kann in Zusammenhang mit plurilingualen Ansätzen für den Fremdsprachenunterricht verschiedene Funktionen einnehmen. Es kann von Schüler*innen als Lernstrategie eingesetzt werden, um unter einem gezielten Rückgriff auf verschiedene Sprachen u.a. Verstehen zu erleichtern, Wissen zu zeigen, Bedeutung zu konstruieren und um Kommunikationsprozesse und den Beziehungsaufbau in multilingualen Gruppen zu managen (vgl. Celic & Seltzer, 2011; García, 2011; García & Wei, 2014). Von Seiten der Lehrperson wird *translanguaging* als Lehrstrategie verwendet, damit Bedeutung kooperativ ausgehandelt werden kann, indem z.B. multilinguale und multimodale Ressourcen oder Materialien verwendet werden oder sprachspezifische Gruppen für die Lösung einer gemeinsamen Aufgabe oder für die Durchführung von Projekten gebildet werden (vgl. ebd.). Ferner können Übersetzungen als translinguale Lehr- und Lernstrategie eingesetzt werden. Indem Schüler*innen selbst multilinguale *storybooks* anfertigen, entwickeln sie ihre plurilingualen Kompetenzen auf einer produktiven Ebene weiter (vgl. Sugrañes Ernest, 2017). Sugrañes Ernest (ebd., S. 112ff.) zeigt in Zusammenhang mit der Erstellung multilingualer *storybooks* auf, inwiefern auch Eltern als Expert*innen für die Familiensprachen der Schüler*innen eingebunden und an den Übersetzungen beteiligt werden können, so dass eine rigide Trennung zwischen den Sprachen und kulturellen Einflüssen des Elternhauses und der Schule überwunden wird.

Im deutschsprachigen Forschungskontext werden ferner mehrsprachige Aufgabenplattformen (vgl. Leitzke-Ungerer, 2014) entwickelt, die *translanguaging* zwischen den schulischen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch ermöglichen. Anhand der Aufgaben werden Schüler*innen sowohl zu sprachmittelnden als auch zu sprachalternierenden Aktivitäten angeregt und müssen multilinguale Kommunikationsprozesse bewältigen. *Translanguaging* wird dadurch im Sinne eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nutzbar gemacht:

Es handelt sich hier um *translanguaging* als pädagogische Praxis, denn [...] MAPs [mehrsprachige Aufgabenplattformen] erfüllen alle Anforderungen, die García an lehrerseitig initiiertes *translanguaging* richtet: Sie bieten mehrsprachige Redemittelspeicher, zielen auf kommunikativ verhandelte Bedeutung ab, fördern aufgabenbezogenes Arbeiten in der Kleingruppe und orientieren sich an einer thematisch-situativen Progression. (Dietrich-Grappin, 2017, S. 98)

Derartige Aufgabenformate können unter Einbeziehung von Sprachen weiterentwickelt werden, die zum individuellen Sprachenrepertoire der Schüler*innen gehören.

Die zuvor beschriebenen Methoden und Aufgabenformate beziehen sich aktuell weitestgehend auf analoge Medien, aber es besteht die Möglichkeit, entsprechende Aufgabenformate und Methoden ebenso in digitale Lehr- und Lernumgebungen zu integrieren. Dies gilt z.B. für die von Leitzke-Ungerer (ebd.) entwickelten mehrsprachigen Aufgaben. Diese können in digitale Kontexte übertragen werden,

indem Schüler*innen sich mittels Avataren in virtuellen Realitäten bewegen und multilinguale Kommunikationssituationen anhand von Sprachwechseln oder als Sprachmittler*in bewältigen (vgl. u.a. Wössner, 2018). Weitere mehrsprachige Aufgabenformate können u.a. in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Benson (2019) zu *translanguaging* auf YouTube oder im Kontext von *digital gaming* (vgl. Chik, 2014) entwickelt werden.

Für die Entwicklung von Lehrer*innenkompetenzen für multilinguale, digitale Lernumgebungen sollten (zukünftige) Lehrende die beschriebenen Methoden und Aufgabenformate dem Prinzip der Selbstanwendung entsprechend (s. oben) im Kontext eines *blended learning* Seminars zunächst selbst erproben. Indem sie die Aufgaben in multilingualen Arbeitsgruppen kooperativ bearbeiten und u.a. die stattfindenden Prozesse des *translanguaging*, die Anwendung der Hardware und Software an sich, das individuelle Erleben, die Kooperationsprozesse in der virtuellen Realität sowie die (veränderten) Lehrer*innenrollen im multilingualen, digitalen Kontext vor dem Hintergrund ihrer Handlungserfahrungen und anhand theoretischen Wissens reflektieren, entwickeln sie ein situativ verdichtetes Handlungswissen für multilinguale, digitale Lehr- und Lernkontexte. Ferner können zukünftige Lehrende im Rahmen des Seminars mehrsprachige Aufgaben, die *translanguaging*-Prozesse anregen, selbst entwickeln, mittels Simulationen erproben und die dabei erlebten Handlungssituationen aus der Retrospektive vor dem Hintergrund verschiedener Fragestellungen mit *peers* oder Dozenten analysieren. In Anlehnung an Bade et al. (2020, S. 12f.) dienen z.B. folgende Fragestellungen der Initiierung von Reflexionsprozessen in Zusammenhang mit Unterrichtssimulationen:

- Wie kann ich die Unterrichtssituation beschreiben?
- Welche Besonderheiten sind mir in Hinblick auf die Situation aufgefallen? Was will ich verbessern? Welches Problem will ich lösen?
- Wie kam es zu der Situation? Welche Faktoren spielten dabei eine Rolle (fachinhaltliche, (fach)didaktische und methodische Fragen, Medien, Lernvoraussetzungen, systemische Aspekte usw.)?
- Auf welche theoretischen Erkenntnisse kann ich mich bei der Lösung des Problems beziehen? Was denken *peers* oder Dozenten? (mehrperspektivische Betrachtung)
- Welche Handlungsalternativen könnten in der Situation hilfreich sein?
- Was sind oder waren die *beliefs*, die meinem Handeln zugrunde liegen bzw. lagen? Welche Konflikte gibt es im Handlungsfeld? Wie kann ich mich dazu positionieren? Welche Handlungsspielräume habe ich?
- Was bedeutet die Erfahrung für mein berufliches Selbstverständnis? Welche Erkenntnisse nehme ich persönlich aus dem Reflexionsprozess mit? Auf Basis welcher Werte möchte ich in Zukunft agieren?

Nicht nur selbst erlebte Handlungssituationen, sondern auch Unterrichtsvideos können aus der Beobachterperspektive anhand ähnlicher Fragestellungen oder mittels Reflexionsrastern betrachtet werden (vgl. dazu auch Frevel, 2014). Dazu eignen sich im Rahmen des beschriebenen *blended learning* Seminars z.B. die Videos, die die *CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* (<https://www.cuny-nysieb.org/>) zur Verfügung stellt. Anhand dieser Videos kann *translanguaging* als pädagogische Praxis im Fremdsprachenunterricht beobachtet werden.

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die als Reflexionsbasis dienen sollen, kann im Kontext des Seminars auf unterschiedliche Art und Weise angebahnt werden. Dem *flipped*

classroom Prinzip³ entsprechend können Studierende z.B. die Webinars und wissenschaftlichen Texte zum *translanguaging* zur Vorbereitung auf das *blended learning* Seminar nutzen, die ebenso auf der Website der *CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals* zur Verfügung gestellt werden⁴. Zudem besteht die Möglichkeit, mittels einer Arbeitsplattform wie Moodle einen Korpus an wissenschaftlichen Texten zur Verfügung zu stellen, den die Studierenden für die kooperative Erarbeitung wissenschaftlicher Synthesen nutzen können (vgl. dazu Abendroth-Timmer & Schneider, 2016). Ein mehrsprachig angelegter Textkorpus lässt Studierende als Sprachmittler*innen tätig werden, die während der Erarbeitung der Synthesen in einem multilingualen Setting gemeinsam Bedeutung konstruieren.

Gegen Ende des Seminars sollten die Erfahrungen in multilingualen, digitalen Kontexten noch einmal mit allen Teilnehmer*innen (z.B. während einer Videokonferenz) sowie individuell (z.B. mittels Reflexionsbögen) resümiert werden (vgl. dazu Bechtel & Ciekanski, 2014). Da die Kommunikation und die Arbeitsprozesse in einem *blended learning* Seminar auf Distanz erfolgen, bedürfen der Einfluss des spezifischen Kommunikationskontextes und die medial vermittelten Kooperationsprozesse einer besonders intensiven Betrachtung⁵. Ferner können der Einsatz von *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie, die translingualen Kommunikationsprozesse an sich sowie das Selbsterleben in dem multilingualen Setting aus der Retrospektive betrachtet werden. Darüber hinaus sollten sich zukünftige Lehrende reflexiv mit ihren individuellen Einstellungen zu plurilingualen Ansätzen auseinandersetzen und kritisch diskutieren, welche der im *blended learning* Seminar erprobten Methoden, Aufgaben oder Medien angesichts der individuell vorgefundenen Arbeitsbedingungen (z.B. sprachliche Heterogenität der Lerngruppen, mediale Ausstattung der Schulen etc.) in die eigene Unterrichtspraxis implementiert werden können. Die Projekterfahrung bzw. das *blended learning* Seminar sollte insgesamt dazu beitragen, dass zukünftige Lehrende sich reflexiv mit „der beruflichen Identität, [sowie mit ihren] Emotionen und Motivationen“ (Abendroth-Timmer, 2017, S. 111) auseinandersetzen, denn die Verwendung von *translanguaging* als pädagogische Strategie verändert die Lehrer*innenrolle in beträchtlichem Maß:

The teacher who adopts translanguaging as a pedagogical strategy “gives up [his or] her authority role in the classroom [...] and rather becomes a facilitator, able to set up the project-based instruction and collaborative groupings that maximize translanguaging to learn” (García & Wei, 2014, S. 93).

Parallel dazu bedarf es im Rahmen des Seminars einer kritischen Betrachtung der bislang noch lückenhaften empirischen Basis für die Umsetzung integrativer plurilingualer Ansätze.

Angesichts der Heterogenität von Lerngruppen sollte innerhalb der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung z.B. näher untersucht werden, für welche Lerngruppen oder Lernende sich spezifische

³ Diesem Konzept entsprechend nutzen Schüler*innen Videos und andere online zur Verfügung stehende Materialien, um sich auf den Unterricht vorzubereiten. Im Unterricht wird der Lernstoff dann vertieft (vgl. Werner et al., 2018).

⁴ Eine aufgabengeleitete Bearbeitung des dort vorhandenen Materials (individuell oder arbeitsteilig in Kleingruppen) kann als Basis für die anschließende Reflexion des flipped classroom Prinzips während einer online-Arbeitsphase oder im Kontext einer Videokonferenz dienen.

⁵ In der bisherigen Forschung zu blended learning Seminaren hat sich ein Wechsel aus face-to-face Arbeitsphasen mit einem*r Dozent*in oder Tutor*in vor Ort und Phasen der online-Kommunikation sowie ein Wechsel von synchronen und asynchronen Phasen der online-Kommunikation als besonders effektiv erwiesen. Die face-to-face Phasen dienen vor allem der Planung des online-Austauschs mit Hilfe des*r Dozent*in (vgl. O’Dowd, 2018).

Methoden oder Aufgabenformate, die in Zusammenhang mit pluralen Ansätzen beschrieben werden, besonders eignen.

Zudem sollte das Zusammenspiel zwischen den im GeR (vgl. Trim et al., 2001) aufgeführten kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen und den im CV (vgl. Council of Europe, 2018) definierten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen detailliert erforscht werden (vgl. Burwitz-Melzer ebd.; vgl. oben). Erst dann können integrative Curricula entwickelt werden, die wiederum eine wichtige Voraussetzung dafür bilden, dass plurilinguale Ansätze in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts integriert werden können.

Darüber hinaus müsste der Mehrwert, der durch den Einsatz digitaler Medien in Hinblick auf die Förderung zielsprachlicher, interkultureller sowie plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen erzielt werden kann, empirisch untersucht werden. Es gibt durchaus Studien, die z.B. einen positiven Effekt virtueller Lernumgebungen auf das Hörverstehen (vgl. Roy & Schlemminger, 2014) oder einen Mehrwert von ludativem Lernen für das Memorisieren des Wortschatzes belegen (vgl. Wouters et al., 2013), aber insgesamt ist die Kenntnislage zum medial gestützten, zielsprachlichen und plurilingualen Lernen noch defizitär. Anhand der Analyse translingualer Sprachpraktiken in Facebook und Twitter (vgl. Lizárraga, 2015) und am Beispiel mehrsprachiger *storybooks* (vgl. Corcoll & González Davies, 2016; Elsner, 2014) kann veranschaulicht werden, dass digitale Medien einen zielgerichteten Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen erleichtern und sich dadurch vermutlich in besonderem Maß dafür eignen, die Entwicklung plurilingualler und plurikultureller Kompetenzen zu fördern. Jedoch liegen bislang zu wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse vor, die einen dementsprechenden positiven Effekt bestätigen.

Die sich aus dieser unsicheren Ausgangslage ergebenden Schwierigkeiten für die Implementierung integrativer plurilingualler Ansätze in die Unterrichtspraxis sollten gemeinsam mit den Studierenden analysiert werden.

5. Resümee und Ausblick für die weitere Forschung zur Fremdsprachenlehrer*innenbildung in multilingualen, digitalen Kontexten

Obwohl Schüler*innen im digitalen Zeitalter vermehrt die Herausforderungen multilingualer, digitaler Kontexte bewältigen müssen, werden im Fremdsprachenunterricht i.d.R. weiterhin fast ausschließlich zielsprachliche Kompetenzen mittels des Einsatzes analoger Medien gefördert (vgl. u.a. Jones, 2016). Im vorliegenden Beitrag wurde vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, inwiefern der Ansatz einer reflexiven Lehrer*innenbildung dazu beitragen kann, zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen auf das Lehren in multilingualen, digitalen Kontexten vorzubereiten. Es wurden konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie Studierende dem Prinzip der Selbstanwendung entsprechend mittels eines *blended learning* Seminars integrative plurilinguale Ansätze für den Fremdsprachenunterricht erleben und vor dem Hintergrund der empirischen Kenntnislage auf einer theoretischen Ebene reflektieren können, um situativ verdichtetes Wissen und Handlungskompetenzen für multilinguale, digitale Lehr- und Lernumgebungen zu entwickeln. Durch die Erprobung von translingualen Aufgabenformaten und den Einsatz von *translanguaging* als Lehr- und Lernstrategie im Kontext eines universitären *blended learning* Seminars können zukünftige Lehrende Handlungskompetenzen entwickeln, die ihnen dabei helfen, die im CV (vgl. Council of Europe, 2018) definierten plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Angesichts der im vorangehenden Kapitel beschriebenen Forschungsdesiderata bedarf es jedoch weiterer Forschungsprojekte zum medial gestützten, plurilingualen und plurikulturellen Lernen im Kontext der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (s. oben).

Parallel dazu sollte sich die Lehrer*innenbildungsforschung intensiver mit der Frage auseinandersetzen, welche Kompetenzen, Fremdsprachenlehrer*innen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen benötigen. Mit Biswas (2014) kann für den US-amerikanischen Bildungskontext Folgendes festgestellt werden: „*Teaching multiliteracies has been crucial for preparing students to cope with the realities of the technological world. However, teacher education programs are not yet prepared to bridge the gap between traditional literacy and multiliteracies*“ (S. 38). Aus den Ausführungen des vorliegenden Beitrags geht hervor, dass dies ebenso für die europäische Fremdsprachenlehrer*innenausbildung gilt. Der Europäische Referenzrahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (vgl. Redecker & Punie, ebd.) müsste auf Basis empirischer Studien für Fremdsprachenlehrende in ihrer Rolle als Fachlehrende konkretisiert werden. Als Grundlage für die Erhebung empirischer Daten und die Erforschung dieser Fragestellung könnte ein Setting wie das zuvor beschriebene *blended learning* Seminar dienen. Ferner könnte im Rahmen eines solchen Seminars untersucht werden, wie sich ein derartiger Ausbildungskontext auf die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von zukünftigen Fremdsprachenlehrer*innen auswirkt.

Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, gibt es in Hinblick auf die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer*innen für das Lehren in multilingualen, digitalen Lehr- und Lernumgebungen noch ein weites Forschungsfeld. Es müsste insgesamt eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie der Fremdsprachenunterricht und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden auf die zunehmende Digitalisierung und Plurilingualisierung der lebensweltlichen Kontexte von Schüler*innen reagieren sollten, um Schüler*innen in dieser gesellschaftlichen Entwicklung zu begleiten.

6. Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28/1, 101-126.

Abendroth-Timmer, D., & Hennig, E. (Hrsg.) (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, D., & Aguilar Río, J. (2014). Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: la sensibilisation aux fonctions du tutorat. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (297-309). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). „Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst“ – Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99-126). Tübingen: Narr.

Audras, I., & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, 11/1, 175-204. Heruntergeladen: 24.09.2019, <https://journals.openedition.org/alsic/865?lang=en>.

- Bade, P., Brandt, M., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2020). Reflexionskompetenz fördern. Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung [online]. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Heruntergeladen: 15.10.2020, <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>.
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P., & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (95-132). Graz: Leykam. Heruntergeladen: 15.10.2020, https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf.
- Bär, M. (2009). Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10. Tübingen: Narr.
- Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2018). Reform, Remake, Retousche? - Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR. Heruntergeladen: 20.08.2019, <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>.
- Bechtel, M., & Ciekanski, M. (2014). Comment retracer les compétences interculturelles en interaction dans la formation en ligne des enseignants de langue. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig, Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education (277-296). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., & Bischoff, S. (2008). Adaptive Lehrkompetenz, Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Benson, P. (2019). The Discourse of YouTube: Multimodal Text in a Global Context. London: Routledge.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65/4, 229-235. Heruntergeladen: 19.08.2019, <https://doi.org/10.1037/a0025406>.
- Biswas, S. (2014). How to Teach Multiliteracies? *The Canadian Journal for Teacher Research*. Heruntergeladen: 10.08.2019, https://www.academia.edu/12466195/How_To_Teach_Multiliteracies.
- Burwitz-Melzer, E. (2018). Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität im Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30/2, 164-198.
- Caspari, D. (2003). Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Celic, C., & Seltzer, K. (2012). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. City University of New York: The Graduate Center. Heruntergeladen: 19.08.2019, <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>.
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language, Learning and Technology*, 18/2, 85-100.
- Corcoll, C., & González Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70/1, 67-77. Heruntergeladen: 14.08.2019, <https://doi.org/10.1093/elt/ccv056>.
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Companion Volume with new Descriptors [online]. Heruntergeladen: 16.08.2019, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
<https://doi.org/10.18452/22341>

Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. (2015). Identity Texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49/3, 555-581. Heruntergeladen: 30.09.2019, <https://doi.org/10.1002/tesq.241>.

Derivry-Plard, M. (2015). Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement. Paris: Éditions des archives contemporaines.

De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism*, 8/3, 216-234.

Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Mit einem Nachwort neu hrsg. von Rebekka Horlacher. Zürich: Verl. Pestalozzianum.

Dietrich-Grappin, S. (2017). Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 11/1, 95-111.

Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*. Heruntergeladen: 10.09.2019, <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>.

Ellis, R. (2009). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elsner, D. (2014). Multilingual Virtual Talking Books (MuViT) – A Project to Foster Multilingualism, Language Awareness, and Media Competency. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig, *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (175-190). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Esteve, O. (2013). Entre la práctica y la teoría. *Comprender para actuar. Ikastaria*, 19, 13-36.

Esteve, O., & González Davies, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un enfocament Plurilingüe Integrador. In: M. Pereña (Hrsg.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe : metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (13-34). Barcelona: Hosorio.

Farrell, T. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20/2, 223-247.

Frevel, C. (2014). Zur Ausbildung und Entwicklung adaptativer Lehrkompetenz angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer durch Videofeedback. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (243-158). Frankfurt a. Main: Peter Lang.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA & Oxford: Basil/Blackwell.

García, O. (2011). Educating New York's Bilingual Children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14/2, 133-153.

García, O., & Kleyn, T. (Hrsg.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Geissler, K. (1985). Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: K. Bausch, F. Königs & H. Krumm (Hrsg.), Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (55-61). Tübingen: Narr.
- González-Davies, M. (2017) The use of translation in an Integrated Plurilingual Approach to language learning: teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:2, 124-135.
- Hafner, C. A., Chik, A., & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19/3, 1-7. Heruntergeladen: 19.10.2019, <https://www.iltjournal.org/item/2912>.
- Hallet, W. (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht. Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens. In: S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag (31-44). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Harrich, P. (2013). E-Learning Evaluation 2012: Ergebnisse einer Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. München: Grin.
- Hennig-Klein, E. (2019). Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism*, 2, 38-52. Heruntergeladen: 09.10.2019, <https://doi.org/10.18452/20622>.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (49-77). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 183-201. Heruntergeladen: 09.10.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How Can DaFnE and EuroComGerm Contribute to the Concept of Receptive Multilingualism? Theoretical and Practical Considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts* (307-321). Amsterdam: John Benjamins.
- Jones, R. (2016). Digital literacies. In E. Hinkle (Hrsg.), *Handbook of research into second language teaching and learning*, Vol III (286-298). London: Routledge.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Heruntergeladen: 10.10.2019, <https://www.researchgate.net/publication/235937694>.
- Kerres, M. (2002). Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung. Why? On the Benefit of Digital Media in Education. *Informationstechnik und Technische Informatik*, 44/4, 187-192.
- Kirsch, C., & Mortini, S. (2016). Translanguaging als Lehr- und Lernstrategie. *Forum*, 365, 23-25.
- Korthagen, F. A. J., Hoekstra, A., & Meijer, P. C. (2014). Promoting Presence in Professional Practice: A Core Reflection Approach for Moving through the U. In: O. Gunnlaugson, C. Baron & M. Cayer (Hrsg.), *Perspectives on Theory U. Insights from the Field* (77-96). Hershey, PA: Business science. <https://doi.org/10.18452/22341>

Kulavuz-Onal, D., & Vásquez, C. (2018). "Thanks, shokran, gracias": Translingual practices in a Facebook group. *Language Learning & Technology*, 22/1, 240-255. Heruntergeladen: 10.09.2019, <https://dx.doi.org/10125/44589>.

Leitzke-Ungerer, E. (2014). Wege zu früher Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz: Mehrsprachige Aufgabenplattformen (MAPs) für Englisch und Französisch ab Klasse 5. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 43-62. Heruntergeladen: 15.10.2019, <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/15/12>.

Lizárraga, J., Hull, G., & Scott, J. (2015). Translingual Literacies in a Social Media Age: Lessons Learned from Youth's Transnational Communication Online. In: D. Molle, E. Sato, T. Boals & C. Hedgspeth (Hrsg.), *Multilingual Learners and Academic Literacies* (105-132). New York, London: Routledge.

Meier, G. (2018). Multilingual socialization in education: Introducing the M-SOC approach. *Language Education and Multilingualism*, 1, 103-125. Heruntergeladen: 18.10.2019, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19775>.

Méron-Minuth, S. (2018). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Stand 28.09.2019). Medienkompetenzrahmen NRW [online]. Heruntergeladen: 08.08.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Medienkompetenzrahmen/index.html>.

O'Dowd, R. (2003). Understanding "the other side": Intercultural Learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language and Technology*, 7/2, 118-144. Heruntergeladen: 09.08.2019, <https://www.iltjournal.org/item/2432>.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the art and the role of UNI-Collaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Heruntergeladen: 02.09.2019, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>.

Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6/2, 101-128.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Heruntergeladen: 10.10.2019, <http://dx.doi.org/10.2760/159770>.

Reimann, D., & Rössler, A. (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen US-amerikanischen Universität*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Roy, M., & Schlemminger, G. (2014). Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/2, 187-201. Heruntergeladen: 20.08.2019, <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/39/36>.

Sugrañes Ernest, C. (2017). *A plurilingual approach to language teaching and learning in Catalonia: Using heritage languages in the additional language classroom*. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Heruntergeladen: 09.09.2019, <http://hdl.handle.net/10803/403850>.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrants succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Publications of the OECD. Paris. Heruntergeladen: 01.10.2019, <https://doi.org/10.1787/9789264023611-en>.

<https://doi.org/10.18452/22341>

- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language Culture and Curriculum*, 3/1, 65-81.
- Trim, J., North, B., & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett.
- van Ophuysen, S., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9/2, 276-305. Heruntergeladen: 08.08.2019, https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14952/pdf/JERO_2017_2_Ophuysen_et_al_Die_universitaere_Vorbereitung.pdf.
- Werner, J., Ebel, C., Spannagel, C., & Bayer, S. (Hrsg.) (2018). *Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Wetterich, F., Burghart, M., & Rave, N. (2014). Initiative D21 – Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft [online]. Heruntergeladen: 20.08.2019, https://initiated21.de/app/uploads/2017/01/141106_medienbildung_onlinefassung_komprimiert.pdf.
- Whyte, S. (2014). Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues: le domaine, la tâche et les technologies [online]. Heruntergeladen 25.11.2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245>.
- Wildemann, A., Hooggarzadeh, M., Esteve, O., & Walter, R. (2014). Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In: D. Abendroth-Timmer & E. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (227-242). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, Erik D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 105/2, 249-265.
- Wössner, S. (2018). Deutsch-französisches *virtual-reality*-Projekt startet [online]. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. Heruntergeladen: 10.10.2019, <https://www.lmz-bw.de/newsroom/newsroom/detailseite/deutsch-franzoesisches-virtual-reality-projekt-startet/>.
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3/1, 1-23. Heruntergeladen: 19.10.2019, <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1>.

Making Knowledge Work: Fostering Implicit Reflection in a Digital Era of Language Teacher Education

David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal (Wuppertal, Germany)

Abstract

Reflection and reflective competence have become buzzwords in modern language education despite being around since their inception in the works of Dewey (1933) and Schön (1983, 1988). Surprisingly, although reflection is considered one of the key ingredients of teacher education and professional development, little is known about its actual effects on teachers and potential learner outcomes. This article aims to shed light on recent developments in the field of reflective language teacher education and their realizations in (higher education and teacher training) practice. As a result of this discussion, the concept of 'implicit reflection' is discussed as a necessary result of sociological knowledge research, which stresses the need to make implicit knowledge bases tangible. Yet, reflective models today focus mostly on explicit knowledge and the evaluation of a certain 'competence' to reflect on or, rather, discuss explicit theoretical concepts. Finally, possible ways of integrating (collaborative) implicit reflection in language teacher education are presented which will be conceptualized, especially against the background of the potentials (and pitfalls) of digital media and their integration in teacher education programmes.

Key term: reflection; reflective practice; reflective practitioner; knowledge; professional development

Abstract

Reflexion und reflexive Kompetenz sind aktuell häufig bemühte Konstrukte in der modernen Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlehrer*innenbildung, obwohl sie ursprünglich auf die Arbeiten von Dewey (1933) und Schön (1983, 1988) zurückgehen. Dies ist insofern erstaunlich, da Reflexion als eine grundlegende Komponente in der Lehrer*innenbildung und der Professionalisierung von Lehrer*innen betrachtet wird und trotzdem wenig über die eigentlichen Effekte von Reflexion für die Lehrkräfte selbst und auf Seiten der Lernenden bekannt ist. Dieser Artikel beleuchtet die neuesten Entwicklungen im Bereich der reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung und deren Realisierungen in der Praxis. Als Resultat dieser Diskussion wird das Konzept von ‚impliziter Reflexion‘ als ein Ergebnis von wissenssoziologischer Forschung diskutiert, welches davon ausgeht, dass gerade unsere impliziten Wissensbestände diejenigen sind, die unser Handeln bestimmen. Bisher fokussieren die meisten Reflexionsmodelle hingegen auf explizites Wissen und auf die Förderung und Evaluation einer gewissen ‚Reflexionskompetenz‘ oder sie diskutieren eher explizit theoretische Konzepte. Schließlich werden mögliche Wege für die Integration impliziter Reflexion präsentiert – vor allem vor dem Hintergrund von Potenzialen (und Schwierigkeiten) digitaler Medien und deren Integration in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften.

Schlüsselbegriff: Reflexion; reflexive Praxis; Wissen; Professionalisierung

1. Introduction

In the last 20 years, it has become increasingly important in both research and teacher education to observe and question how (in our case: language) teachers think and what they think about (e.g., Caspari, 2014; Borg, 2003). Given that beliefs and teacher cognition are considered to have an enormous impact on what happens in classrooms, teacher education tries to use concepts of reflection to gain insights into how teachers think. It is widely agreed that “reflection is the key to teacher learning and development” (Shulman & Shulman, 2004, p. 264). However, one conundrum remains: To what extent does reflection actually have an effect on individual professional development? And how do we make sure that we reflect on our teaching practice in a way that leads to professional development?

This article aims to outline ideas of what we might end up calling ‘implicit reflection’: an approach to reflection that tries to reach implicitly underlying, tacit knowledge that informs our actions but that a teacher (or student teacher) is not necessarily aware of. Implicit reflection is an approach to make implicit knowledge that determines our actions to a great extent reflective, i.e. more explicit, by eliciting narrative reflections that make possible the reconstruction of implicit knowledge.

In order to explain the approach, this article is divided into three parts that lead into each other. First, a brief overview of the most prominent concepts of reflection in the field of language teacher education is presented. Second, the importance of differentiating between certain strands and modes of knowledge is outlined before presenting the basic premises of implicit reflection. Third, the article offers potential ways of integrating implicit reflection in existing approaches of teacher reflection and discusses these in brief against the background of digital innovations in the field.

2. Reflection, reflective competence, and language teacher professional development

Reflective approaches to teacher development start from the assumption that teachers, rather than methods, make a difference; that teachers are engaged in a complex process of planning, decision making, hypothesis testing, experimentation, and reflection; that these processes are often personal and situation-specific; and that they should form the focus of teacher education and teacher professional development. (Richards, 1998, p. 3)

The idea that professionals reflect on their actions is not an innovative concept. John Dewey (1933) already mentions a ‘state of doubt’ — today we might call it a ‘critical incident’ — that is necessary to reach a certain mindset which might then serve as an impetus for reflection. Donald Schön (1983), very prominently, provided a timeline for moments of reflection: before an action (e.g. while planning a lesson), after action (reflecting on a lesson just taught), or spontaneously during (in) action which might lead to immediate changes in how teachers conduct a class or prepare a lesson plan. Reflection has become an expected “generic professional disposition” (Korthagen et al., 2001, p. 67) and “a generic component of good teaching” (ibid., p. 51). Surprisingly, little is known about the impact of reflection on teacher education and professional development (Korthagen et al., 2001), and even less about its effects on learners in classrooms (Akbari, 2007; Mann & Walsh, 2013).

Apart from these questions of competence-oriented effectiveness, reflection needs to be viewed within the context of structures and systems, as well as on the level of individual (identity) development of language teachers. Therefore, models have been developed that focus not just on the optimization of teaching through reflection and the search for alternative actions (e.g. the ALACT model: Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative

methods of action – Trial; Korthagen et al., 2001) that have also influenced (or have been influenced by) approaches of action research (e.g. Benitt, 2015); a tendency becomes evident to view different (also cognitive) levels of the individual and to observe how they interact with the teaching environment, institutions, and learners. The onion model developed by Korthagen and Vasalos (2005), for instance, describes the idea that teaching as actual classroom behaviour — although directly shaped by competencies — has deeper levels and layers that influence each other: An inner mission and a teacher identity have substantial effects on individual beliefs which again shape knowledge and competencies. Burwitz-Melzer (2018) has adopted this model for language teachers. For each level of teacher personality, she discusses certain reflective questions which help figure out one's own position within an institutional, educational setting. In addition to the adapted onion model, she discusses the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL; e.g. Mehlmauer-Larcher, 2012), which is a useful instrument for future language teachers (and in-service teachers) to reflect on their knowledge, skills, and actions. However, Burwitz-Melzer (2018) notes that some teaching competences are missing in the EPOSTL — such as listening and viewing comprehension — as well as rather fundamental questions of teacher personality, one's own (language learning) beliefs, language competence, and the (potential) reflection of a transformation of explicit knowledge into knowledge-in-action.

Farrell (2015, 2018), in particular, has contributed immensely to the field of language teacher reflection in terms of approaches, methods, and guiding principles. His latest conceptualization of developing reflection competencies in language teachers (Farrell, 2015) is based on the idea that you first need a certain “philosophy of teaching” that is shaped by your teaching biography; also necessary, however, are “principles” that guide you through the language teaching process. “Theories” establish a foundation to justify certain actions while “practice” allows for reflection during action. In addition to these principles, Farrell (2015) deems important the concept of “beyond practice”, which means that teachers should develop a critical stance towards both institutions and one's own role within socio-cultural and political structures.

Abendroth-Timmer (2017) models reflection encompassing not only different knowledge bases but also teacher personality, beliefs, identity, emotions, experiences etc. embedded in societal and institutional norms, one's own school biography, and the tools and instruments of teacher education and educators to make all of these fruitful for individual development (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016). Reflection, which is embedded in situational contexts, is created anew everytime a professional acts and is therefore highly context-specific (Gerlach & Leupold, 2019). This complexity fits into concepts of dimensioning the professional competences, knowledge, and identity of language teachers who — in contrast to teachers of other subjects — seem to be shaped immensely by their language biographies, experience, and cultural experiences (e.g., Appel, 2000; Legutke & Schart, 2016; Schultze, 2018).

What has been widely established as effective conditions for reflective practice is a certain amount of opportunities to reflect on (Wideen et al., 1998) in which reflection might be conceptualized as a gradual process that can be reconstructed on different levels (von Felten, 2005; Roters, 2012). In addition, reflective practice is domain-specific (Davis, 2006) since the aspects (the content and pedagogical content knowledge in particular) reflected on change from subject to subject and might — for different knowledge domains (e.g. professional, procedural, and personal knowledge; Kumaravadivelu, 2012) — require different levels of reflection or different teacher research constructs (Tsui, 2003; Blume et al., 2019). Schädlich (2015), for example, defines “students' reflective competence as the ability to integrate teaching experience with the theoretical knowledge acquired in university classes” (p. 255). But there is much criticism of the requirement (and ultimate goal) of

teacher education to prepare future teachers to become reflective practitioners. If reflection must be considered a certain mode of thinking that is both recursive and self-referential (Häcker, 2017), a potential competence to reflect depends on both individual factors, experience, and knowledge and subject- or domain-specific knowledge — in our case the teaching and learning of foreign languages. Given that premise, we might overcome the alleged theory–practice divide that still dominates discussions in teacher education (among both trainees and teacher educators) when we rethink the role of professional knowledge. It might not be a problem of transferring knowledge to practice, but rather whether the knowledge that is considered essential for future language teachers is actually transformable (Radtko, 1996). In Germany (but also internationally), different conceptualizations have been put forward to explain or empirically describe teachers’ professional development. Apart from competence-oriented approaches that try to establish a certain knowledge base for (language) teachers, more sociologically driven (reconstructive) research refers to professionalism as determined both by one’s own biography as well as structures within which professional action and professional development might occur (Terhart, 2011). Structural approaches consider critical incidents in teaching and teacher development as essential elements, as certain episodes which might help the teacher, the teacher educator, and the researcher to examine practice (and maybe relate it to theoretical constructs and assumptions).

3. Implicit reflection

In any approach that tries to foster, reconstruct, or capture professionalism, knowledge plays a dominant role. All of the approaches mentioned above that try to explain teachers’ professional development agree that knowledge might inform action; yet, the direct connection between knowing, competence, and action has been questioned for a long time. When speaking about the knowledge of professionals, it is necessary to distinguish certain kinds of knowledge: The most common distinction is between declarative or explicit knowledge and implicit or non-declarative knowledge. Most theory — that is, concepts of language teaching, language classrooms, and learners — that (future) teachers might learn through interventions like university courses and seminars has the goal of becoming a part of declarative knowledge eventually. This is the knowledge that is mostly considered to be assessable through tests and that provides alternatives for certain actions in reflection situations, for example, in lesson observation debriefings. Although few teacher educators would deny the importance of a certain knowledge base for a specific purpose in teaching, sociologists question the relevance of explicit knowledge for certain actions. Even Lee Shulman (1987a), who has become prominent for distinguishing among different (declarative) knowledge types for professionals, states that knowledge cannot be conceptualized as a static entity but rather is reconstructed every time in classroom interactions with learners: “Judgment, rather than behaviour, is the essence of teaching”, he writes (*ibid.*, p. 478). Furthermore, many (spontaneous) actions cannot be explained by the person executing them but are deeply engrained in his/her habitualized professional being. In addition to researching different social milieus in which certain structures are established and actions are informed by those structures, the sociology of knowledge proceeds on the assumption that it is this implicit knowledge that we are not fully aware of that informs our actions probably to a larger degree than explicit knowledge that we can gain and use for our reflections.

3.1 The role of knowledge for professional action

The phrase “*we can know more than we can tell*” (Polanyi, 1966, p. 4; italics in original) has become a popular saying for explaining implicit assumptions or abstract ‘tacit knowledge’ that cannot be codified

(Mannheim, 1997). In a model of concepts of teacher knowledge, Neuweg (2014) describes the extent to which implicit knowledge is different from and fits into the (necessary) knowledge bases for (prospective) teachers:

1. Knowledge 1 describes codified knowledge or the professional knowledge of teachers. It is this knowledge that — through consideration of the discipline and teacher education institutions — is considered to be the knowledge that teachers need. Teachers can learn this knowledge. But, in the case of professionals and researchers who try to explore and define this knowledge, it might be shaped and influenced by their experience, too.
2. Knowledge 2 refers to mental structures, schemata, and procedural knowledge as a result of learning (through Knowledge 1 or experience). Here, both explicit and implicit (tacit) knowledge interact with each another.
3. Knowledge 3 exemplifies actual competence as shown through behaviour and knowledge-in-action as a result of Knowledge 2.

Neuweg (2014) identifies that that Knowledge 3 is often considered to show a direct connection to Knowledge 2. What happens is that researchers only gain limited insights into this knowledge while reconstructing it on the basis of certain episodes observed in classroom situations or interviewing teachers about their teaching. Therefore, Knowledge 3 might be considered as ‘researcher knowledge’ that is interpreted based on the assumed logic of actions. In addition, the often-quoted dilemma between theory and practice (e.g. Radtke, 1996) might be overcome considering that, in this model theory being Knowledge 1 and practice being Knowledge 3, in discussions about teacher education the role of Knowledge 2 is ignored more often than acknowledged.

This illustrates both the complexity and the dilemma when speaking about the necessary and/or potential knowledge of teachers (or teacher candidates) and the effects that any intervention in this field might have on classroom behaviour. Establishing a connection between the ‘three knowledges’ is difficult and many open questions remain.

3.2 Implicit reflection in teacher education

“Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it.” (Shulman, 1987b, p. 225)

“*Content* for reflection refers to *what* teachers think about; *quality* of reflection refers to *how* they think about their teaching—the process of thinking they go through.” (Valli, 1997, p. 74; italics in original)

When teacher students are told to reflect on their actions as just observed in class, what happens in most cases is an analysis of certain situations and reactions which are, if done well, rooted in theoretical (declarative) knowledge which can be explained to the teacher educators who are advising the candidates. Certain alternatives presented for the decisions made in class earlier might even convince the teacher educator that the candidate has ‘professional knowledge’ (Knowledge 1 in Neuweg’s [2014] conceptualization), and this assumption might be true and fair. For example, a teacher educator might be able to distinguish between different levels of reflection (Roters, 2012) which can serve as an indicator of expertise (or novicehood) of the candidate. If these levels of reflection are then made transparent to the candidate, he/she might be able to work on a more differentiated description of potential future classroom behaviour integrating more complex approaches that he/she knows about (Häcker, 2019).

Yet, based on Neuweg’s (2014) differentiation above, one might ask if this knowledge presented as a ‘reflection’ is at all relevant for future classroom performance of the candidate or teacher student

since implicit orientations and implicit knowledge have not been tapped into. If one takes for granted that it is predominantly implicit knowledge that informs our actions (Bohnsack, 2017), especially in professionally demanding situations that require spontaneous reactions, we have to find ways to make this knowledge more 'explicit'. When reconstructing implicit orientations, knowledge, and beliefs, research methodology grounded in the sociology of knowledge (e.g. Mannheim, 1964, 1997; Bohnsack, 2017) proceeds on the assumption that this knowledge shines through narrations and descriptions, classroom episodes that teacher candidates present in spoken form or writing (Gerlach, 2019). In sharp contrast, in arguments and judgements one predominantly finds declarative knowledge. Therefore, differentiating between different genres of texts as part of an analysis of narrative structure (Schütze, 1987) is essential for grasping implicit orientations. As Nohl (2010, p. 206) stated, "According to Schütze, we can assume that there is a close connection between what is narrated and what was actually experienced here". Yet, what we find in most reflective texts, whether spoken or written, are judgements and arguments since teacher candidates are supposed to give reasons for their decisions, alternatives for actions etc.: "[...] here, he or she explains and theorises about the motives and reasons behind his or her own action or makes an evaluative statement about them" (ibid.). Therefore, we have to find ways of eliciting more narrations about what happened (or happens) in class before teachers switch to reasoning and evaluating their own actions.

Narrative prompts that transform lesson debriefings into more interview-like situations in which teachers are to recount what happened in class without evaluating it are considered to be an effective means of reaching at least certain parts of implicit knowledge. It is then possible to reach a level of 'implicit reflection' (Bonnet & Hericks, 2019; Gerlach, 2019). In these texts that are being created, it is not only important what the teachers are talking about (sometimes even less so), but rather 'how' they talk about their practice and actions (Mannheim, 1964, 1997; Bohnsack, 2017), as well as how these interact (or not) with given or perceived normative assumptions (Bonnet & Hericks, 2019). Based on certain principles, one can reconstruct what actually guides and informs the interviewee's actions: Is it really a certain knowledge base prescribed to him/her through the teacher training institution or is it (pure) experience? Maybe his/her classroom management is informed by underlying beliefs of learning and teaching that are in contrast to what might be expected normatively from the institution? Perhaps the teacher is not even aware of certain beliefs, orientations, and guiding knowledge?

A sample reflection of a teacher candidate might illustrate what implicit reflection tries to aim at (taken from the corpus of Roters [2012]; analysis published earlier in German in Gerlach [2019]):

A second point that I have been referred to after the lesson is the fact that I finally started to explain the rules of the game in German instead of English, because I felt that the pupils did not understand me. At this point, it would have been better to keep English as the language of instruction and to support explanations through gestures and a sketch on the blackboard. This would have been enough—to sketch the playing field on the blackboard and then show the sketch directly ... what is meant by 'line' or the term 'cross out the number' in order to firmly establish English as the language of instruction.

On a productive level of reflection (Roters, 2012), the teacher justifies her approach in the classroom and can, through *reflection on action*, name alternatives that would have given the lesson a different, probably better direction. For the analysis in terms of implicit reflection, it is now necessary to investigate not only the 'what' of the utterance but also 'how' it is reflected. The reflection impulse apparently occurs through another person who has observed the use of the language of instruction, that is, the expectations or demands placed on teaching are not yet the candidate's own. One also observes a normative (impersonal) nature of naming alternatives explicitly ("*it would have been better...*", "*that's how you would...*") that points to standards and norms that are relevant to the other person but not necessarily to the reporting teacher. The reflection may therefore be very good both

technically and explicitly and offer high-quality alternatives, but it remains to be seen whether these requirements will actually be implemented in the candidate's future lessons. As a subsequent focal point of reflection (or impulse on the part of a teacher educator), one could therefore address and inquire more about the candidate's beliefs regarding language learning or how, in this example, English lessons work with regard to the topic of the lesson. For this purpose, the levels of the onion model of Korthagen and Vasalos (2005) could be useful to illustrate the interconnectedness between teachers' inner mission, beliefs, knowledge, and competencies that influence our teaching.

4. Integrating opportunities of implicit reflection in language teacher education and development

Most techniques and approaches within the field of language teacher education that try to foster reflection are based on concepts such as Schön's (1983, 1988) *reflection-on-action* or the ALACT model developed by Korthagen et al. (2001). Yet, considering the remarks above, these models have to integrate narrative elements if reflection is to become productive and attempt to reconstruct implicit knowledge. This changes the perspective of a reflection session and tries to answer the following questions (Gerlach, 2018):

- What is the teacher speaking about?
- What is he/she focussing on? What is he/she leaving out?
- What is presented as being set? What norms are guiding or restricting him/her?
- How is the connection between lesson plan and classroom experience?

Furthermore, there has to be time to interpret and analyse text genres and orientations. Also important is another question: Who fulfils this role of the interpreter? In early stages of teacher education it should probably be a teacher educator who is qualified to work with the methodology and approach of implicit reflection. In later stages, once teachers are aware of the value of their spontaneous narrations and what to look for, colleagues (or mentors) might discover hidden implicit orientations while talking about a lesson that has just been observed together or individual teachers might even be able to reflect implicitly on their own. In the following, some basic, and early, ideas are presented that might create instances of implicit reflection.

4.1 Approaches, techniques, and methods

For reflective practice in general, different approaches have been proposed that can be integrated at different levels of teacher professional development. They differ in the tools used to record reflections or whether it is considered a rather individual or cooperative and constructive experience. Abendroth-Timmer (2017) differentiates between (1) individual-monological, (2) peer-dialogical, (3) visualizing, and (4) experimental approaches of reflection and gives examples for each. Table 1 shows possible methods based on that differentiation.

Approach	Technique/method
(1) Individual-monological	<ul style="list-style-type: none"> • Reflective diaries • Portfolio • Autobiographical writing • Reflective writing
(2) Peer-dialogical	<ul style="list-style-type: none"> • Peer coaching • Critical friends • Learning conversations (also in written form) • Coaching • Mentoring
(3) Visualizing	<ul style="list-style-type: none"> • Videography (one's own or third-person material) • Repertory grid • Conceptual maps (about subjective theories)
(4) Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Simulations (critical incidents) • Theatre pedagogy approaches • Creating tasks for other teachers and overserving the execution

Table 1: Approaches for reflection and corresponding techniques/methods based on Abendroth-Timmer (2017)

In order to prepare teacher students for reflection, case studies of critical incidents have been recommended frequently. These might be followed by micro-teaching scenarios that allow fostering a multi-perspectival view on the teaching of short sequences and the reflections thereof. These techniques and the approaches listed in Table 1 can additionally be integrated into reflective tasks (Gerlach, 2018). In institutional teacher education settings, these focus on a specific teaching challenge (e.g. error correction and feedback) and design opportunities of reflection that help teacher students to gain theoretical knowledge; watch, for example, lesson videos that deal with the phenomenon, and cooperatively integrate experiential knowledge and their own practice into a reflective setting.

When analysing reflections in general, not only is the 'how' of implicit reflection important but also the 'what' because it might reveal different sources of explicit knowledge or even normative assumptions that one might relate to implicit orientations. The 'what' might be analysed based on levels of reflective competence (Roters, 2012) or in how far explicitly mentioned aspects are congruent or in contrast to implicit orientations (Bohnsack, 2017). Additionally, a categorization of different types of knowledge might be fruitful if, for example, the role (or the amount) of pedagogical content knowledge or content knowledge serves as a foil to explain classroom behaviour. When pedagogical content knowledge is considered "a special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding" (Shulman, 1987b, p. 227), the interpretation and transformation of this knowledge might be highly individual and context-specific (Neuweg, 2014, 2015; Abendroth-Timmer & Schneider, 2016; Gerlach & Leupold, 2019). A teacher candidate who shows a high amount of content knowledge in his/her reflections (e.g. about a grammar-focused or literature lesson) but almost no language teaching concepts might run the risk of neglecting language teaching in favour of teaching grammar or pure literature. Making a teacher (candidate) aware of this mismatch and showing ways to deal with it should then be the job of a teacher educator (or maybe a colleague or mentor). For the analysis of reflective texts, obviously, written reflections or transcripts of spoken reflections are not as ephemeral as spoken text. These could be integrated into a long-term portfolio that accompanies professional development (Burwitz-Melzer, 2018). For oral reflections, a real challenge is to grasp implicit orientations that are being narrated spontaneously and to interpret them on the fly. From a teacher educator's perspective

(Gerlach, 2020), this requires a high amount of training and looking for certain indicators of implicit knowledge.

For peer reflection as a 'social practice' (Abendroth-Timmer, 2017) to be able to grasp implicit knowledge, teachers or teacher students have to know the basic principles of implicit reflection, what to look for, and what might be important or less important. If this has been established, and the pair or group of reflective practitioners can establish an open and equal relationship among themselves, peer reflection can gain access to action-relevant knowledge and, for example, discuss mutual (or divergent) experiences that might inform all teachers taking part in this peer reflection.

4.2 Digital innovations and implicit reflection

The methods and techniques presented above and in Table 1 all have the potential to foster implicit reflection when changing the perspective slightly. A remaining question is how far these approaches might be altered through digital innovations that already have or will have an influence on language teacher education (see articles in this issue). This might be discussed on two different levels: One level is the change and innovation that occurs in teaching languages to learners. Obviously, digital tools, media, apps, and devices change the access to languages and enhance cultural exchange in dramatic ways. On this level, digital innovations do not change reflection per se. They only change the topics and media that a teacher uses to realize learning within classroom environments. The way he/she reflects on it does not necessarily change; it is rather a way of consciously dealing with new media. Clearly, the integration of digital media in language classrooms needs media competence (Knowledge 1) that might inform Knowledge 2 in terms of lesson planning and fruitful integration of these new possibilities.

The second level on which digital innovations might change teaching is when considering that digital tools might be used as enhancements of the aforementioned reflective approaches to teacher education. Spontaneous lesson reflections might be audio-recorded with a smartphone for later analysis and categorized with certain tags immediately; videos of lessons could be annotated digitally using apps; reflective portfolios might be maintained digitally (with different kinds of media), and reflective conversations with friends might be done through videoconferencing apps that eliminate the need to be present at the other person's school or office (Drexhage et al., 2016). These innovations can improve reflection approaches and add to the quality of reflection. These digital enhancements and tools, however, must have a substantial added value for implicit reflection if they are really to be transformative. To analyse an oral reflection, for instance, one might use speech-to-text software that creates a good enough (short) transcript of the reflection for analysis and interpretation of underlying orientations. If the medium or device, however, does not dramatically reduce, for example, the time needed to record and analyse reflective texts, it might not be as useful. Digital tools, therefore, might enhance these reflective processes, though they have to be evaluated critically: Can they really intensify or even transform the way teachers reflect on their teaching, tap into implicit knowledge, and therefore change language teaching? Or does the existence of digital tools endanger deeper reflection for the sake of digitization, multimedia representations, and the impression of something new and innovative? Further research and practical experience could provide important insights here.

5. Summary and outlook

The goal of this article was to outline the importance of implicit knowledge for reflection, professional action, and teacher education in general. Yet, many questions and challenges remain which are due not just to the methodologically difficult approaches of reaching implicit knowledge. The field is also challenging because of its complexities, different constructs, and schools of thought that might have different conceptualizations of reflection and reflective practice.

In contrast, researching reflection, that is, the reconstruction of implicit knowledge in order to gain a glimpse at what might be relevant for the individual language teacher, remains challenging (cf. discussions e.g. in Roters, 2012; Mann & Walsh, 2013; Schädlich, 2015; Abendroth-Timmer, 2017). Additionally, professional knowledge, especially pedagogical content knowledge, which is considered to be highly integrated and context-specific, might develop only as a result of a certain critical incident in class and, then again, might not be directly transformable into an utterance (Neuweg, 2014). The challenge for the professional is to identify the instances that might be shaped by underlying orientations and to talk about them. Reflective practice in this variant has to become more data-led and should be understood as a dialogic process that is “‘normally’ a collaborative one, involving discussion and dialogue with a colleague or ‘critical friend’” (Mann & Walsh, 2013, p. 302). Digital tools might enhance these reflective processes, though they have to be evaluated critically: Can they really intensify or even transform the way teachers reflect on their teaching, tap into implicit knowledge, and therefore change language teaching? Or does the existence of digital tools endanger deeper reflection for the sake of digitization, multimedia representations, and the impression of something new and innovative?

The premise (and promise) remains: “In nearly every profession we have studied, the centrality of forms of structured critical reflection and analysis is crucial” (Shulman & Shulman, 2004, p. 264). In any approach that tries to explain teacher professionalism or professional development, dealing with uncertainties seems to be one of the key characteristics (Cramer & Drahmman, 2019). Therefore, detailed reflective practice is vital in any setting, scenario, or approach of teacher education.

Reference List

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). "Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst": Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Eds.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99-126). Tübingen: Narr.

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35 (2), 192–207.

Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.

Benitt, N. (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher: Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.

Blume, C., Gerlach, D., Roters, B., & Schmidt, T. (2019). The ABCs of inclusive English teacher education: A quantitative and qualitative study examining the attitudes, beliefs and (reflective) competence of pre-service foreign language teachers. *TESL-EJ*, 22 (4), 1–18.

<https://doi.org/10.18452/22340>

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Habitus und Norm. In: R. Kramer & H. Pallesen (Eds.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.

Burwitz-Melzer, E. (2018). Ein phasenübergreifendes Portfolio in der Lehramtsausbildung. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Eds.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen* (21-31). Tübingen: Narr.

Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20–35.

Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In: M. Syring & S. Weiß (Eds.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 281-301.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T., & Ehmke, T. (2016). The connected classroom – Using video conferencing technology to enhance teacher training. *Reflecting Education*, 10 (1), 70-88.

Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second-language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge.

Farrell, T. S. C. (2018). *Reflective Language Teaching: Practical Applications for TESOL Teachers*. London: Bloomsbury.

Gerlach, D. (2018). Reflective tasks: An approach to integrating reflective practice in (foreign) language teacher education and development. *ELTED Journal*, 21, 58–63.

Gerlach, D. (2019). Implizite Reflexion: Grundzüge einer Förderung handlungsrelevanter Reflexionskompetenz für (angehende) Lehrpersonen. *SEMINAR*, 25 (1), 41–48.

Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.

Gerlach, D., & Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Eds.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven* (21-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (81-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47–71.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. London/New York: Routledge.
- Legutke, M., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: M. Legutke & M. Schart (Eds.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung (9-46)*. Tübingen: Narr.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4 (2), 291-315.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1997). *Structures of Thinking*. London: Routledge.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2012). The EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages): A tool to promote reflection and learning in pre-service teacher education. In: J. I. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiftner (Eds.), *Theory and practice in EFL teacher education: Bridging the gap (186–205)*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (583-614)*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum Impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nohl, A. (2010). Narrative interview and documentary interpretation. In: R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method: In international educational research (195-217)*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine Empirische Studie an einer Deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schädlich, B. (2015). Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26 (2), 255-285.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultze, K. (2018). *Professionelle Identitätsbildungsprozesse Angehender Englischlehrpersonen: Theoretische, Methodologische und Empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.

Schütze, F. (1987). *Das Narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Course book at the University of Hagen. Part 1. Hagen: Fernuniversität.

Shulman, L. (1987a). Further comment: sounding an alarm: A reply to Sockett. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 473-484.

Shulman, L. (1987b). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.

Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202–224.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67-88.

Von Felten, R. (2005). *Lernen im Reflexiven Praktikum. Eine Vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.

Studentische Reflexionsprozesse im Wiki: Beispiele aus Forschungspraktika des Fachs Französisch

Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen (Göttingen)

Abstract

Digitale Lehre und insbesondere der Arbeit mit Wikis wird ein hohes Potenzial für kollaborative und bedeutungsaushandelnde Lernprozesse zugeschrieben. Bislang gibt es jedoch erst wenig empirische Forschung zu der Frage, wie diese Prozesse der Wissenskonstruktion hervorgebracht werden und durch welche Merkmale sie sich auszeichnen. Dies zu beleuchten ist das Ziel des vorliegenden Beitrags, der sich auf ein hochschuldidaktisches Szenario der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften bezieht. Es wird rekonstruiert, wie die Teilnehmenden das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ in einem Wiki bearbeiten. Mithilfe interaktionsanalytischer Methoden werden Reflexionsprozesse nachvollzogen, die sich darauf beziehen, welche Aspekte des Themas die Studierenden akzentuieren und wie sie diese für unterrichtspraktische Kontexte transformieren. Im Ergebnis wird deutlich, dass die Interaktionen stark auf Bewertungen einzelner Texte und Materialien sowie die Herstellung von Eindeutigkeit für Unterrichtsplanungen abzielen, während Problematisierungen eigener Erfahrungen oder offene Fragen weniger ausgeführt werden.

Schlüsselbegriff: Wiki; Hochschuldidaktik; Lehrerbildung; Mehrsprachigkeit; Interaktionsanalyse

Abstract

Digital education, especially work with wikis, is said to have high potential for collaborative learning and meaning-making processes. However, there has been little empirical research on processes of knowledge construction and on what characteristics distinguish them from learning in non-digital contexts. The following contribution aims to elaborate further on this question by basing it on a higher education scenario for future foreign language teachers. The analysis shed light on how the participants deal with the topic of "multilingualism" when working collaboratively on a wiki. The interaction analysis was able to bring out those aspects of multilingualism students focused on the most and the way in which they transformed them for general practical teaching purposes. As a result, it became apparent that the students' discussions were strongly oriented towards an immediate valuation of the material and were predominately focused on unambiguous instructions for teaching situations, whereas problematizations or open questions regarding their own experience were discussed with less frequency.

Key term: Wiki; Higher Education; Teacher Education; Plurilingualism; Interaction Analysis

1. Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Arbeit mit Wikis in Lehrveranstaltungen des *Master of Education* Französisch an der Universität Göttingen. Unter der Frage der Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte wird angenommen, dass sich handlungsrelevantes Professionswissen nicht allein instruktiv vermitteln lässt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich seine Konstruktion interaktional, situativ, aufgaben- und textsortenabhängig vollzieht (vgl. Abendroth-Timmer, 2017). Das im Folgenden beschriebene Setting verortet sich in einem Modul zu einem vierwöchigen Forschungspraktikum. Die-

ses wird durch universitäre Lehrveranstaltungen vorbereitet, begleitet und nachbereitet. Die Vorbereitungskurse werden in einem Wechsel von wöchentlichen und Blocksitzungen realisiert, die punktuell durch asynchrone virtuelle Diskussionen im Wiki flankiert werden.

Das hochschuldidaktische Konzept basiert auf der Annahme, dass digitale Umgebungen und *blended-learning*-Szenarien (vgl. Handtke, 2018) förderlich sein können, Prozesse der Wissenskonstruktion und -aushandlung zu initiieren und zu unterstützen (vgl. Mayrberger/Waba/Schratz, 2013, S. 4). In diesem Sinne geht die Analyse der Wiki-Interaktionen der Frage nach, wie die neun teilnehmenden Studentinnen¹ in diesem Szenario Wissen transformieren und was daraus über professionalisierende Prozesse erfahren werden kann. Die konversationsanalytisch orientierte Analyse nimmt nicht nur die angehenden Lehrkräfte in den Blick, sondern auch die Entscheidungen der Autorin als Lehrerbildnerin.

2. Das Forschungspraktikum: Gegenstände, Ziele, Methoden

Im Vorbereitungsseminar zum Forschungspraktikum werden drei Schwerpunkte verfolgt: erstens die Diskussion linguistischer und fachdidaktischer Literatur zum Gegenstand ‚Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Schädlich, 2020), zweitens die Entwicklung, Durchführung und Reflexion didaktischer Materialien (z.B. Hu, 2005) und *Microteachings* (während der Seminarsitzungen) sowie drittens die Auseinandersetzung mit Beobachtung als Ansatz empirischer Unterrichtsforschung (vgl. Schramm/Schwab, 2016; de Boer/Reh, 2012).

2.1 Mehrsprachigkeit als Gegenstand fachdidaktischer Professionalisierung

Die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit gilt mittlerweile als eines der übergeordneten Ziele der Professionalisierung angehender Lehrkräfte (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015)², stellt jedoch einen heterogenen und fachdidaktisch häufig unscharf konturierten Gegenstand dar. Ziel des Seminars ist zum einen die Auseinandersetzung mit linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskursen zum Thema ‚Mehrsprachigkeit‘. Zum anderen sollen die Studierenden üben, Texte und Unterrichtsmaterialien vor verschiedenen didaktischen Zielsetzungen funktional zu lesen. Sie sollen nach und nach dazu befähigt werden zu beurteilen, welche Aspekte verschiedener Mehrsprachigkeitsdiskurse für welche Unterrichtssituationen relevant sein könnten und wie sie Entscheidungen des Lehrerhandelns beeinflussen. Dabei soll deutlich werden, dass sich das konkrete Handeln grundsätzlich in Spannungsfeldern vollzieht. Diese können ganz unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit berühren (vgl. genauer Schädlich, 2020). Relevant werden hier beispielsweise Oppositionen wie „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Hu, 2004) oder „Sprachreflexion versus Sprachgebrauch“ (vgl. Meißner, 2001; Behr, 2005; García/Wei, 2015). Auch Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtssprache(n) werden zum Gegenstand von Reflexion. Sie sind beispielsweise mit der Frage verbunden, ob Mehrsprachigkeit als Gegenstand (Sprechen ‚über‘ Sprache) oder als soziale Praxis (Sprechen ‚in‘ einer oder mehreren Sprachen) situativ akzentuiert wird.

¹ Das Seminar, in dem die Daten für den vorliegenden Beitrag erhoben wurden, bestand ausschließlich aus weiblichen Teilnehmerinnen. Es wird daher im Folgenden nur die weibliche Form verwendet.

² Siehe: Niedersächsisches Kultusministerium (2015). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. Niedersächsisches Gesetz- und Ordnungsblatt, 2015, 350, Gliederungs-Nr: 20411. Heruntergeladen: 26.11.2020, <http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=MALehrV+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>

2.2 Annahmen zu Professionalisierungsprozessen in Praxisphasen

Dem Setting unterliegen strukturtheoretisch geprägte Grundannahmen zu Professionalisierungsprozessen. Primär ist Grundüberzeugung der Nicht-Standardisierbarkeit von Unterricht. Diese geht mit der weiteren Annahme einher, dass in der Lehrer*innenbildung keine *passe-partout*-Handlungsanweisungen vermittelt werden können. Komplexität und Unsicherheit wird vor allem über fallverstehende Deutungskompetenzen begegnet. Diese reflexive Ebene wird mit eigenen Versuchen der Studentinnen auf der Ebene unterrichtlichen Handelns verbunden. Helsper (2001) schreibt beiden Ebenen zu, die Ausbildung eines „doppelten Habitus“ von Lehrkräften zu ermöglichen: Dieser lässt distanzierendes Verstehen von Unterrichtssituationen durch Reflexion *ex post* mit dem Erwerb eines praktischen Könnens in direkten pädagogischen Erfahrungssituationen interagieren. Für das hier beschriebene didaktische Setting bedeutet dies, dass reflexive Falldiskussionen und eigenes pädagogisches Handeln – beispielsweise in *Microteachings* – bereits in der Vorbereitungsveranstaltung eng aufeinander bezogen werden.

Dennoch erscheint es grundsätzlich problematisch, Hespers Überlegungen zum „doppelten Habitus“ unmittelbar in hochschuldidaktische Szenarien zu überführen. Mittelbar unterliegt der Seminar-konzeption jedoch der Versuch, handlungspraktische Aspekte (Materialanalysen, *Microteachings*) mit distanznehmenden Reflexionen alternieren zu lassen. Ziel dabei ist, der Nicht-Standardisierbarkeit unterrichtlichen Handelns über das mehrperspektivische Verstehen konkreter Einzelfälle zu begegnen. Ähnliches schlagen auch Schrittmesser/Hofer (2012) vor, die das Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ als kulturelles Problem beschreiben: In Anlehnung an den Bourdieuschen Habitusbegriff begreifen sie ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als verschiedene Kulturen. Diese sind durch jeweils eigene Praktiken gekennzeichnet, die unterschiedliches Wissen und Wissensformen aufrufen und perpetuieren. Dabei können auch *culture clashes* entstehen, sodass es zum Ziel lehrerbildender Veranstaltungen mit Praxisphasen wird, diese *culture clashes* beschreibbar zu machen, die jeweiligen Praktiken besser verstehen zu lernen und aufeinander zu beziehen.

2.3 Wikis zur Unterstützung reflexiver Prozesse

Zur Unterstützung reflexiver Prozesse wurde für den Vorbereitungskurs die Arbeit mit Wikis gewählt. Wikis sind Webseiten, „deren Inhalte von den Besuchern nicht nur gelesen, sondern auch direkt im Webbrowser bearbeitet und geändert werden können“. So definiert das bekannteste Wiki – nämlich die online-Enzyklopädie Wikipedia – den Terminus (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>). Die gemeinschaftliche Zusammenstellung und Dokumentation von Erfahrung und Wissen sind zentrale Ziele von Wikis. Es kann daher angenommen werden, dass sie für Lernprozesse nutzbar gemacht werden können. Dies geschieht in Schulen und Hochschulen auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Bremer, 2012). Für das hier vorgestellte Konzept ist entscheidend, dass die Lernplattform StudIP, mit der im Kurs gearbeitet wird, eine Wiki-Funktion als *tool* bereithält. Ein Grund für die Entscheidung, mit den Bordmitteln der Plattform zu arbeiten, ist demnach stark pragmatischer Natur: Es ist für alle Teilnehmenden unmittelbar zugänglich und leicht zu bearbeiten.

Das lerntheoretische Potenzial von Wikis zur kollaborativen Wissensproduktion wird in zahlreichen Studien hervorgehoben (Bremer, 2012, S. 1 und 7; Krameritsch, 2007). Sie stellen einen Raum dar, in dem in Präsenzsitzungen begonnene Prozesse weitergeführt und ausdifferenziert werden können. Wikis sind leicht editierbar, und alle Beiträge sind gleichzeitig sichtbar, was als „erleichternde[r] Beteili-

gungsfaktor“ (vgl. Linke, 2013, S. 48) angenommen wird, beispielsweise im Gegensatz zu Foren, in denen zum Lesen und Bearbeiten zunächst immer die verschiedenen *threads* aufgeklappt werden müssen. Dies kann je nach Umfang und Verzweigung rasch zu Unübersichtlichkeit führen. Das Medium selbst beeinflusst also den Sprachgebrauch (vgl. Chun/Kern/Smith 2016, S. 65 und S. 74), wobei Wikis als typisch für das Web 2.0 (vgl. Chun/Kern/Smith, 2016, S. 72) gelten. Ihr didaktischer Mehrwert wird immer wieder betont (vgl. Miras/Narcy-Combes, 2018): Partizipation und Kollaboration sowie die Wissenskonstruktion über Interaktion können in virtuellen Räumen gefördert werden. Als förderlich für die Interaktion wird zudem angenommen, was Würffel (2008, S. 7) in Bezug auf Lernen im virtuellen Raum „prozeptiv“ nennt und was Wikis durch ihre Oberflächenstruktur unterstützen: Schreibende sind gleichzeitig auch Lesende – sie rezipieren und produzieren in enger Interdependenz. Für das hier vorgestellte Konzept galt daher die Annahme, dass Wikis besonders geeignet seien, neue Aspekte oder unerwartete Fragen emergieren zu lassen und zur Diskussion zu stellen. In den (*face-to-face*) Seminar-diskussionen war dies ein Schwerpunkt: durch perspektivenwechselndes „Weiterfragen“ sollte es ermöglicht werden, Kriterien und Alternativen für unterrichtliche Entscheidungssituationen zu entwickeln. Es wurde angenommen, dass die asynchrone Kommunikation, bei der die Teilnehmenden auch mehr Zeit haben als in der Präsenzsitzung, sich hier als förderlich erweist.

Inwieweit kollaborative Lernszenarien welcher genauen Anlage wofür förderlich sind, ist jedoch empirisch erst ansatzweise erforscht. Dies gilt für virtuelle und nicht-virtuelle Szenarien gleichermaßen (vgl. für den Bereich des Kooperativen Lernens den Überblick bei Bonnet/Hericks, 2018). Ein Forschungsdesiderat sind daher längerfristige Versuche in spezifischen Kontexten und deren Reflexion (vgl. Bonnet/Hericks, 2018, S. 234). Für das hier untersuchte didaktische Setting wurde auf die grundlegende Orientierung an folgenden Qualitätsmerkmalen kooperativen Lernens geachtet: eine transparente Kommunikation hinsichtlich sozialer Regeln und der Produkte einerseits sowie die Realisierung förderlicher Interaktionsmuster durch die Lehrkraft andererseits. Als förderlich wird dabei die explizite Vermittlung in Verbindung mit Feedback angenommen (vgl. Bonnet/Hericks, 2018, S. 236). Dies wurde bei der Anlage der Aufgaben und Arbeitsformen, sowohl in den Präsenzsitzungen wie auch für die Online-Phasen, bedacht.

3. Korpus und Analyse der Wiki-Aufgaben

Als Lehrerbildnerin interessiert mich in forschender Perspektive, wie die Studentinnen Aufgaben im Wiki bewältigen und was hier hinsichtlich ihrer Professionalisierungsprozesse beobachtbar wird³. Die folgenden Überlegungen setzen die Annahmen zum „doppelten Habitus“ als Analysehorizont an (vgl. Kap. 2.2).

Das untersuchte Korpus besteht aus Wiki-Einträgen der Studentinnen zu drei Aufgaben:

1. Eine inhaltliche Rückschau auf die ersten Präsenz-Sitzungen, bei der deren Relevanz für das Praktikum reflektiert wird.
2. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien, bei der verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit identifiziert und kommentiert werden.

³ Die Wiki-Analysen sind ein Beitrag zu einem größeren Forschungsprojekt, welches die Hervorbringung einer Grounded Theory mehrsprachigkeitsbezogener Praktiken angehender und tätiger Französischlehrkräfte zum Ziel hat. Neben den Wiki-Diskussionen werden hierbei Reflexionsportfolios und Audio-Aufnahmen von Semindiskussionen analysiert.

3. Vertiefungen der Diskussion von *Microteachings*, die im Seminar durch die Teilnehmerinnen realisiert wurden und an denen das Beobachten als Forschungsmethode gemeinsam eingeübt werden sollte.

Bei der Bearbeitung der Aufgaben im Wiki wird situatives Wissen zu Mehrsprachigkeit ko-konstruiert. In seiner Dynamik und Bezüglichkeit auf verschiedene Normen und Repräsentationen kann dieses Wissen „interimsdidaktisch“ (vgl. Schädlich, 2019a, S. 95f.) genannt werden⁴. Das Interesse der folgenden Analyse zielt auf einen Nachvollzug dessen, wie die Studentinnen diese Konstruktionsprozesse gemeinsam bewerkstelligen.

Dies betrifft vor allem die „Kulturen“ von Theorie und Praxis (vgl. Schrittmesser/Hofer, 2012) sowie die Frage, wie diese mit den ihnen eigenen Praktiken dialogisch interagieren und welche sozialen Ordnungen (vgl. Kleemann et al. 2012, S. 40 und 57) dabei hergestellt werden. Es wurde vor allem fokussiert, wie beispielsweise Konsens und Dissens zu den gelesenen Texten wie auch zu den gestalteten und beobachteten *Microteachings* ausagiert werden. Bei der Analyse geht es zunächst nicht um den Nachweis der Wirksamkeit des Aufgabensettings im Wiki. Vielmehr steht der verstehende Nachvollzug der Konstruktionsprozesse aus einer distanzierten Perspektive im Interesse (vgl. Cicurel, 2011, S. 41).

Die Analyse der Daten orientiert sich entsprechend an Verfahren der Konversations- und Interaktionsanalyse (Kleemann et al. 2012; Cicurel, 2011). Die Wiki-Diskussionen wurden vor der Frage „Was passiert hier?“ (vgl. Kleemann et al., 2012, S. 43) bearbeitet und mit offenen Codes belegt, wobei Codes nicht als Verschlagwortungen, sondern eher als zusammenfassende Kommentare oder Memos zu verstehen sind (vgl. Muckel, 2007). Dabei wurde sequenziell vorgegangen; interessante Textstellen wurden beschrieben und codiert und dann mit anderen Fällen in Zusammenhang gestellt, also permanent rekursiv verglichen (vgl. Kleemann et al. 2012, S. 47).

Besondere Aufmerksamkeit wurde dem *turn-taking* (vgl. Cicurel 2011, S. 44) geschenkt: Sequenziell kann eine Interaktion im Wiki anders verlaufen als in der *face-to-face*-Kommunikation. Es wurde davon ausgegangen, dass die Beschaffenheit des *tools* gleichsam dazu einlädt, Beiträge anders aufeinander zu beziehen, als dies in der Ordnung mündlicher Gespräche meist der Fall ist. Das Verfassen gemeinsamer Texte kann hier direkt im Textkörper gleichzeitig mehrstimmig sein. In der Analyse habe ich mich dafür interessiert, wer sich an welcher Stelle und in welcher Form zu einem anderen Beitrag verhält, wie dadurch thematische Stränge weitergeführt oder beendet werden und welche sprachlichen Muster sich dabei beobachten lassen. Dies können beispielsweise direkte und indirekte (Wieder-)aufnahmen sein, Widerspruch, Beispiele o.ä. Becker (2018) hat in einer Studie mit vergleichbarem Erkenntnisinteresse studentische Interaktionen in Foren untersucht und diese mit Hilfe des Modells von Henri (1995) analysiert. Hier werden als Kategorien interaktionaler Handlungen unabhängige Beiträge, explizite und implizite Interaktionen voneinander unterschieden (vgl. Becker, 2018, S. 132).

3.1 Elemente einer Analyse zu Aufgabe 1: von der Beschreibung zum Sollens-Leitsatz

Exemplarisch sei im Folgenden die Analyse einer der Wiki-Aufgaben vorgestellt. Für den Nachvollzug der Interaktion ist dabei die Aufgabenformulierung wichtig, die wie folgt lautete:

⁴ In Schädlich (2019a) wird der Begriff folgendermaßen beschrieben: „Die Interimsdidaktik gibt Aufschluss über die reflexiven Prozesse, die von den Studierenden aufgerufene Wissensbereiche integrieren und daher als subjektiv relevant und handlungsleitend gelten können. Als dynamisches Gefüge zeigt sie jedoch auch, dass dieses Wissenssystem von widersprüchlichen Repräsentationen und inkonsistenten Argumentationslinien geprägt ist“ (S. 187).

Fassen Sie knapp zusammen, was Sie aus den ersten Sitzungen des Seminars für das Praktikum ‚mitnehmen‘. Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen. Und so funktioniert es: Klicken Sie auf ‚Bearbeiten‘ und geben Sie Ihren Text ein – entweder untereinander weg oder an der Stelle, die Sie kommentieren möchten (wenn es nicht ersichtlich wird, Ihren Namen davor setzen). Dann beenden Sie Ihren Eintrag durch ‚Speichern‘. Wenn Sie viel schreiben (nur zu!), ab und an auf ‚Speichern und weiter bearbeiten‘ klicken, zum Zwischenspeichern. (Auszug Wiki)

Der Impuls akzentuiert über den Ausdruck ‚Mitnehmen‘ die (offene) Relevanzfrage der Seminarlektüren für die Praxissituation des Blockpraktikums. Er enthält darüber hinaus die Aufforderung zum Austausch zwischen den Teilnehmerinnen. Diese wird verbunden mit technischen Erläuterungen dazu, wie die Editierung des Wikis aus der Nutzerinnenperspektive funktioniert.

Zunächst einmal ist für die Analyse interessant, welche Inhalte der Präsenzsitzungen in den Wiki-Einträgen (re-)thematisiert werden. Dies ist vor allem das Sprachenportrait: Im Kurs wurden Sprachenportraits angefertigt und in Anlehnung an Busch (2010) analysiert. Diese Erfahrung wird vielfach thematisiert und mit möglichen Handlungskontexten des Praktikums in Zusammenhang gebracht. Auch der Mehrsprachigkeitsbegriff des GER (vgl. Europarat, 2001, S. 17) sowie der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wurden als dominante Themen studentischen Interesses sichtbar.

Beispielhaft können hierfür Einträge verschiedener Studentinnen wie die folgenden zitiert werden:

Mehrsprachigkeit meint also nicht nur verschiedene Fremdsprachen, sondern auch verschiedene Dialekte oder Register von Sprachen (Jugendsprache, Fachsprache).

Die Verknüpfung von Sprachen findet schon als natürlicher Prozess im Gehirn statt und sollte deshalb weiter gefördert werden.

Sprache ist sehr eng verknüpft mit der Identität, der Kultur und dem Selbstbild eines Menschen. Das heißt, wenn die Sprachen der SuS von der Lehrkraft gewürdigt und in den Unterricht miteinbezogen werden (sei es mithilfe von expliziten Aufgaben über Mehrsprachigkeit wie das Sprachenportrait oder „nebenbei“ durch positive Interferenzen zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachvergleiche), fühlen sich die SuS in ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt, sodass die Lernmotivation gesteigert werden kann.

Durch die Übung mit den Sprachenportraits ist mir bewusst geworden, wie sehr das Sprachenlernen von Gefühlen begleitet und beeinflusst wird.

Interessant fand ich vor allem die Arbeit mit den Sprachenportraits, da man sich ebenfalls seines eigenen Sprachenschatzes bewusst wird, der doch weitaus größer ist, als man eigentlich denkt. (Auszüge Wiki)

Für den Nachvollzug der Art und Weise, wie die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen transformiert haben⁵, wurden die Beiträge sehr häufig mit Codes wie „Antwort auf die Frage ‚was sollen Lehrkräfte tun?“ und „wie kann das Sprachenlernen vereinfacht werden?“ belegt. Diese können als Referenzpunkte gelten, vor denen die Seminarinhalte aufgerufen und kommentiert werden. Daran ist bemerkenswert, dass nicht alle Seminarlektüren Aussagen zu diesen Fragen beinhalten. Vor allem gilt dies für die immer wieder zitierten Texte zu Sprachenportraits (z.B. Busch, 2010). Im Transformationsprozess dieser Lektüren kann beobachtet werden, dass die rezipierten Texte sozusagen „passend gemacht“ werden: Sie werden mit Fragen assoziiert, die in den Texten gar nicht vorkommen. Von den

⁵ Die vorliegende Darstellung nimmt in verkürzter Form die Analyse desselben Materials in Schädlich (2019b) auf.

Studentinnen werden diese Fragen aber als impliziter Fluchtpunkt für die Wissenskonstruktion eingebracht. Daran wird sichtbar, was den Studentinnen wichtig ist, welche Erwartungen sie an das Seminar und die Textlektüren knüpfen.

Aussagekräftig sind hierfür beispielsweise Beiträge wie „[...] da Sprachvergleiche [...] nicht nur interessant sind, sondern auch das Lernen *vereinfachen* können“ oder „Die Lehrkraft *sollte* die Mehrsprachigkeit der SuS *effektiv* in den Unterricht integrieren“ oder „[...] Sprachen der SuS können genutzt werden, um Eselsbrücken zu bauen oder beim Lernen zu *motivieren*“ (Auszüge Wiki, Kursivsetzung B.S.).

Quantitativ auffällig sind darüber hinaus Beiträge mit Modalverben oder imperativischen Formulierungen wie beispielsweise: „[...] darauf *gilt* es als Lehrkraft angemessen zu reagieren“; „Mehrsprachigkeit *sollte* für den Fremdsprachenunterricht als Bereicherung [...] angesehen werden“ (Auszüge Wiki, Kursivsetzung B.S.).

Zusammenfassend lösen die Studentinnen die Relevanzfrage (was könnte ein linguistisch-deskriptiver Ansatz für unterrichtspraktische Entscheidungen bedeuten?) in erster Linie durch die Formulierung allgemeiner „Leitlinien“ dazu, wie Lehrkräfte bestimmte Phänomene bewerten sollten. Konkrete Ideen für Handlungsszenarien oder erwartete Probleme werden nicht entwickelt oder zur Diskussion gestellt.

3.2 Beobachtungen zu Interaktionsmustern

Die zweite Beobachtung zu Aufgabe 1 bezieht sich auf die Interaktionsmuster, konkret auf die Arten der Bezugnahme aufeinander. Der Impuls zu Aufgabe 1 benennt hier verschiedene Möglichkeiten: „untereinander weg oder an der Stelle, zu der Sie etwas sagen wollen“. Entsprechend war die Erwartung, dass mal das eine, mal das andere vorkommt und mit und Reaktionsweisen wie „Wiederholung, Rückfrage, Korrektur, Ablehnung, Ausdifferenzierung, Bestätigung“ verbunden würde. Auch das war in der Aufgabe als Handlungsoption formuliert: „Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen.“

In den Wiki-Einträgen reagieren die Studentinnen ausschließlich nach der Option „untereinander weg“. Sie konstruieren in sich abgeschlossene Texte, die durch den eigenen Namen in Klammern eingeleitet werden. Reaktionen aufeinander finden als „Bestätigung“ statt, nämlich in Formulierungen wie „Genau wie D. denke ich...“. In der überwiegenden Anzahl der Fälle besteht die Interaktion aus einem linearen Hintereinander von Einzelbeiträgen ohne zyklische Rückbezüge aufeinander. Einfügungen von Kommentaren „an der Stelle, zu der Sie etwas sagen wollen“ werden nicht vorgenommen.

Auch die zweite Aufgabe soll im Folgenden kommentiert werden. Der Impuls lautete:

Analysieren und kommentieren Sie eines der Materialien im Ordner zum 4.5.2018. Versuchen Sie dabei Zusammenhänge zu ‚reflektierter Mehrsprachigkeit‘ (Arbeitsblatt) und der gelesenen Literatur herzustellen. Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen!
(Auszug Wiki)

Bei dieser Aufgabe wurde gezielt versucht, die Bezüge zwischen theoretischen Texten und Materialien problematisieren und explizieren zu üben. Die Betonung von Zusammenhängen zwischen einzelnen

Texten und Ausprägungen von Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht sollte das „mehrperspektivisch-zyklische“ Reflektieren⁶ begünstigen. Die Aufgabe stellt auch eine Reaktion auf die Erfahrungen mit Aufgabe 1 dar, bei der – gegebenenfalls durch die sehr offene Formulierung, auch in der Wahl des Ausdrucks ‚Mitnehmen‘ – derartige Bezugnahmen ausgeblieben waren. Sie wurden in der Diskussion während der Präsenzsitzung exemplarisch „durchgespielt“ und die Arbeit im Wiki sollte als Fortführung dieser Diskussion dienen. Ein gemeinsam entwickeltes Arbeitsblatt, auf welchem Elemente mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts und deren Funktionen für verschiedene Lernprozesse zusammengefasst wurden, sollte als Memorierungs- und Formulierungshilfe dienen.

Die Bearbeitung der Aufgabe durch die Studentinnen offenbart quantitativ mehr Bezugnahmen aufeinander als bei der oben analysierten ersten Aufgabe. Auch hier werden alle Äußerungen im „Untereinander-weg“-Modus getätigt, niemand schreibt in die Äußerung einer Kommilitonin „hinein“. Dabei findet sich ausschließlich das Muster „Bestätigung“, hier auch in Kombination mit „Ausdifferenzierung“. Die hergestellte „Ordnung“ (vgl. Kleemann et al., S. 36) ist also eine, die als „kaum gestörter Konsens“ bezeichnet werden kann. Der folgende Eintrag⁷ mag dies exemplarisch verdeutlichen:

Ebenso wie L. und K. habe ich mich mit dem Text von Hu auseinandergesetzt. Ich kann zunächst einmal beiden in den genannten Punkten nur zustimmen. Hu stellt ein Praxisprojekt vor, mit dem man sich ihrer Meinung nach sehr gut dem Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität gut nähern kann. Wie auch K. und L. herausgearbeitet haben, finde ich die Aufteilung in die drei Phasen (Vorbereitungsphase, Aufgaben- und Handlungsorientierte Phase und abschließend die Präsentationsphase) von Hu sehr gelungen.

In einem anderen Eintrag zu dieser Aufgabe wird ein Problem formuliert, das die Teilnehmerin an Aufgaben zum Sprachvergleich (vgl. Meißner, 2001) festmacht:

Mithilfe der Aufgabe „Zur Fehlervermeidung Falsche Freunde aufspüren“ wird jedoch gleichzeitig betont, dass nicht alle Wörter, die sich in zwei oder mehreren Sprachen ähneln, die gleiche Bedeutung haben -> Bewusstmachung über mögliche falsche Übertragungen

- ABER: Zwar sind diese Übungsvorschläge nur für die Wortschatzarbeit gedacht, jedoch fehlt meiner Meinung nach vor allem die interkulturelle Kompetenz, die man in manchen Aufgaben noch deutlicher durch verschiedene Aufgaben zum Kulturvergleich hätte einbringen können

- Darüber hinaus konzentrieren sich die Übungen vor allem auf die europäischen Sprachen und vernachlässigen andere Herkunftssprachen der SuS (Auszug Wiki, Hervorhebung im Original)

Die Reaktion einer anderen Teilnehmerin darauf ist auch hier bestätigend:

Genau so wie H. sehe ich die Aufgaben im Bereich der Wortschatzarbeit als gelungen und hilfreich für die SuS beim Spracherwerb an. Mir fehlt jedoch auch die Möglichkeit, ein Vergleich mit weiteren Sprachen ziehen zu können, um wirklich alle LernerInnen und ihre Sprachen mit einbeziehen zu können.

In der Weiterführung wird der gemeinsam gelesene Text differenzierend wiedergegeben und dadurch eine Reaktion auf das geschilderte Problem sichtbar:

⁶ In einer empirischen Studie zu reflexiven Prozessen im Kontext von Fachpraktika habe ich zwischen „einperspektivisch-linearen“ und „mehrperspektivisch-zyklischen“ Reflexionen unterschieden, wobei letztere sich dadurch auszeichnen, dass sie eine „[von der konkreten Erfahrung] distanzierte, weitere Perspektiven offenbarende Äußerung [darstellen], die ein mittelbares Theorie-Praxis-Verhältnis thematisiert“ (Schädlich, 2019a, S. 142f.).

⁷ Die Namen der Studentinnen wurden für die Zitatversion anonymisiert und mit Großbuchstaben abgekürzt.

Allerdings geht Meißner besonders auf die Europäische Union ein und betont, dass "die Mehrsprachigkeit Europas [...] eine breite Erziehung zur Mehrsprachigkeit [verlangt]." Demnach wählt er Aufgaben aus, in denen spezifisch Eurokomposita oder Eurovokabular angelegt werden sollen. In der EU sind besonders die romanischen Sprachen, Deutsch und Englisch vorherrschend und daher sollten diese auch verstärkt gefördert werden. Allerdings sollten andere Sprachen nicht darunter in Vergessenheit geraten. (Auszug Wiki, Hervorhebungen im Original).

Diese Interaktion ist eine der wenigen, die differenzierende Bezugnahmen aufeinander erkennen lassen. Ideensammlungen zu möglichen Lösungsansätzen oder weiterführende Diskussionen des Problems vor weiteren Seminarlektüren sind nicht beobachtbar. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur das „weitergeführt“ wird, was den Teilnehmerinnen offenbar unproblematisch erscheint. Brüche oder Widersprüchliches bleiben quantitativ seltener und finden kaum Fortführungen in den Reaktionen auf die entsprechenden Beiträge; sie laufen gleichsam „ins Leere“.

Bei der Interpretation dieser Beobachtung spielt auch die Überlegung eine Rolle, ob gegebenenfalls das „Hineinschreiben“ als unhöflich oder zu invasiv wahrgenommen und aus diesem Grund vermieden wurde. Die Orientierung an Höflichkeitsnormen („nicht dazwischenreden“) wäre hier also dominant gegenüber der Diskussion von Wissen.

4. Diskussion

Abschließend sollen die Analysen in einem größeren Kontext diskutiert werden. Dabei werden sie mit anderen fremdsprachendidaktischen Arbeiten in Zusammenhang gestellt. In einem zweiten Teil der Diskussion werde ich meine Rolle als Lehrerbildnerin reflektieren und weitere Projektschritte skizzieren, sowohl in hochschuldidaktischer wie auch in forschungsmethodischer Hinsicht.

Die ersten Skizzen der Wiki-Analysen zeigen deutlich das Potenzial von Wikis für lehrerbildende Kontexte: Die Studentinnen waren im Wiki ausgesprochen aktiv, allein die Quantität der Beiträge von knapp 30 Seiten für die drei Aufgaben insgesamt lässt auf Interesse und Motivation zur Beteiligung schließen. Gleichwohl entsteht hinsichtlich der Aneignungs- und Transformationsprozesse fachdidaktischen Wissens ein ambivalentes Bild. Zwar werden die Sachinhalte des Gegenstands ‚Mehrsprachigkeit‘ rezipiert und auf Praxissituationen hin reflektiert: Einerseits haben die Studentinnen auf der Ebene deklarativen Wissens ganz offensichtlich etwas über Mehrsprachigkeit gelernt. Andererseits zeigt die Art und Weise, wie sie mit dem Wissen umgehen, dass sie es bisweilen in verengender Weise transformieren. Dies entspricht der Beobachtung, die auch Becker (2018, S. 292) in ihrer Studie machen konnte: Die Formulierung von praxisbezogenen Fragen ausgehend vom bereitgestellten Material bleibt weitestgehend aus. Dies wurde beispielsweise bei der ersten Aufgabe (s.o.) an der Stelle deutlich, wo allgemeine „Sollens“-Sätze formuliert, konkrete Handlungsoptionen aber nicht zur Diskussion gestellt wurden. Auch die Erwartung, im Wiki würden differenzierende Aushandlungen und Perspektivenvielfalt zu den Kulturen von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ beobachtbar, hat sich kaum bestätigt.

Ähnliche Beobachtungen wurden in anderen fachdidaktischen Texten bereits diskutiert. So fragt beispielsweise Viebrock (2012) nach der „Demokratisierung des Lernens“ im Web 2.0 und problematisiert diese als gegebenenfalls nur „vermeintlich“. Dabei verweist sie auf Arbeiten, die im Web 2.0 gerade keine demokratisierende Ausdifferenzierung der Meinungen sehen, sondern eher nivellierende Tendenzen beobachten (vgl. Viebrock, 2012, S. 186). Dies entspricht auch den Beobachtungen bezüglich der hier untersuchten Wikis. Nachvollziehbar wird dies beispielsweise an der Art der Bezugnahme der Teilnehmerinnen aufeinander, die ausschließlich nach dem Prinzip „bestätigende Wiederaufnahme“ funktioniert.

Aus der Perspektive des Lehrerhandelns zeigt auch die Analyse von Cicurel (2011), dass hier Muster wie ein „souci de la planification“ und „typification/généralisation des actions“ (vgl. Cicurel, 2011, S. 50-51) typisch sind. Der Unterschied ihrer Daten zu den Wiki-Einträgen besteht allerdings darin, dass die von Cicurel interviewten erfahrenen Lehrkräfte tatsächliche Planungen entwerfen, während in den Wiki-Einträgen der Studierenden ausschließlich abstrakte „Leitlinien“ formuliert werden, die keinen Bezug zu konkreten Handlungs- oder Entscheidungssituationen herstellen.

Es scheint zusammenfassend eine Tendenz zu geben, dass das, was geübt werden soll – konkrete didaktische Ideen entwickeln und distanziertes Fallverstehen –, in den Wiki-Diskussionen nicht oder nur sehr rudimentär stattfindet. Es dürfte indes problematisch sein, diese Beobachtung zu bewerten: Beispielsweise vor dem Grad der Komplexität einer solchen Aufgabe und angesichts der handlungspraktischen Unerfahrenheit der Studentinnen sind die beobachteten Praktiken gegebenenfalls typisch bis alternativlos. Angesichts der immer wieder als „ernüchternd“ qualifizierten Ergebnisse von Studien, die sich dem Nachvollzug studentischer Reflexion widmen (vgl. Schädlich, 2019a, S. 131 und 385), könnte an dieser Stelle auch gefragt werden, ob entweder die hochschuldidaktischen Anlagen der (vermeintlich) förderlichen Prozesse problematisch sind, oder aber, ob die Konzepte von Reflexivität sowie die zu ihrer Identifikation eingesetzten Forschungsmethoden überhaupt angemessen erscheinen (vielleicht auch beides).

Als hochschuldidaktischer Ausblick sei eine weitere Aktivität von Studierenden im Wiki beschrieben. In einem der Folgekurse zum Forschungspraktikum⁸ wurde die gemeinsame Herstellung eines Beobachtungsprotokolls als Aufgabe formuliert. Das kollaborative Schreiben sollte auf diese Weise deutlicher an die Herstellung eines gemeinsamen Produkts gekoppelt werden. Das Hineinschreiben als ‚Weiterschreiben‘ wurde als Auftrag ausdrücklich betont. In Anlehnung an den Text „Beobachtungen aufschreiben“ (vgl. Reh, 2012) haben die Studentinnen Protokolle zu *Microteachings*, die im Kurs durchgeführt wurden, verfasst. Die Studentinnen sollten anhand der im Protokoll versprochenen Beobachtungen dafür sensibilisiert werden, wie selektiv Beobachtungen sind und inwieweit sie Aufschluss über Erwartungen und implizite Normen ‚guten Fremdsprachenunterrichts‘ geben.

Für ein erstes *Microteaching* habe ich selbst einen Textbaustein eingestellt, den die Studentinnen ergänzen sollten. Dabei war aufgefallen, dass die Zielsetzungen und Kriterien für Beobachtungsprotokolle, wie sie bei Reh (2012) begründet werden und Gegenstand ausführlicher ‚theoretischer‘ Seminardiskussionen waren, in der Wiki-Aktivität kaum realisiert wurden. Für das zweite *Microteaching* wurde daher ausdrücklich in der Formulierung „Bitte wieder beachten“ auf diese Kriterien rückverwiesen. Der Impuls lautete folgendermaßen:

Die heutige Aufgabe hat wieder zum Ziel, das Microteaching – diesmal zu *La Débauche* – in Form eines Beobachtungsprotokolls zu beschreiben und damit Kommentaren und Analysen zugänglich zu machen (bitte bis 21.1.2019 bearbeiten). Diesmal ist alles offen: Das Protokoll wird durch Sie "angelegt" (eine muss anfangen ;-)) und durch die anderen ergänzt. Bitte wieder beachten: Sichtbare Handlungen beschreiben und versuchen, Abstraktionen und Kommentare zu vermeiden. Wenn es um Bewertungen geht, die eigene Wahrnehmung(sperspektive) deutlich machen!

Die Entscheidung, den Impuls derart zu verengen, führt zum zweiten Teil der Diskussion. Hier soll die Rolle der Lehrkraft – also die der Autorin als Lehrerbildnerin – reflektiert werden. Interesse kommt dabei in erster Linie dem Rollenverhältnis von Dozentin und Forscherin bei. In hochschuldidaktischer

⁸ Der Kurs widmete sich ‚Literatur- und Textarbeit‘ als Gegenstand des Praktikums. Der forschungsmethodische Fokus bleibt auch hier weiterhin ‚Beobachtung‘.

Hinsicht sind hier vor allem Fragen relevant, die sich auf meine Planungen und Eingriffe in die Interaktion beziehen. So können beispielsweise Aufgabenkonstruktion und Impulsformulierung reflektiert werden: Sind diese überhaupt dergestalt verfasst, dass sie die intendierten Prozesse auch in Gang bringen können? Kritisch eingewendet werden könnte beispielsweise, dass die Aufgaben der Transparenz entbehren; so habe ich im Nachhinein vor allem den Impuls zur ersten Wiki-Aufgabe „[...] was Sie aus den ersten Sitzungen des Seminars für das Praktikum ‚mitnehmen‘“ (Auszug Wiki, Kursivsetzung B.S.) reflektiert. Mit der Formulierung „mitnehmen“ wird vielleicht bereits eine bestimmte Art der Reaktion suggeriert, nämlich Verfahren der Vereindeutigung? Ich würde dann in meiner Analyse der ‚verengenden Lesarten‘ etwas kritisieren, das ich durch meinen Impuls selbst provoziert und gleichsam hervorgerufen habe.

In hochschuldidaktischer Hinsicht kann weiterhin gefragt werden, wie durch iterative Veränderungen im Sinne universitärer Aktionsforschung die Interaktivität ausgeweitet werden kann. Das oben skizzierte Beispiel aus dem Folgekurs zum Beobachtungsprotokoll stellt einen Versuch in diese Richtung dar. Auch könnten beispielsweise an der Stelle, wo schnell hergestellter Konsens beobachtet wird, kritische oder provozierende Impulse der Lehrkraft eingespielt werden. Gleichzeitig scheinen jedoch empirische Rekonstruktionen zu Aufgabensettings verschiedenster Art zu ähnlichen Ergebnissen zu kommen (vgl. Becker 2018, S. 187). Dies könnte zu der Frage führen, ob die hier beobachtete Art der Wissenstransformation nicht typisch für studentisches Reflexionswissen ist – und zwar unabhängig von der ‚Güte‘ der Aufgabe. Dies wäre in weiteren Zyklen mit überarbeiteten Aufgaben genauer zu beobachten, wie es oben bereits mit der Aufgabe zum kollaborativen Beobachtungsprotokoll angedeutet wurde. In dieser Aufgabe zeichnet sich besonders deutlich ab, was auch an anderer Stelle zu reflexiven Prozessen beobachtet werden kann: Eine starke Steuerung seitens der Lehrperson erscheint notwendig, um bestimmte Probleme überhaupt in das Blickfeld der Teilnehmenden zu rücken⁹ und für Reflexionen wie Unterrichtsplanungen relevant werden zu lassen. Für die Lehrkraft entsteht hier ein Dilemma, das ebenfalls an ein „Versprechen“ beim Einsatz digitaler Anwendungen rührt, nämlich die der Autonomie und Selbstbestimmtheit der Lerner*innen sowie die damit verbundene veränderte Rolle der Lehrkraft als (inhaltlich zurückhaltende) Moderatorin oder Lernbegleiterin (vgl. Linke, 2013, S. 48). So verweisen beispielsweise Bonnet/Hericks (2018, S. 228) auf eine Studie von Rabenstein (2007), bei der konstatiert wird, dass „rigide methodische Vorgaben und steuernde Instrumente wie Kompetenzraster wenig Lernerautonomie bzw. Schülermitbeteiligung zulassen“.

In forschungsmethodologischer Hinsicht stellt sich auch die Frage, ob die Selbstbeobachtung einer „forschenden Dozentin“ wie sie in diesem Beitrag versucht wurde, überhaupt erkenntnisstiftend ist. Die eigene Positionalität (vgl. Herr/Anderson, 2015, S. 40-41) kreiert dabei durchaus Spannungen: Auf der forschenden Ebene – gerade wenn ein eher rekonstruktiver Anspruch verfolgt wird – gilt das Interesse weniger der Wirksamkeit des didaktischen Settings als vielmehr der Beobachtung dessen, was Studierende „normalerweise“ tun. Dies wurde durch die Interaktionsanalyse versucht hervorzuheben. Dabei gerät zum Problem, dass die Forscherin, weil gleichzeitig Dozentin, selbst das Geschehen beeinflusst. Sie ist damit nicht in der Lage, das Geschehen ausreichend distanziert zu beobachten. Auf der hochschuldidaktischen Ebene geht es im Gegensatz dazu jedoch darum, durch Veränderungen, denen ein potenzieller Effekt zugeschrieben wird, möglichst förderliche Settings hervorzuheben. Dies

⁹ Im Kontext anderer Praktika konnte dies auch in nicht-digitalen Kontexten wiederholt beobachtet werden (vgl. Schädlich, 2019a, S. 355).

wurde durch die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts – hier am Beispiel des kollaborativen Beobachtungsprotokolls – realisiert. Intervention und Rekonstruktion bedingen und stören sich also gleichermaßen.

Somit wiederholt sich auf der Ebene der Lehrer*innenbildung der Anspruch des „doppelten Habitus“: Die Lehrerbildnerin als „forschende Dozentin“ sieht sich den gleichen Ansprüchen und Problemen ausgesetzt wie ihre Studentinnen. Sie soll hochschuldidaktisch „förderliche“ Settings entwickeln und gleichzeitig als Forscherin Distanz einnehmen und wahren. Letzteres wäre jedoch nur in Szenarien möglich, in die sie selbst nicht als Akteurin involviert ist. Es stellt sich also die Frage, wer aus welcher Perspektive heraus denn überhaupt in der Lage wäre, gleichermaßen notwendig distanzierte wie fachdidaktisch fokussierte Analysen hervorzubringen, wenn nicht die Lehrerbildner*innen selbst? Als Ausblick sei hier für das Modell „Selbstreflexion plus Rückmeldungen von *critical friends*“ plädiert. Damit ist gemeint, das eigene Handeln reflektierend zu begleiten und durch methodisch systematische Datenanalysen Distanz herzustellen und diese gleichzeitig mit den empirischen Arbeiten anderer Akteur*innen der Lehrer*innenbildung abzugleichen.

Abschließend sei noch in forschungsmethodologischer Hinsicht die Frage aufgeworfen, inwieweit die angestellten Beobachtungen weiter ausdifferenziert werden können. Der gewählte interaktionsanalytische Ansatz erscheint brauchbar, ist aber noch recht rudimentär geblieben. Für weitere Analysen würden erstens die stärkere Fundierung des Konzepts der „Wissenstransformation“ sowie zweitens die Präzisierung des Vorgehens bei der Interaktionsanalyse notwendig. Gewinnbringend könnten hier Arbeiten sein, die sich „Alltagsdiskursen“ und den in ihnen verhandelten Wissensbeständen widmen. So zeichnen beispielsweise Waldschmidt et al. (2007) Prozesse der Wissensrepräsentation und -transformation in Internetforen nach. Ausgehend von dem Versuch, wissenssoziologische und diskursanalytische Herangehensweisen übereinzubringen, erarbeiten sie sowohl ein methodologisches Programm, das für den hier beschriebenen Kontext relevant gemacht werden könnte, als auch Merkmale von Alltagswissen. „Rezeptcharakter, Typisierungstendenz und individuelle Relevanzstrukturen“ (Waldschmidt et al. 2007, o.S.) ähneln dabei den hier angestellten Beobachtungen.

Um die beobachteten studentischen Reflexionsprozesse in Wikis beurteilen und mit überarbeiteten Aufgabensettings verändern zu können, erscheinen differenzierte Rekonstruktionen notwendig, sowie gleichzeitige Aktionsforschung von Lehrerbildner*innen. Dies ist indes nur als ein „designing the plane while flying it“ (Herr/Anderson, 2015, S. 83) möglich: passgenaue Intervention und Absturzgefahr sind hier wohl nicht ohne einander denkbar.

5. Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Becker, C. (2018). Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen: Narr.

Behr, U. (Hrsg.) (2005). Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2018). Kooperativ Lernen. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (223-239). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

<https://doi.org/10.18452/22339>

- Bremer, C. (2012). Wikis in der Hochschullehre. In: M. Beißwenger, N. Anskeit & A. Storrer (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule (81-120). Boizenburg: Werner Hülsbusch Verlag. Online Preprint (1-39). Heruntergeladen 23.03.2020, http://www.bremer.cx/paper54/Beitrag_Wiki_Bremer_preprint.pdf.
- Busch, B. (2010). Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), 40 / 160, 58-82.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-50, 41-55.
- De Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.) (2012). Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: W. E. Wright, S. Boun & O. García (Hrsg.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (223-240). Malden: Wiley-Blackwell.
- Handtke, J. (2018). Gelingensbedingungen für die Digitale Hochschullehre. *Hispanorama*, 162 (4), 10-14.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer ‚doppelten Professionalisierung‘ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Henri, F. (1995). Distance learning and computer-mediated communication: Interactive, quasi-interactive, or monologue? In: C. O'Malley (Hrsg.), *Computer supported collaborative learning* (145-161). Berlin: Springer.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Los Angeles et al.: Sage.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht. Einige didaktische Implikationen. In: K. R. Bausch, F. G. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (69-76). Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2005). Mehrsprachigkeit und Identität. Ideen für ein aufgabenorientiertes sprachübergreifendes Projekt im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: A. Müller-Hartmann (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht* (247-256). Tübingen: Narr.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2012) (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krameritsch, J (2007). Kollektive Hypertextproduktion – Wenn sich Texte und Autoren/innen einander annähern. *Historisches Forum*, 10, 364-386.
- Linke, F. (2013). Social Web und Social Media. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 47-50.
- Mayrberger, K., Waba, S., & Schratz, M. (Hrsg.) (2013). Editorial: Social Media in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 4-5.

Meißner, F. J. (2001). Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 1, 30-35.

Miras, G., & Narcy-Combes, J. P. (2018). Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage: simple mode ou réponse à des besoins ? In: E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasnes (Hrsg.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs (193-201)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement 19*, 211-231.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. *Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, 2015, 350, Gliederungs-Nr: 20411. Heruntergeladen: 26.11.2020, <http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=MA-LehrV+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>.

Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungswiesen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern: zur Qualitätsentwicklung von Unterricht (39-60)*. Wiesbaden: VS Verlag.

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und ‚Re-writing‘. In: H. De Beor & S. Reh (Hrsg.), *Beobachten in der Schule. Beobachten lernen (115-129)*. Wiesbaden: Springer VS.

Schädlich, B. (2019a). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: eine qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch. Stuttgart: Metzler.

Schädlich, B. (2019b). Und was wird dann aus den Texten? Interaktionen im Wiki als hochschuldidaktischer Ansatz und Forschungsgegenstand in der Lehrer*innenbildung. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (205-215)*. Tübingen: Narr.

Schädlich, B. (2020). Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: D. Reimann, M. García & M. Prinz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen (31-56)*. Tübingen: Narr.

Schramm, K., & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik (141-143)*. Tübingen: Narr.

Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näherbringen könnte.... In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (141-154)*. Münster: Waxmann.

Viebrock, B. (2012). Zwischen Medieneuphorie und vermeintlicher ‚Demokratisierung des Lernens‘: Einige kritische Überlegungen zur Nutzung des Web 2.0 im Englischunterricht. In: M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen (185-200)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Waldschmidt, A., Klein, A., Tamayo Korte, M., & Dalman-Eken, S. (2007). Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2). Heruntergeladen: 07.11.2019, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/251/553>.

Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1). Heruntergeladen: 28.04.2019, <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/226/218>.

Die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit durch ein *Inverted-Classroom-Modell*

Judith Visser, Ruhr-Universität Bochum (Bochum)

Abstract

Die Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Wesentliche Gründe dafür sind die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die Notwendigkeit der Ausbildung einer *digital literacy* sowie die Einführung umfangreicher Praxisphasen im Lehramtsstudium. Eines der Ziele dieser Praxisphasen ist es, Studierende zu einer forschenden, reflektierenden Haltung und einer systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis anzuregen. Für die ausbildenden Universitäten bedeutet dies, in den vorbereitenden Kursen die entsprechenden Kompetenzen anbahnen zu müssen. Diese Notwendigkeit kontrastiert mit der nach wie vor von Studierenden verbalisierten Erwartung an die fachdidaktische Ausbildung, ‚Rezepte für guten Unterricht‘ vermittelt zu bekommen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schon frühzeitig während der Ausbildung bei den Lernenden – oft aus den eigenen Lernerfahrungen gespeiste – Denkmuster aufzubrechen und die Befähigung zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns anzubahnen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen wurde ein Seminar zur Einführung in die Didaktik der romanischen Sprache in ein durch Moodle gestütztes *Inverted Classroom-Modell* (ICM) überführt. Dieses sieht vor, die Studierenden zu einer theoriegeleiteten praktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu veranlassen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf digitalen Materialien. Das ICM wird inzwischen im vierten Semester sprachenspezifisch differenziert (jeweils drei Kurse M.Ed. Französisch, Italienisch, Spanisch) durchgeführt. Im Beitrag sollen die dabei gewonnenen Erkenntnisse theoriebasiert kritisch reflektiert werden. Besonderes Augenmerk gilt der Frage, welchen Einfluss die hybride Struktur des Lernarrangements auf die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit hat, welches Potenzial dem Konzept bei der Ausbildung von *digital literacy* und Heterogenitätsbewusstheit innewohnt und in welchem Ausmaß sich die Rolle des Lehrenden verändert hat bzw. verändern musste.

Schlüsselbegriff: *Inverted Classroom-Modell*; *digital literacy*; Heterogenitätsbewusstheit; Reflexionsfähigkeit

Abstract

In the last years, the demands on teacher training in Germany have continuously increased, mainly on account of heterogeneous learning groups, the need to develop digital literacy and the introduction of longer periods of in-school teaching practice as integral components of the master degree programme. One of the objectives of these periods of teaching practice is to support students in developing the reflective competence. In consequence, during introductory classes, universities have to prepare the ground for acquiring this competence. But many students still demand very hands-on lessons, expecting clear and always practicable guidelines for ‘good teaching’. Therefore, it seems to be necessary to encourage them very early to challenge established thought patterns, resulting often from their own learning experiences, and to reflect in a critical way upon their own ways of proceeding. In view of the challenges outlined above, a face-to-face-class introducing students to the basics of Romance language teaching was transformed into an inverted classroom model (ICM) supported by Moodle. The ICM is designated for a theory-based work with concrete tasks. Particular attention is paid to digital material. Until now, the ICM has been carried out four times, separated into three language-specific groups (French, Italian, Spanish). The aim of this paper is to reflect the teaching

experiences in a theory-based way. Particular attention is given to the following questions: In which way does the hybrid structure of the learning arrangement influence the development of reflective competence? How does it help us to train digital literacy and to consciously deal with heterogeneity? How does it change the role of the teacher?

Key term: Inverted Classroom Model; digital literacy; heterogeneous learning groups; reflective competence

1. Einleitung

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wird in Deutschland in vergleichsweise kurzen Abständen immer wieder diskutiert und auf den Prüfstand gestellt. Zu den wichtigen Themen, die im letzten Jahrzehnt die bildungspolitischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten charakterisiert und sich in Reformansätzen niedergeschlagen haben, gehört erstens die Erhöhung der Praxiselemente. In einigen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, hat sich dies in der Einführung des fünfmonatigen sogenannten ‚Praxissemesters‘ (MSW, 2012)¹ geäußert. Zweitens hat, ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention, das Thema Inklusion verbindlich Einzug in die Ausbildung erhalten (MSW, 2013)². Spätestens mit Verabschiedung des sogenannten ‚Digitalpakts‘ ist auch das Thema Digitalisierung stark in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Auch wenn im Rahmen des entsprechenden Positionspapiers der Kultusministerkonferenz (KMK 2016)³, wesentliche Eckpunkte für die Ausbildung einer *digital literacy*⁴ formuliert wurden, ist die Ausbildung von Medienkompetenzen im digitalen Zeitalter konzeptuell noch nicht hinreichend ausgereift. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Lehrkräfte den dringenden Wunsch nach Fortbildungen im Bereich Digitalisierung äußern⁵. Es zeigt sich auch in der Tatsache, dass eine zusätzliche Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung dem Thema Digitalisierung gilt (BMBF 24.05.2019)⁶. Gleichzeitig sind andere Elemente der Ausbildung aber nicht in den Hintergrund gerückt, so dass bei der Überarbeitung von Modulen und Lehrinhalten die Frage zu stellen ist, wie den Herausforderungen didaktisch reflektiert zu begegnen ist.

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://bass.schulwelt.de/12448.htm>.

² Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2013). 9. Schulrechtsänderungsgesetz [online]. Heruntergeladen: 06.05.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Recht/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>.

³ Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.

⁴ Der Terminus *digital literacy* umfasst ein sehr breites Konzept (z.B. Osterman, 2012). Im vorliegenden Kontext soll er allgemein Bezug nehmen auf das Ergebnis einer Schulung von Kompetenzen zum eigenständigen Umgang mit den Herausforderungen einer durch digitale Transformationen gekennzeichneten Welt.

⁵ So z.B. im ‚Ideenlabor‘- „Digitalisierung an Schulen“, das am 25.06.2019, gefördert durch das BMBF, an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) in Kooperation mit dem Initiativkreis Ruhr durchgeführt wurde.

⁶ Bundesministerium für Forschung und Bildung (24.05.2019). Zusätzliche Förderrunde [online]. Heruntergeladen: 16.10.2019, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzliche-foerderrunde-2070.html>

In den nachfolgenden Ausführungen soll ein hochschuldidaktischer Ansatz, der Einsatz eines *Inverted Classroom*-Modells (ICM; Arnold et al., 2018, fünfte Auflage S. 149ff.), vorgestellt werden, der im Sommer- und Wintersemester 2018 bzw. 2018-19 an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) entwickelt und aufgrund positiver Evaluationen dauerhaft implementiert wurde⁷. Bei der betreffenden Lehrveranstaltung handelt es sich um eine zu Beginn des Master of Education (M.Ed.) verortete einsemestrige Einführung in die Didaktik der französischen Sprache. Es existieren vergleichbare Angebote zu den Schulsprachen Italienisch und Spanisch, die parallel entwickelt und eingeführt wurden. Die Universität zeichnet sich durch einen sogenannten polyvalenten Bachelor aus (RUB o.J.), d.h. die Studierenden kommen erst zu Beginn des Master-Studiums mit genuin fachdidaktischen Veranstaltungen in Kontakt. Ziel der konzeptuellen Neuausrichtung war es, die Möglichkeiten der Lernplattform Moodle möglichst produktiv zu nutzen, um die neu hinzukommenden Inhalte – Vorbereitung auf das Praxissemester und das dort verortete, verpflichtende Studienprojekt (MSW 2012), Inklusion, Digitalisierung – möglichst tief zu verankern, die Reflexionsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte (cf. z.B. Schädlich, 2014) im Sinne einer Professionalisierung weiter auszubauen und gleichzeitig auf Kritik am bisherigen Format, die z.B. in Evaluationen geäußert wurde, zu reagieren.

2. Konzeptuelle Neuausrichtung: Vom Großgruppenseminar zum *Inverted Classroom*

2.1 Ausgangslage

Die Veranstaltung wurde bis zum Wintersemester 2017/18 sprachenübergreifend mit ca. 70-80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer und aus diesem Grund mit zu frontalen Methoden angeboten⁸. Dies hatte zum einen gewisse Legitimationsschwierigkeiten zur Folge: Das aus der personellen Not geborene hochschuldidaktische Konzept stand teilweise im Widerspruch zu vermittelten didaktischen Prinzipien, auch wenn bereits in der Vergangenheit digitale Elemente modulartig eingepflegt worden waren⁹, um eine stärkere Lerner- oder Handlungsorientierung zu ermöglichen. Gleichzeitig manifestierte sich in weiterführenden Veranstaltungen eine geringe Nachhaltigkeit des Gelernten, wofür die vorlesungsartige, zu wenig praxisorientierte Gestaltung zumindest mitverantwortlich gewesen sein dürfte. In Diskussionsphasen wurde außerdem deutlich, dass viele Studierende von der Einführungsveranstaltung ‚Rezepte für die Praxis‘ erwar(t)en und die Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit der analytischen und normativen Seite der Fachdidaktik (vgl. z.B. Decke-Cornill & Küster, 2014, zweite Auflage, S. 4) nicht hinreichend ausgeprägt war. Zu den systeminhärenten Problemen gesellten sich die bereits genannten inhaltlichen Neuausrichtungen in Gestalt von ‚Vorbereitung auf das Praxissemester‘, ‚inklusionsspezifische Fragestellungen‘ und ‚Bildung in einer digitalen Welt‘. Außerdem müssen methodische Instrumentarien zur Durchführung des Studienprojekts Gegenstand der Ausbildung sein.

⁷ Das Projekt (Titel: „Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätsbewusstheit durch *Blended Learning*: Ein *Inverted Classroom*-Konzept für die romanistische Fremdsprachendidaktik (M.Ed. Französisch, Italienisch, Spanisch)“) wurde im Rahmen eines digitalen Lehrfellowships des Stifterverbands in Kooperation mit dem MSW gefördert, cf. <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/visser>.

⁸ In einer älteren Studienordnung – vor Einführung des Praxissemesters – hatte es sich dabei um eine Vorlesung gehandelt.

⁹ Das Einbinden von *E-Learning*-Elementen ist, zumindest in der Implementierungsphase, mit zusätzlichem Aufwand verbunden. Es wird empfohlen, dass Universitäten entsprechend unterstützend agieren (Monitor Lehrerbildung, o.J., S. 23).

2.2 Konzeptuelle Überlegungen

2.2.1 Heterogenitätsbewusstheit

Die Vorbereitung auf den Themenkomplex Inklusion ist aus romanistischer Perspektive eine Herausforderung, weil für diese Fächer, insbesondere für die Bereiche Gymnasium/Gesamtschule, nur wenige verwertbare Konzepte vorliegen. Studierende, die das Praxissemester noch nicht absolviert hatten, hatten in der Vergangenheit immer wieder die Vermutung geäußert, dass ihnen in ihrer späteren Laufbahn kaum Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf begegnen würden und stuften die Einführung in Methoden des inklusiven Unterrichtens als wenig sinnvolle Zusatzbelastung ein. Diejenigen hingegen, die aus dem Praxissemester zurückkamen, berichteten von z.T. sehr heterogenen Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die zwar selten einen diagnostizierten Förderbedarf hatten, dennoch mit herkömmlichen methodischen Herangehensweisen überfordert waren. Es erscheint folglich wichtig – im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs, der jegliche Form von Heterogenität miteinschließt – vor dem Praxissemester ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Unterschiede in der Schülerschaft den Normalfall darstellen, und daraus die Notwendigkeit abzuleiten, sich systematisch mit Methoden der Binnendifferenzierung auseinanderzusetzen. Konzeptuell wurde dabei ein Vorgehen gewählt, das sich an das Konzept der ‚diversitätsbewussten Pädagogik‘ (Holzbrecher 2015, 2017) anlehnt: Die Studierenden sollen durch geeignete Aufgabenformate zu der Erkenntnis geführt werden, dass sie und ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich in ihrem Sprachenlernen sind bzw. sein werden. Auf diese Weise soll die Grundlage dafür gelegt werden, dass sie ihr zukünftiges Lehren konsequent vom Lernenden aus denken (Holzbrecher 2017, S. 22). Diese Fähigkeit wurde im Rahmen des vorliegenden Projekts und in Anlehnung an die in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen verwendeten didaktischen Fachbegriffe ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachlernbewusstheit‘ als ‚Heterogenitätsbewusstheit‘ bezeichnet.

2.2.2 Reflexionsfähigkeit

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzepts ist die Befähigung zur Reflexion. Für die zielführende Verbindung von Theorie und Praxis und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist Reflexionskompetenz unverzichtbar. Zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit werden, im deutschsprachigen Raum insbesondere im Umfeld der PH Freiburg, analoge oder digitale Portfolios (z.B. Mahara) empfohlen, nicht zuletzt deshalb, weil sie Reflexionsprozesse von Studierenden, die für Lehrende oftmals nur bedingt einsehbar sind, sichtbar machen können. Bräuer (2016, zweite Auflage) betrachtet sie als geeignet für die Umsetzung ‚reflexiver Praxis‘. Das Konzept der reflexiven Praxis wird betrachtet als „Mittel und Medium für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der Hochschule bzw. Universität“ (ebd., S. 12), mit dem zentralen Anliegen, ‚Vergangenes‘, ‚Gegenwärtiges‘ und ‚Zukünftiges‘ miteinander zu verknüpfen (ebd.). Bräuer beruft sich dabei auf die von Kolb (1984) und Pedler, Byrgoyne & Boydell (1988) formulierten Lernkreisläufe: *Concrete Experience – Reflective Observation – Abstract Conceptualisation – Active Experimentation* bzw. *Something happens – What happens? – So what? – Now what?* (ebd., S. 14).

Elemente dieses Konzepts wurden auf das ICM übertragen: Die für den Einsatz in Moodle entworfenen Aufgabenstellungen (vgl. 2.4) verknüpfen eigene Sprachlernerfahrungen mit theoriegeleiteter Analyse und Evaluation und bahnen Planungskompetenzen an, die im weiteren Verlauf der Ausbildung ausgebaut und vertieft werden sollen, insbesondere im Praxissemester und im Vorbereitungsdienst. Eine Verknüpfung von ‚Vergangenem‘, ‚Gegenwärtigem‘ und ‚Zukünftigem‘ erfolgt, indem das Nachdenken über das eigene Sprachenlernen und über den konkreten Nutzen der bisherigen universitären Ausbildung im Bachelor mit eingebunden werden. Schließlich erlaubt die

Arbeit in Moodle dem Lehrenden ähnlich wie bei einer Arbeit mit Portfolios, den Lernprozess der Studierenden kontinuierlich zu beobachten und lenkend einzugreifen. Im Lernkreislauf werden dabei insbesondere die Stufen *Concrete Experience – Reflective Observation* miteinander verknüpft:

Durch reflexiv lernendes Handeln in Bildungsprozessen gleichen die Lernenden zunehmend ihre Kompetenzdifferenzen zu den Lehrenden und Fachexperten aus. Dies geschieht nicht in der Weise, dass sie zu einem Klein des Lehrenden werden, sondern dass sie ein eigenständiges Kompetenzprofil durch ihre begründeten Lernhandlungen herausbilden. Im Diskurs mit den Lehrenden, Lernenden, Experten und Nichtexperten werden die ausgetauschten Informationen erst zu Wissen im Subjekt umgearbeitet, indem die Lernenden den Informationen individuelle Bedeutungen zuschreiben. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 40)

Zentral für reflexiv lernendes Handeln ist der stetige Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Den angehenden Lehrkräften wird durch die zirkulär angelegte Beschäftigung mit Praxis und Theorie und die kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten die Möglichkeit gegeben, ihre Handlungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und daraus Schlüsse für die Zukunft zu ziehen.

2.2.3 Digital Literacy

Für die Ausbildung in einer sich ständig weiterentwickelnden digitalen Welt identifiziert die Kultusministerkonferenz in ihrem Strategiepapier 2016 insgesamt sechs Kompetenzbereiche: 1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren (KMK, 2016). Eine Einführungsveranstaltung in die Didaktik der französischen Sprache kann nur ein Ort von vielen sein, in dem diese Kompetenzen bei Studierenden angebahnt werden und in dem sie über Potenzial und Grenzen digitaler Medien nachdenken. Die im ICM Anwendung findenden Aufgaben erheben folglich nicht den Anspruch, die Bereiche in ihrer Breite abzudecken. Sie sollen zum Analysieren und Reflektieren anleiten, aber auch so vielfältig sein, dass die Studierenden indirekt mit unterschiedlichsten Typen digitaler Aufgaben in Kontakt kommen. Zentrales Ziel ist, dass sie basierend auf den gewonnenen Erfahrungen in die Lage versetzt werden, ihre Medienkompetenz eigenständig weiter auszubauen.

2.2.4 Einblick in Forschungsmethoden

Eine Einführung in Methoden der empirischen Forschung erhalten die Studierenden insbesondere in den bildungswissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums. Dennoch ist es nötig, Instrumentarien z.B. zur Beobachtung von Unterricht, Methoden zur Erstellung von Fragebögen oder zur Gewinnung introspektiver Daten auch zum Gegenstand fachdidaktischer Ausbildung werden zu lassen. Im Rahmen des ICM wurden deshalb Gelegenheiten geschaffen, mit methodischen Ansätzen in Kontakt zu kommen, diese in geschütztem Rahmen exemplarisch zu erproben und ihre Möglichkeiten und Grenzen zu reflektieren. Ziel dieses Methodenkontakts ist insbesondere ein Abbau von Ängsten gegenüber dem im Praxissemester anzufertigenden Studienprojekt, das bei vielen Studierenden negativ besetzt ist. Gleichzeitig ermöglicht das Experimentieren bei einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Entwicklung erster Forschungshypothesen für die Praxisphase.

2.3 Vorstellung des *Inverted Classroom*-Modells anhand exemplarischer Aufgabentypen

Wie aus den in 2.1 und 2.2. skizzierten Herausforderungen und konzeptuellen Überlegungen sichtbar wird, verfolgte die Neuausrichtung des Seminars als ICM einige zentrale Leitziele:

1. eine deutliche lerner- und handlungsorientierte Ausrichtung des Seminars;
2. eine möglichst eigenständige und praxisorientierte, aber theoriegeleitete und stets durch Reflexionshandlungen gestützte Auseinandersetzung mit den Gegenständen;
3. die Befähigung zum Perspektivwechsel, u.a. durch Einnahme der Schülerinnen- und Schülerperspektiven;
4. die Anbahnung einer Heterogenitätsbewusstheit, die durch die Befähigung zum Perspektivwechsel ermöglicht werden sollte;
5. den Einblick in Potenzial und Herausforderungen digitaler Lernmaterialien und Lernplattformen;
6. einen ersten Kontakt mit Forschungsmethoden.

Gleichzeitig sollte das Konzept der Dozentin einen tieferen und kontinuierlicheren Einblick in die Kompetenzentwicklung der Studierenden geben.

Als ICM definiert man

ein zunehmend verbreitetes Lernszenario (Horizon 2015, 38f.), in dem die üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Hörsaals oder Klassenzimmers umgedreht werden (engl. *inverted* oder *flipped*). [...] Prinzip dieses Blended-Learning-Szenarios sind konzeptionell aufeinander bezogene Online- und Präsenzphasen: In der virtuellen Phase eignen sich die Lernenden – meist zu Hause – die von den Lehrenden digital zur Verfügung gestellten Inhalte selbst gesteuert und selbständig im eigenen Tempo an, z.B. mit eigens von den Lehrenden für das jeweilige Fachgebiet erstellten Videoclips (Schmidt 2016). Die Präsenzzeiten sollen beim ICM [...] dazu genutzt werden, die erworbenen Kenntnisse anschließend durch (kollaborative) Übungen gemeinsam und interaktiv mit den Lehrenden und Tutoren zu vertiefen. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 149)

Die Veranstaltung teilt sich in fünf 90-minütige Präsenzsitzungen und vier Onlineblöcke, die im Workload jeweils 4 Semesterwochenstunden und den dazugehörigen Vor- und Nachbereitungszeiten entsprechen. Die erste Präsenzsitzung gilt einer Einführung in das Konzept des ICM. Die weiteren sind der in der Definition von Arnold et al. angedeuteten Besprechung und kollaborativen Vertiefung der erarbeiteten Inhalte gewidmet. Die Onlinephasen bauen allerdings im Gegensatz zu weit verbreiteten ICM nicht auf eigens erstellten Videoclips auf (Näheres s.u.)¹⁰. Thematisch umfasst der erste Onlineblock neben einer Einführung in Aufgabenbereiche der Fachdidaktik eine Auseinandersetzung mit Spracherwerbtheorien sowie gängigen didaktischen Prinzipien. Der zweite Onlineblock zielt auf den Themenbereich ‚Verfügbarkeit sprachlicher Mittel‘ (Aussprache, Orthographie, Wortschatz, Grammatik) sowie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze. Der dritte Block widmet sich den funktionalen kommunikativen Kompetenzen sowie der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (KMK 2012).¹¹ Der letzte Onlineblock schließlich zielt auf die Auseinandersetzung mit Fehlerkorrektur und Leistungsbeurteilung hin. Die Grundstruktur ist sprachenübergreifend gleich, viele Aufgabentypen

¹⁰ Siehe dazu Hochschulforum Digitalisierung (2016, S. 18): „Bei den sog. ‚Flipped-Classroom- bzw. ‚Inverted-Classroom‘-Verfahren werden Videos zur Verfügung gestellt, in denen der ‚Inhalt unterrichtet/vorgetragen‘ wird, und die Präsenzveranstaltung wird dann u. a. für offene Fragen genutzt.“

¹¹ Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife [online]. Heruntergeladen: 10.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

wurden jedoch nach Sprachen ausdifferenziert, um den Besonderheiten der jeweiligen Schulfächer und Didaktiken gerecht zu werden¹² und Studierenden mit zwei romanischen Schulsprachen eine möglichst große Abwechslung zu bieten.

2.4 Aufgabentypen im Onlineblock

Im Folgenden sollen einige Aufgabentypen exemplarisch skizziert und kommentiert werden, um möglichst ausdifferenziert darzulegen, in welcher Hinsicht digitale Lernplattformen das Potenzial haben, die aufgeführten Teilziele zu erreichen. Dazu erweisen sich zunächst einige grundsätzliche Überlegungen zum Potenzial von Digitalisierung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Besonderen, aber auch jeder anderen Form von Unterricht und Weiterbildung im Allgemeinen, als sinnvoll.

2.4.1 Vorbemerkungen zum Potenzial und den Herausforderungen von Digitalisierung

„Die Digitalisierung“, so Arnold et al. (2018, fünfte Auflage, S. 13), „kann dazu beitragen, ganzheitliches, kritisch reflektierendes, kreatives, situiertes und produktives Lehren und Lernen in selbst organisierten, kooperativen und kollaborativen Bildungsprozessen zu unterstützen.“ In der aktuellen Diskussion gewinnt man bisweilen den Eindruck, dass in der Ausstattung von Schulen und Universitäten mit den technischen Voraussetzungen, also z.B. W-LAN, Tablets oder Whiteboards, eine Art Allheilmittel für identifizierbare Defizite gesehen wird. Zur „nachhaltigen Verbesserung der Lehr- und Lernkultur“ bedarf es aber didaktisch durchdachter Konzepte (ebd., S. 15). Die Anschaffung von Tablets und Whiteboards oder gar VR-Brillen bleibt nicht nur dann wirkungslos, wenn Lehrende nicht in der Lage sind, diese zu bedienen, sondern auch dann, wenn nicht klar ist, welchen Mehrwert ihr Einsatz im Lernprozess bringen kann und dass dieser Mehrwert sich nicht automatisch einstellt.

Wird der konzeptuelle Unterbau vernachlässigt, und konzentrieren sich Debatten und daran anschließende Projekte zu sehr auf technologische und finanzielle Aspekte, bleiben – in der Regel teuer erkaufte – „Bildungsangebote häufig erfolglos“ (ebd., S. 16). Zweifellos ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass viel zu wenige (Langzeit-)Studien über die Wirksamkeit digital unterstützter Lehre vorliegen (z.B. Hillmayr et al., 2017), um verlässliche Aussagen über Wirksamkeiten machen zu können. Schon die oberflächliche Betrachtung beispielsweise eines im obigen Zitat von Arnold et al. skizzierten ICM zeigt, dass dem Einsatz von Lernvideos anstelle von Vorlesungseinheiten Vorteile innewohnen mögen (örtliche und zeitliche Flexibilisierung des Lernens, Möglichkeit des Neuhörens, Stoppens der Aufnahme), dass das eigentliche, frontale Konzept der Veranstaltung aber nicht substantiell verändert wurde, wenn die Integration von Video-Elementen nicht anderweitig ergänzt wird. Alle nachfolgend skizzierten Potenziale von *Blended Learning*-Formaten, verstanden als Oberbegriff für alle Typen von *E-Learning*, bei denen „Lernen mit digitalen Medien in virtuellen Lernräumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen“ (Arnold, et al. 2018, fünfte Auflage, S. 23), beinhalten also immer einen möglichen Mehrwert. Ob bzw. in welchem Ausmaß dieser sich einstellt, ist aber abhängig vom zugrundeliegenden didaktischen Konzept.

¹² Oft werden die Didaktiken der romanischen Sprachen übergreifend unterrichtet. Eine panromanische Didaktik hat allerdings ihre Grenzen, insbesondere dann, wenn man inklusive Fragestellungen und den internationalen Fachdiskurs mit einbezieht.

Bei der Neuimplementierung von hybriden Lehrformen dieser Art ist grundsätzlich zu beachten, dass das sich darin verbergende deutliche Abweichen von etablierten Pfaden der Ausbildung Lernende substantiell verunsichern kann. Erfahrungsgemäß (vgl. Temelli, 2020; Visser, 2020; Temelli & Visser, 2020) ist davon auszugehen,

dass weder die Lernenden noch die Lehrenden von sich aus grundsätzlich an *neuen* Lernformen interessiert sind – jenseits einer allgemeinen Neugier an technischen Neuerungen. *Lernen* ist eine sehr elementare und natürliche Eigenschaft eines Organismus. *Lerngewohnheiten* bilden sich früh in der menschlichen Entwicklung heraus und es gibt für den Einzelnen keine grundsätzliche Motivation, diese Gewohnheiten infrage zu stellen und zu verändern. In der Sozialpsychologie wird vielmehr von *Widerstand gegen Veränderung* gesprochen. Dies gilt gleichermaßen für einzelne Personen wie für Organisationen. Es erscheint damit sogar *eher* wahrscheinlich, dass E-Learning und die damit einhergehenden Veränderungen von Individuen und Organisationen abgelehnt werden, wenn damit ein Umlernen von grundlegenden und über teilweise Jahrzehnte aufgebauten Gewohnheiten einhergeht. Dies bedeutet gleichzeitig, dass die nachhaltige Verankerung von neuartigen Lernformen als eine weitere Aufgabe der Bildungsarbeit zu betrachten und näher zu erörtern ist.“ (Kerres, 2018, fünfte Auflage, S. 492f., Kursivsetzung i. Orig., J.V.)

Zu den verunsichernden Faktoren gehört die Tatsache, dass

die traditionellen pädagogischen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden, die herausgebildeten Kulturen des Lehrens und Lernen sowie die bisher vor allem durch die Lehrenden bestimmten Lehr- und Lernprozesse grundlegend verändert [werden] zu gemeinsam und selbst organisierten Prozessen. (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 21)

Die Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden bringt eine Form von Autonomie mit sich, mit der Studierende nicht automatisch souverän umgehen können. Das Ausfüllen ihrer neuen Rolle muss angeleitet werden¹³. Neuerungen jedweder Art bedürfen also sehr klarer Orientierungshilfen (ebd., S. 51f.)¹⁴. Wie wichtig diese sind, zeigen Rückmeldungen zu den ersten beiden ICM-Durchläufen des hier zu skizzierenden Projekts (s.u.).

Man nimmt in der Fachdiskussion an, dass Studierende nicht pauschal als sogenannte *digital natives* eingestuft werden können (z.B. Schulmeister & Loviscach, 2017). Auch wenn es sich bei Moodle um eine weit verbreitete und üblicherweise an der Universität genutzte Plattform handelt, muss davon ausgegangen werden, dass bestimmte Funktionalitäten Schwierigkeiten bereiten, zumal beim hier zu skizzierenden ICM über die Plattform hinausgehende digitale Tools wie Aufnahmegeräte/Smartphones mit Aufnahmefunktion, Scanner und Textverarbeitungsprogramme zu nutzen sind.

¹³ „Lernende müssen lernen, mit den erweiterten Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgraden umzugehen. Lehrende müssen entsprechende neue und zusätzliche Kompetenzen erwerben und sich mit ihrer veränderten Rolle und den neuartigen Arbeitsformen auseinandersetzen und diese neu gestalten, um die Autonomie und Selbstorganisation der Lernenden in virtuellen Lehr- und Lernarrangements optimal unterstützen zu können.“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 52).

¹⁴ „Das Lernszenario wird in traditionellen Präsenzlehrveranstaltungen meist nicht explizit thematisiert, denn Veranstaltungsformen wie Seminare, Vorlesungen, Workshops oder Unterricht greifen in der Regel auf etablierte Lehr- und Lernformen zurück, die jeweiligen Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden, ihr Verhältnis zueinander usw. haben sich eingespielt. Die gleichzeitige Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden bei regelmäßigen (meist wöchentlichen) Lehrveranstaltungen zur selben Zeit am selben Ort ermöglicht es außerdem, noch nicht feststehende Einzelheiten oder neue Lernformen rasch zu vereinbaren.“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 139).

2.4.2 Grundsätzliche Struktur der Aufgaben

Die im Rahmen des Projekts entwickelten Aufgaben sind grundsätzlich immer dergestalt mit Theorie verknüpft, dass zu allen Themen mit dem Kennzeichen „Fundamentum“ markierte Pflichtlektüre vorliegt. Diese Lektüre kann – im Rahmen der geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen – als PDF von den Studierenden heruntergeladen werden. Viele Aufgaben sehen zunächst eine Begegnung mit praktischen Problemstellungen vor, bevor die Lektüre erfolgt. Je nach Gegenstand wird dieses Vorgehen teilweise aber auch umgekehrt. Oft folgt auf den theoretischen Text abermals eine Anwendungs- oder Transferaufgabe. Über die Grundlagenlektüre hinaus enthält der Kurs „Additum“-Material, d.h. Texte, Links, Hinweise, die eine thematische Vertiefung ermöglichen. Damit findet auf Ebene des Leseangebots das Prinzip der Binnendifferenzierung Anwendung. Diese digitale Form des ‚Semesterapparats‘ hat zwar den Nachteil, dass Studierende nicht systematisch gezwungen werden, sich mit Bibliotheksstrukturen auseinanderzusetzen, flexibilisiert jedoch sowohl räumlich als auch zeitlich deutlich die Auseinandersetzung mit den zu lernenden Gegenständen (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 51).

Primäres Ziel der Aufgaben ist es nicht, ‚richtige‘ Antworten zu geben, sondern zu versuchen, die Problemstellung zu bearbeiten. Diesen Umstand empfinden die Studierenden zu Beginn immer wieder als irritierend. Natürlich zeigt die Bearbeitung der Aufgabenstellung der Dozentin in der Regel dennoch, ob theoretische Konzepte verstanden wurden. Ist dies nicht der Fall¹⁵, kann die Dozentin das Problem in der Präsenzsitzung aufgreifen und im Plenum für alle klären.

Zu jedem der vier Onlineblocks werden im Folgenden exemplarisch Aufgabentypen skizziert, um einen Einblick in das Konzept des ICM zu geben. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Beispiele nur einen sehr kleinen Teil der vermittelten Inhalte und Aufgabentypen widerspiegeln können.

2.4.3 Onlineblock I: Beispiel zu Lern- bzw. Spracherwerbstheorien

Lerntheorien allgemein sind den Teilnehmenden der Veranstaltung oft bereits aus ihrem bildungswissenschaftlichen Studium vertraut. Die Auseinandersetzung mit dem Themenblock ‚Spracherwerbstheorien‘ kann auf diesem Vorwissen aufbauen: Die Studierenden bekommen auf Youtube frei zugängliche Erklärvideos zu den Themen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus präsentiert mit folgendem Arbeitsauftrag:

Schauen Sie sich folgende Lernvideos zu Lerntheorien an. Wie gelungen/nicht gelungen bzw. hilfreich fanden Sie die Videos? Begründen Sie Ihre Antwort!

Es wird an dieser Stelle bewusst nicht nach Bewertungskriterien vorstrukturiert. Die Antworten werden in der anschließenden Präsenzsitzung typisiert. In jedem Semester werden sowohl negative als auch positive Stellungnahmen abgegeben. Bewertete Aspekte sind beispielsweise:

allgemein (jenseits der konkreten Videos): Unabhängigkeit von Raum und Zeit, Wiederholbarkeit

konkret: Stimme des Vortragenden ([negativ] monoton, [positiv] klarer Ausdruck), Kürze der Darstellung (als motivierend eingestuft), Struktur, Veranschaulichung, didaktisch angemessene Reduktion.

Die Studierenden erkennen beispielsweise, dass Erklärvideos keine Interaktion ermöglichen, dass „bei Verständnisproblemen keinen [sic] direkten Fragen an den Dozierenden möglich sind“ und sie sich –

¹⁵ Da sich viele Fragen auf eigene Lernprozesse u.Ä. beziehen, ist eine Beurteilung als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ oftmals auch nicht angemessen.

wenn sie nicht entsprechend durch Aufgaben o.Ä. aufbereitet sind, „nicht allzu sehr vom Frontalunterricht oder dem Konzept einer klassischen Vorlesung unterscheid[e]n“. Bei der Besprechung im Unterricht machen die sich bisweilen widersprechenden Einschätzungen deutlich, dass sehr unterschiedliche Präferenzen in Hinblick auf Lehrformate vorliegen können.

Im Anschluss an das Sehen und Bewerten der Videos müssen die Studierenden als Vorbereitung für zwei weitere Teilaufgaben Grundlagentexte zu Spracherwerbstheorien lesen (Decke-Cornill & Küster, 2014, zweite Auflage, Kap. 2 sowie Grotjahn, 2000), worauf sich zwei weitere Fragen anschließen:

Wenn Sie an Ihren eigenen Fremdsprachenunterricht in der Schule zurückdenken:

- a. Welchen Spracherwerbstheorien sind Ihre Lehrer*innen Ihrer Meinung nach gefolgt? (Oder hatten Sie das Gefühl, dass Sie gar keine Theorien im Hinterkopf hatten?)
- b. Welche der genannten Theorien erscheint Ihnen in Hinblick auf Ihre eigenen Spracherwerbs- bzw. Sprachlernerfahrungen am überzeugendsten?

In beiden Fragen wird nach persönlichen Einschätzungen gefragt. Die Antworten geben folglich keinerlei Einblicke in die dem Unterricht der Lehrpersonen tatsächlich zugrundeliegenden theoretischen Annahmen. Die Antworten auf diese Frage geben der Dozentin aber Hinweise darauf, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Theorie verstanden haben.

Die Antworten sind, auch in Bezug auf die Tiefe der Reflexion, sehr unterschiedlich. Einige Studierende mutmaßen zu a., möglicherweise induziert durch die lenkende Fragestellung, dass ihren Lehrkräften Spracherwerbstheorien nicht bekannt waren:

- (1) Ich bin mir relativ sicher, dass die Mehrheit aller Fremdsprachenlehrer, die mich während meiner Schulzeit unterrichtet haben, entweder diese Spracherwerbstheorien nicht kannten oder dass sie diese Theorien nicht in ihre Unterrichtsplanung einbezogen haben.

Andere glauben, die Dominanz einer bestimmten Theorie erkannt zu haben:

- (2) Eine klar angewandte Theorie war in meinem Fremdsprachenunterricht, soweit ich mich erinnere, nicht zu erkennen. Allerdings würde ich sagen, dass der Behaviorismus die größte Rolle im Fremdsprachenunterricht, wie ich ihn erlebt habe, spielte: Regeln der Aussprache und der Grammatik wurden so oft wiederholt, bis man sie konnte.
- (3) Ich kann mir vorstellen, dass meine damaligen Lehrer*innen die thematisierten Theorien kannten und sich vor allem auf den Kognitivismus und den Konstruktivismus gestützt haben.

Die Antworten auf Teilfrage b. zeigen, dass die Studierenden – zumindest zum jetzigen Zeitpunkt ihrer Ausbildung – unterschiedliche Theorien für sich selbst präferieren, und sie machen dem Lehrenden z.T. auch deutlich, warum sie dies tun (z.B. eigenes Erleben, eigener Spaß, Gelesenes in der Fachliteratur):

- (4) Dadurch, dass ich rückblickend betrachtet die behavioristische Spracherwerbstheorie als diejenige erachte, die in dem von mir erlebten Unterricht am ehesten Anwendung fand, und ich auch immer großen Spaß am Fremdsprachenunterricht hatte und diesen immer als effektiv ansah, halte ich diese Theorie auch weiterhin für die überzeugendste.
- (5) Am meisten überzeugt mich die Theorie des Konstruktivismus, da er ein sehr komplexes Gefüge von Lernerfahrungen beinhaltet. Vor allem die Strömung des Behaviorismus kann nicht die Komplexität und den Lernprozess beim Spracherwerb bzw. Sprachenlernen erfassen. Er lässt mit seiner Theorie der Black Box völlig die kreative Kraft der Sprache außer Acht, demnach könnte praktisch nur reproduziert werden, was zuvor erlernt wurde. Innovation wäre demnach nicht denkbar.

- (6) Meiner Meinung nach ist der Kognitivismus am überzeugendsten, er erlaubt die Nutzung des eigenen Vorwissens und lässt die SuS kreativ mit ihrer Wahrnehmung und Kenntnissen umgehen. Dadurch käme jeder Schüler zu einer anderen Antwort und somit zu einer anderen Informationsverarbeitung, die wiederum den Lernvorgang erhöht. Kognitivistisches Lernen wird als Lernen durch Einsicht definiert (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015: 32), das bedeutet, dass die SuS etwas verstehen müssen um es zu lernen, das Auswendiglernen ist somit nutzlos. Genau diese Art der Lernens [sic] ist die sinnvollste, denn sie verlangt eine Auseinandersetzung mit [sic] einem Thema, welches wiederum den Lernprozess in Schwung bringt.

Antwort 4 zeigt Anzeichen dafür, dass der/die Schreibende eigene Erfahrungen generalisiert, Antwort 5 ist sehr an die Fachliteratur angelehnt und könnte als Anzeichen dafür interpretiert werden, dass der eigenständige Reflexionsprozess noch nicht hinreichend entwickelt ist.

Der Teilblock endet mit einer Rechercheaufgabe, bei der die Studierenden selbst entscheiden können, ob sie diese analog oder digital bearbeiten:

Informieren Sie sich, z.B. in einschlägigen Nachschlagewerken, über folgende Methoden des Fremdsprachenunterrichts: Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, Audiolinguale Methode, Audiovisuelle Methode, kommunikative Methode.

Die präsentierten Aufgaben schulen zusammenfassend eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Spracherwerbtheorien; die Studierenden werden durch den Rückblick auf ihre eigene Sprachlernbiographie in gewisser Weise zu einem Perspektivwechsel angeregt. Die Onlineaufgaben selbst bahnen keine Heterogenitätsbewusstheit an, aber diese kann in den Präsenzsitzungen durch einen Vergleich zwischen den z.T. sehr unterschiedlichen Antworten angeregt werden. Die kritische Beschäftigung mit den Lehrvideos sensibilisiert für das Kriterien geleitete Erkennen der Stärken und Schwächen von Erklärfilmen. Die Rechercheaufgabe ist, sofern sie digital erfolgt, einzuordnen in Kompetenzbereich I „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ der KMK (2016).

Ein Teil der Aufgaben könnte in Präsenzsitzungen durchgeführt werden, wenngleich bei den Erklärvideos und den Rechercheaufgaben eine entsprechende technische Ausstattung notwendig wäre. Die Bearbeitung als IC in Moodle hat jedoch zur Folge, dass die Lehrende den Lernprozess begleiten kann und es in der jeweiligen Präsenzsitzung darauf aufbauend möglich ist, Ergebnisse zusammenzuführen, Probleme zu besprechen und den Lernprozess zu strukturieren.

2.4.4 Onlineblock II: Verfügbarkeit sprachlicher Mittel: Beispiel zu Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen schließt sich konzeptionell an Block I (Spracherwerbtheorien, didaktische Prinzipien) sowie innerhalb von Block II an Lernmodule zum Wortschatz- und Grammatikerwerb an. Für die Nachvollziehbarkeit der im Folgenden skizzierten Aufgaben ist wichtig zu wissen, dass die Studierenden sich bereits z.B. mit der Bedeutung von Strategien im (Sprach-)Unterricht, mit Grundlagen der Wortschatzarbeit und der Funktionsweise des mentalen Lexikons sowie mit Prinzipien des Vokabellernens und Anforderungen an Vokabeltests beschäftigt haben.

Im Unterthema ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ bekommen sie nach einer kurzen theoretischen Einführung¹⁶ zunächst einen Text auf *Jèrriais* (anglonormannischer Dialekt) vorgelegt, verbunden mit der Aufgabenstellung:

Identifizieren Sie im nachfolgenden Textausschnitt zum *Jèrriais* diejenigen Wörter, die Sie sich aus anderen Sprachen ableiten können. Notieren Sie die Kognaten sowie die angenommene Wortbedeutung (s. Beispiel in Tabelle).

Vergleichbare Aufgaben werden von Schülerinnen und Schülern – unter Verzicht auf den Fachterminus *Kognaten* – oft in Schulbüchern verlangt. Aufgrund der hohen Sprachkenntnisse der Studierenden musste auf einen Text aus einer typologisch nahen Nachbarsprache bzw. einem in Schriftform zugänglichen Dialekt zurückgegriffen werden. Ziel der Aufgabe ist es, die Studierenden dazu zu bewegen, sich in die Perspektive der Schülerschaft hineinzuversetzen. Die Abgaben werden in der 3. Präsenzsitzung anonymisiert und in Auszügen exemplarisch präsentiert, weil sich an den Befunden i.d.R. deutlich ablesen lässt, dass unterschiedlichste Transferbasen genutzt werden (insbesondere Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Deutsch). Die Aufgabe böte das Potenzial, migrations- bzw. herkunftssprachenbedingte Mehrsprachigkeit (z.B. Türkisch, Russisch) produktiv zu nutzen und damit wertzuschätzen, i.d.R. greifen die Studierenden jedoch auf die fünf genannten Sprachen zurück – bei denen es sich natürlich auch um Herkunftssprachen handeln kann¹⁷.

An diese Aufgabe zur Semantisierung schließt sich eine Übung zum Vokabellernen an, bei der ebenfalls ein produktiver Nutzen aus vorher gelernten Fremdsprachen gezogen werden soll. Die Studierenden bekommen dreißig Wortpaare Okzitanisch-Deutsch präsentiert (Quelle: Cichon, 1999), verbunden mit der Aufgabenstellung:

Sie bekommen anbei eine Vokabelliste mit zu lernenden Vokabeln. Versetzen Sie sich in die Perspektive des/der Lernenden, indem Sie versuchen, sich die Vokabeln mit Hilfe Ihrer Vorkenntnisse aus anderen Sprachen zu merken. Nehmen Sie sich dafür 10 Minuten Zeit. Anschließend absolvieren Sie einen Vokabeltest. Das Ergebnis des Tests ist ausschließlich für Ihre Reflexion der Aufgabe relevant. Notieren Sie nach dem Test, als wie hilfreich Sie Ihre Vorkenntnisse empfunden haben.

Den Studierenden ist durch die Auseinandersetzung mit Prinzipien der (Auto-)Semantisierung und Vokabellernstrategien sowie der Funktionsweise des mentalen Lexikons in vorangehenden Übungen bereits bekannt, dass die Nutzung anderer Sprachen zur Memorierung neuen Vokabulars nur eine Möglichkeit darstellt und dass grundsätzlich der Einbezug des Kontextes, d.h. das Lernen über die Wortebene hinaus, von großer Bedeutung ist. Im Rahmen der Reflexion äußern Teilnehmende auch immer wieder, dass sie mit einer ausschließlich auf Transferbasen aufbauenden Lernstrategie nicht erfolgreich sind, erkennen folglich, dass isoliertes Lernen nicht zum gewünschten Ziel führt.

¹⁶ „Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen“. Wiater, Werner (Hrsg., 2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München, S. 60). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich u.a. die Tatsache zunutze, dass man mit Vorwissen aus anderen Sprachen (Muttersprache und andere gelernte Fremdsprachen) in einem fremdsprachlichen Text ggf. große Teile noch nicht bekannten Vokabulars selbst erschließen kann, indem man die Bedeutung aus lexikalischen Einheiten anderer Sprachen (sog. *Kognaten*) ableitet.“ (Zitat aus dem Moodlekurs)

¹⁷ Unter den Studierenden befinden sich sehr regelmäßig Personen mit französischer Muttersprache bzw. Personen aus einem Land, in dem Französisch die Rolle einer Bildungs- oder Amtssprache spielt.

Zum Abschluss dieses Teilkblocks zur Mehrsprachigkeit¹⁸ sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich über die Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der EU (2005), über das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995) sowie das Curriculum Mehrsprachigkeit informieren.

Mit Rückblick auf die formulierten Teilziele ist festzuhalten, dass dieser Aufgabenkomplex 1. eine möglichst eigenständige und praxisorientierte sowie reflektierende Auseinandersetzung mit den Gegenständen ermöglicht, 2. die Befähigung zum Perspektivwechsel, u.a. durch Einnahme von Schülerinnen- und Schülerperspektiven, beinhaltet, in Ansätzen – durch die potenzielle Nutzbarmachung von Herkunftssprachen – 3. die Anbahnung einer Heterogenitätsbewusstheit ermöglicht und 4. einen kleinen Einblick in Potenzial und Herausforderungen digitaler Lernmaterialien und Lernplattformen dahingehend gibt, dass Möglichkeiten einer onlinegestützten Vokabelabfrage sichtbar werden. Zur theoretischen Untermauerung müssen die Studierenden verpflichtend einen Text zur Mehrsprachigkeitsdidaktik lesen (Meißner, 2008). Der Lehrenden wird anhand der Ergebnisse deutlich, ob die Prinzipien dieses didaktischen Ansatzes verstanden worden sind. Gleichzeitig erhält sie Einblicke in das herkunftssprachliche Potenzial ihrer eigenen Lerngruppe.

2.4.5 Onlineblock III: Funktionale und interkulturelle kommunikative Kompetenzen: Beispiel zu einer Aufgabe im Bereich Hörsehverstehen

Onlineblock III zu funktionalen und interkulturellen kommunikativen Kompetenzen beginnt mit einer Aufgabe zum Hörsehverstehen, deren Ziel es unter anderem ist, die Potenziale verschiedener Wahrnehmungskanäle zu reflektieren und auf diese Weise ein Heterogenitätsbewusstsein zu entwickeln. Bei der Aufgabenstellung wird die Gruppe binnendifferenziert:

I. a) Wenn Ihr Nachname mit A-M anfängt, hören Sie sich bitte das Video an (ohne Bild!). Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

b) Wenn Ihr Nachname mit N-Z anfängt, sehen Sie sich bitte das (stumme) Video an - bitte schalten Sie den Ton aus. Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

II. Spielen Sie das Video nun noch einmal, diesmal mit Ton UND Bild, ab und überprüfen Sie Ihre Ankreuzergebnisse aus 2a.

Haben Sie Verbesserungen vorgenommen? Wenn ja, was hat es Ihnen ermöglicht, diese vorzunehmen?

Die Studierenden merken, wenn sie anfangs nur den visuellen Kanal nutzen durften, oft an, dass dieser im vorliegenden Fall nicht ausreicht, um die *vraix/faux*-Aufgabe hinreichend zu bearbeiten¹⁹:

- (7) Das Video war verständlich aber es war noch besser mit Ton
- (8) Meine Antworten haben sich beim zweiten Ansehen des Kurzfilms MIT TON komplett geändert [Majuskeln im Orig., J.V.].
- (9) Ja, einige Informationen sind nur im Hörverstehen erkennbar. Manche sind durch die gute Darstellung des Sehverstehens allerdings ebenfalls allein durch das sehen [sic] verständlich.

¹⁸ Dieser enthält weitere Aufgabe zu Transferbasen im grammatischen Bereich.

¹⁹ Lernvideos können natürlich auch so gestaltet werden, dass visueller und auditiver Kanal möglichst additiv funktionieren. Je nach angestrebter Kompetenzschulung sollte die Lehrkraft bei der Wahl von Materialien dafür sensibilisiert sein zu erkennen, in welchem Verhältnis Ton und Bild zueinanderstehen. Eine Reflexion dieses Verhältnisses hilft auch dabei, gute von schlechten Lernvideos zu unterscheiden.

Insgesamt ist es am hilfreichsten, sowohl zu sehen als auch zu hören, da so alle Informationen aufgenommen werden können.

Die präsentierte Aufgabe leitet folglich zu einer Auseinandersetzung mit der Qualität audiovisueller Materialien und den Herausforderungen des Hör- bzw. Sehverstehens sowie den Vorteilen der Kombination beider Sinneskanäle an. Sie erlaubt die Einnahme der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Dabei findet – in sehr reduziertem Rahmen – eine Sensibilisierung dafür statt, was es bedeuten kann, in Hinblick auf die Sinneswahrnehmungen beeinträchtigt zu sein, z.B. durch eine Sehstörung oder eine Schwerhörigkeit. Die explizite Auseinandersetzung mit audiovisuellen Materialien gibt zudem einen Einblick in das Potenzial digitaler Lernmaterialien. Aufbauend auf dieser Übung werden in der Präsenzsitzung nicht nur die Gründe dafür systematisiert, weshalb bzw. unter welchen Bedingungen multimodale Zugänge vorteilhaft sind, sondern es findet auch eine Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie Ankreuztests zur Ermittlung des Hörsehverstehens gestaltet sein müssen, um als angemessene Diagnoseinstrumente eingestuft werden zu können (Stadtler & Kremmel 2018; Stadtler 2018).

2.4.6 Onlineblock IV: Fehlerkorrektur, Diagnose und Bewertung, Evaluation: Beispiel zu schriftlicher Fehlerkorrektur

Im vierten Onlineblock erhalten die Studierenden u.a. eine Aufgabe zur schriftlichen Fehlerkorrektur. Sie können in Moodle einen – transkribierten und anonymisierten – authentischen Schülertext als PDF herunterladen mit folgender Aufgabenstellung:

1. Stellen Sie ein Aufnahmegerät an (Smartphone o.Ä.). Lassen Sie dieses während der Bearbeitung der nächsten beiden Aufgaben (2 und 3) laufen. Ziel ist es, ein ‚Lautes Denken-Protokoll‘ auszuprobieren, d.h. Ihre Gedanken bei der Bearbeitung der Aufgabe laut auszusprechen und aufzunehmen.
2. Nehmen Sie auf der Basis der Fehlerkennzeichnungszeichen eine Korrektur vor (mit Rotstift) und laden Sie diese dann als Scan wieder hoch. Achten Sie dabei darauf, Ihre Gedanken laut zu äußern.
3. Vergeben Sie für den Text Punkte auf der Basis der Orientierungsangaben im Bereich Sprachrichtigkeit. Achten Sie dabei darauf, Ihre Gedanken laut zu äußern. Laden Sie Ihre Bewertung wieder hoch.
4. Laden Sie Ihre Audiodatei bei Moodle hoch.

Zur Aufgabe ergänzend erhalten die Studierenden einen Text zu Methoden der Introspektion (Heine, 2014), der auch auf das ‚Lautes Denken-Protokoll‘ eingeht, sowie Links zu den Referenztexten des Ministeriums (MSB o.J. a; b).²⁰

Die Aufgabe ermöglicht eine sehr praxisnahe Auseinandersetzung mit Fehlerkorrektur, die von den Studierenden in den abschließenden Evaluationen oftmals sehr gelobt, gleichzeitig aber als sehr herausfordernd empfunden wird. In diesem Fall wird nicht die Perspektive von Schülerinnen und Schülern eingenommen, sondern diejenige der Lehrkraft. Eine Aufgabe des späteren Berufslebens wird

²⁰ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. a). Sprachrichtigkeit: Korrekturzeichen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3772>; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. b). Orientierungsangaben für das Kriterium Sprachrichtigkeit [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4927>.

also eingeübt. Das Erstellen des ‚Lautes Denken-Protokoll‘ stellt einen Kontakt mit Forschungsmethoden dar, dient aber auch einer Fokussierung auf die Denk- und Entscheidungsprozesse, die beim Korrigieren ablaufen. Ein ursprünglich nicht intendierter Nebeneffekt dieser Aufgabe ist die Tatsache, dass manche Studierende ihre Sprachaufnahme nicht in Moodle hochladen möchten. Auch wenn es sich hier um eine geschützte Lernplattform handelt und die Materialien nur der Kursleiterin zugänglich sind – ein Umstand, der in der einleitenden Sitzung sehr ausdrücklich hervorgehoben werden muss –, werden personenbezogene Daten als sensibel empfunden²¹. Es gibt somit einen authentischen Anlass, das Thema Datenschutz zu behandeln.

2.4.7 Gestaltung und Anpassung der Präsenzsitzungen

Bei der Konzipierung von ICM-Formaten liegt der Fokus in der Vorbereitung häufig, so warnen Arnold et al. (2018, fünfte Auflage, S. 150), auf den Onlineelementen. „Dabei wird teilweise vernachlässigt, dass auch die wertvolle Präsenzzeit (Johnson u.a. 2014, S. 48) anders als üblich gestaltet werden muss, damit ihr Potenzial wirklich genutzt werden kann“ (Arnold et al., 2018, fünfte Auflage, S. 150). Diese Gefahr kann für das vorliegende Projekt teilweise bestätigt werden. Die Präsenzsitzungen waren ursprünglich insbesondere dafür vorgesehen, sich in den Onlinesitzungen auftuende Probleme zu besprechen. Gleichzeitig boten die jeweils 90 Minuten im Seminarraum die Gelegenheit, im kooperativen Austausch die Unterschiedlichkeit der Arbeitsergebnisse zu vergleichen. Nach dem ersten Durchgang wurde an den Evaluationen sichtbar, dass die Studierenden gerade dem kooperativen Austausch einen besonderen Stellenwert beimessen und gleichzeitig eine zu sehr von der Dozierenden gelenkte Besprechung als langweilig empfanden. Seit dem zweiten Durchlauf werden daher die Präsenzsitzungen zwar zu Klärungen von Fragen genutzt, sofern diese von den Teilnehmenden im Vorfeld oder spontan gestellt werden und die Begleitung in Moodle Verständnisschwierigkeiten erkennbar werden lässt. Der überwiegende Teil der Zeit wird aber für die Vertiefung und Strukturierung der online bearbeiteten Inhalte in kollaborativen Lernformen genutzt.

Eine stärker auf Partner- oder Gruppenarbeiten fokussierte Gestaltung der Seminarsitzungen erweist sich auch deshalb als notwendig, weil sich im ersten Durchgang großer Widerstand gegen die Durchführung solcher Formate in den Online-Sitzungen manifestierte und die Organisation kooperativer Aufgaben so zeitintensiv war, dass zumindest eine zentrale Übung seit dem zweiten Durchgang in die 5. Präsenzsitzung ausgelagert wird: Die Studierenden sollten in Block IV ursprünglich zum Thema der mündlichen Fehlerkorrektur Korrektursituationen simulieren, aufnehmen und anschließend in Moodle hochladen. Sie wurden dazu zentral (d.h. von der Dozentin) in Tandems eingeteilt, die sich im realen oder digitalen Raum (via Skype oder Adobe Connect) treffen und die Aufgabe bearbeiten sollten. Dieses Format stieß auf deutliche Kritik und große Verunsicherung, weil einige Paare aus unterschiedlichsten Gründen Schwierigkeiten hatten, sich dazu zu verabreden. Die Aufgabe wird daher seit dem 2. Durchgang in der Präsenzsitzung bearbeitet. Diese Form des Kompromisses löst noch nicht das grundlegende Problem, dass im Rahmen von *E-Learning* Konzepte entwickelt werden müssen, kooperatives Arbeiten konfliktfrei durchzuführen. Zum derzeitigen Stand des Projekts ist die Verlagerung der Aufgabe in die Präsenzsitzung jedoch eine Möglichkeit, einen hindernisarmen Verlauf des Kurses sicherzustellen.

²¹ Von Seiten der Dozentin wurden diese Vorbehalte respektiert. Vereinzelt Nicht-Abgaben sind vor dem Hintergrund der Anwesenheitspflichtregelung möglich und führen nicht zum Nicht-Bestehen des Kurses.

2.4.8 Aufgaben zum Notenerwerb

Die Studierenden können im fachdidaktischen Grundlagenmodul zwischen einem literatur- und sprachdidaktischen Schwerpunkt wählen. Sofern sie sich für den sprachdidaktischen entscheiden, müssen sie im vorliegenden Kurs eine Prüfungsform absolvieren, die benotet wird. Um eine Kohärenz zwischen Seminaaraufbau und Prüfungsform herzustellen, ist im ICM statt einer Hausarbeit eine Art Portfolio zu erstellen, das in Form von PDF-Dateien ebenfalls in Moodle hochzuladen ist und digital korrigiert wird. Als Portfolios gelten lernbegleitende Sammlungen von Dokumenten, die eine prozess- und produktorientierte Funktion haben können (siehe Surkamp, 2010, S. 244). Sie geben Aufschluss über die Lernentwicklung der sie erstellenden Personen und können ihre bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erbrachten Leistungen dokumentieren (siehe ebd.). Die Studierenden können, wenn sie im Teilmodul die Modulprüfung absolvieren möchten, zwischen derzeit 18, zum Teil binnendifferenzierten, Aufgaben im Umfang von zwei bis drei Seiten wählen. Diese zielen auf eine weitere theoriegeleitete Auseinandersetzung mit im Verlauf des Semesters behandelten Praxisfeldern ab. Zur Bearbeitung der Aufgaben können die Studierenden zum Teil auf in den vorangehenden Monaten erstellte Produkte zurückgreifen (z.B. Sprachaufnahmen von mündlicher Fehlerkorrektur, die in Präsenzsitzungen angefertigt wurden), z.T. sind sie gehalten, selbst Material zu beschaffen (z.B. authentische Schülertexte für die Fehlerkorrektur) oder zu generieren (z.B. induktive Grammatikeinführungen). Die Aufgaben sind so konzipiert, dass weitere Ebenen des Lernkreislaufes beschrritten oder zumindest angebahnt werden können, indem die Studierenden beispielsweise theorie- und reflexionsgeleitet Aufgaben entwerfen, die sie dann im Praxissemester erproben können. Der Funktion der Lernbegleitung wird diese Prüfungsform nur bedingt gerecht; die Produktorientierung dominiert, insofern ist die Bezeichnung ‚Portfolio‘ etwas unscharf, erscheint aber gerechtfertigt vor dem Hintergrund, dass durch das ICM im Vorfeld eine kontinuierliche Lernbegleitung stattfindet.

In allen bisherigen ICM-Durchläufen in allen unterrichteten Sprachen wählten immer weit mehr als die Hälfte der Studierenden, meistens sogar mehr als zwei Drittel, die Prüfungsform des Portfolios. Worauf dieses Wahlverhalten zurückzuführen ist, ist bislang nicht systematisch erfragt worden. Das Portfolio entspricht im Workload der Hausarbeit, wird aber möglicherweise aufgrund seiner Aufteilbarkeit in fünf Teile als besser zu bewältigen wahrgenommen. Die Ergebnisse sind überdurchschnittlich. Durch die Fokussierung auf Teilthemen geben sie einen breiten Einblick in die Lernentwicklung der Studierenden. Auch hier konnten Aspekte identifiziert werden, die auf eine unvollständige Durchdringung theoretischer Aspekte hindeuteten. Sie führten in nachfolgenden Semestern zu Änderungen in der konzeptuellen Ausrichtung. Diese Form der Prüfung leistet somit einen größeren Beitrag zur Qualitätssicherung, als dies bei früheren Prüfungsformaten der Fall war.

3. (Vorläufige) Bewertung der konzeptuellen Neuausrichtung der Veranstaltung

Eine durch empirische Daten belegbare Aussage über langzeitige Effekte der Neukonzipierung der Lehrveranstaltung ist zum derzeitigen Zeitpunkt nicht möglich. Sie erscheint auch vor dem Hintergrund als Herausforderung, dass bei der Neugestaltung des Seminars sehr zahlreiche Aspekte Berücksichtigung fanden. Die Evaluationen sind – nach in der Anfangsphase geäußerten punktuellen Kritiken²² und entsprechenden Verbesserungen – durchweg positiv. Die Studierenden sind sehr

²² Auf Kritik kann bereits im laufenden Semester dank einer in Moodle eingerichteten ‚Rückmeldebox‘ reagiert werden. Für technische Fragen stehen Hilfskräfte zur Verfügung, die rege kontaktiert werden. Letzteres macht allerdings deutlich, dass das Format nicht mit einer Reduzierung von zu investierenden Arbeitsstunden

motiviert und interagieren deutlich mehr, als dies in der früheren Form der Veranstaltung der Fall war. Ob diese Tatsache darauf zurückzuführen ist, dass Praxiserfahrung ermöglicht wird, Reflexionshandlungen angebahnt werden, Perspektivwechsel stattfinden oder die Arbeit mit der Lernplattform als motivierend wahrgenommen wird, kann bislang nicht beantwortet werden. Zweifellos ergeben sich positive Effekte auch aus der Aufteilung der ehemals großen Gruppe in drei sprachenspezifische Kurse – die kapazitär allerdings nur deshalb geleistet werden kann, weil nicht mehr jede Woche Präsenzsitzungen stattfinden.

Eindeutig als gegeben zu bewerten ist die Flexibilisierung des Lernens durch die Reduktion der Präsenzphasen und die großzügigen Zeitfenster für die Onlineaufgaben. Aus Sicht der Dozentin ist ebenfalls festzuhalten, dass die im Konzept der ‚reflexiven Praxis‘ angelegte Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, die in einen punktuellen Rollenwechsel münden kann, sich sehr intensiviert hat. Daraus, dass die Reflexionsaufgaben und die Portfolioprodukte der Studierenden streckenweise weit über das Geforderte hinausgehen, ist nicht nur abzulesen, dass sich sehr viele Personen sehr tief mit den Gegenständen auseinandersetzen, sondern es ergibt sich ein kontinuierlicher Lernzuwachs auch auf Seiten der Lehrenden, der wiederum konzeptionelle Nachbesserungen nach sich zieht und sich positiv auf nachfolgende Lerngruppen auswirken kann. Durch die Beschäftigung mit den in Moodle von Studierenden bearbeiteten Aufgaben ist der Einblick in die Sprachlern- und -lehrerfahrungen, subjektiven Hypothesen, Sprachbiographien der Studierenden und viele weitere Aspekte erheblich größer geworden. Allerdings bedeutet das ICM-Modell auch – zumindest subjektiv – einen gewissen Kontrollverlust seitens der Dozentin, weil das Konzept deutlich individuellere Lernwege zulässt, als dies vorher der Fall war. Da im früheren Format allerdings kaum der Lernprozess, sondern in erster Linie das Produkt (in Form einer Kompetenzüberprüfung) beobachtet werden konnte, wird ein völlig anderer Blick auf den Kompetenzzuwachs geworfen. Die sich an die eigene Erarbeitung der Inhalte anschließenden Präsenzsitzungen geben Raum dafür, frühzeitig Verständnisschwierigkeiten entgegen zu steuern. Insgesamt leisten die Studierenden, auch ohne Kritik explizit zu äußern, durch ihre Teilnahme am ICM einen stetigen Beitrag zur Verbesserung der Lehre.

4. Perspektiven

Zu den vordringlichsten, bei der Weiterentwicklung des Konzepts zu lösenden Herausforderungen gehört eine erfolgreichere Implementierung kooperativer Aufgabentypen. Auch das kohärenzstiftende Potenzial von *E-Learning* wird bisher noch zu wenig genutzt: Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Projekt retrospektiv auf Lernerfahrungen zurückblickt und prospektiv auf die Herausforderungen des Praxissemesters und späteren Berufslebens vorbereitet, wäre eine Einbettung in eine übergeordnete Struktur wünschenswert: Beispielsweise könnte die E-Portfolio-Software Mahara die Infrastruktur dafür liefern, die im Rahmen der Veranstaltung erstellten Produkte mit während des Orientierungspraktikums und des Praxissemesters zu erstellenden Portfolios (und Ähnlichem) zusammenzuführen. Auf diese Weise würden Ansätze dafür geliefert, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren verantworteten Bausteine bzw. Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung besser untereinander zu verknüpfen.

einhergeht. Die deutlichste Kritik wurde, wie bereits angemerkt, an online durchzuführenden kollaborativen Formaten geäußert, aber auch an organisatorischen Unklarheiten. Seit dem 3. Durchlauf werden den Studierenden daher zu Beginn des Semesters sehr ausdifferenzierte, mit Fristen versehene Leitfäden ausgeteilt.

Bibliographie

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2018, fünfte Auflage). Handbuch E-Learning. Bielefeld: Bertelsmann (UTB).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (24.05.2019). Zusätzliche Förderrunde [online]. Heruntergeladen: 16.10.2019, <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/zusaetzliche-foerderrunde-2070.html>.

Bräuer, G. (2016, zweite Auflage). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen et al.: Budrich (UTB).

Heine, L. (2014). Introspektion. In: J. Settinieri, S. Dermikaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (123-135), Paderborn: Narr Francke Attempto (UTB).

Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., & Reiss, K. (Hrsg., 2017). Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit [online]. Münster: Waxmann. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3766Volltext.pdf&typ=zusatztext>.

Hochschulforum Digitalisierung (2016). Verschmelzung von digitalen und analogen Lehr- und Lernformaten (Arbeitspapier 25, November 2016; S. Schön, M. Ebner, & M. Schön) [online], Heruntergeladen: 28.10.2019, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr25_Verschmelzung_Digitale_Analoge_Lernformate.pdf.

Holzbrecher, A. (2015). Differenzsensibel Lehren und Lernen. Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule. In: A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung (349-361). Weinheim et al.: Beltz.

Holzbrecher, A. (2017). Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln. In: S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis (S. 17-33). Münster et al.: Waxmann.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2015). New Media Consortium Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe in Übersetzung durch Helga Bechmann. Austin, Texas: The New Media Consortium [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, <https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2015-nmc-horizon-report-HE-DE.pdf>.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). New Media Consortium Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe in Übersetzung durch Helga Bechmann. Austin, Texas: The New Media Consortium [online]. Heruntergeladen: 26.11.2020, http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf.

Kerres, M. (2018, fünfte Auflage). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin et al.: de Gruyter.

Kultusministerkonferenz (2012). Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife [online]. Heruntergeladen: 10.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.

Kultusministerkonferenz (2016). Bildung in der digitalen Welt [online]. Heruntergeladen: 06.05.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Meißner, F.-J. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lernen – Lehren – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten (63-94). Wien: Praesens Verlag.

Monitor Lehrerbildung (o.J.). Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! [online]. Heruntergeladen: 25.10.2019, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehramtsstudium-in-der-digitalen-welt/>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. a). Sprachrichtigkeit: Korrekturzeichen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3772>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J. b). Orientierungsangaben für das Kriterium Sprachrichtigkeit [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4927>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen [online]. Heruntergeladen: 28.10.2019, <https://bass.schulwelt.de/12448.htm>.

Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2013). 9. Schulrechtsänderungsgesetz. Heruntergeladen: 06.05.2019, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Recht/NeuntesSchulrechtsaenderungsgesetz.pdf>.

Osterman, M. D. (2012). Digital Literacy: Definition, Theoretical Framework, and Competencies. In: M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen & D. M. Pane (Hrsg.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (135-141) [online]. Miami: Florida International University. Heruntergeladen: 24.10.2019, <https://core.ac.uk/reader/46946450>.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1988). *Applying Self Development in Organisations*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ruhr Universität Bochum (o.J.). Bachelor und Master [online]. Heruntergeladen: 22.04.2020, <https://studium.ruhr-uni-bochum.de/de/bachelor-master>.

Schädlich, B. (2014). Language Teacher. In: C. Fäcke (Hrsg.), *Manual of Language Acquisition* (274-290). Berlin et al.: de Gruyter.

Scheitza, J., & Visser, J. (2018). ‚Italienisch ist für mich das Nonplusultra‘: Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch ItalienischlehrerIn. *Zeitschrift Italienisch*, 40 (1), 77-104.

Scheitza, J., & Visser, J. (2019). „dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]“. *Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana*. *EL.LE*, 8-3, 2019, 567-585. Heruntergeladen: 27.11.2020, <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/3/dovrebbe-essere-essenziale-dire-kki-e-non-ti/>.

Scheitza, J., & Visser, J. (eingereicht b). Il potenziale dell'italiano come lingua ponte: risultati di uno studio di interviste con (esordenti) insegnanti d'italiano. Eingereicht bei *Italiano LinguaDue* [<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>] (Tagungsakten des III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CILGI3), 11.-13.10.2018, Ruhr-Universität Bochum).

Schmidt, S. (2016). Flipped Classroom mit Videoclips. Wenn der Unterricht Kopf steht. *L. A. multimedia*, 13 (4), 14-16.

- Schulmeister, R., & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In: C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen* (1-21) [online]. Heruntergeladen: 25.10.2019, https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001055.
- Stadtler, W., & Kremmel, B. (2018). Testprinzipien. In: B. Hinger & W. Stadtler (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (39-55). Tübingen: Narr.
- Stadtler, W. (2018). Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und Bewerten. In: B. Hinger & W. Stadtler (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung* (69-86). Tübingen: Narr.
- Stifterverband (o.J.). Fellowships Hochschullehre: Fellows 2017. Heruntergeladen: 15.07.2019, <https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/visser>.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Temelli, Y, & Visser, J. (2020). Forschen(d) Lernen. *Perspectivas interdisciplinarias hacia México. Einleitendes zum Projekt*. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), *Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México* (9-17). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Temelli, Y. (2020). *Forschen(d) Lernen: Ein Praxisbericht*. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), *Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México* (18-30). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Visser, J. (2020). *Twitter als hochschuldidaktisches Instrument*. In: Y. Temelli & J. Visser (Hrsg.), *Forschen(d) Lernen. Perspectivas interdisciplinarias hacia México* (31-44). Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Wiater, W. (Hrsg.) (2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München: Vögel.

Perception de l'intégration des outils numériques dans l'agir professoral : une étude de cas auprès de trois enseignants de FLE

Lin Xue, Université du Shandong (Jinan)

Résumé

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues, *top-down* (issue des demandes institutionnelles) ou *bottom-up* (à l'initiative de l'enseignant), signifie la présence de nouveaux éléments dans l'univers de l'agir professoral et suscitera des réactions différentes selon les enseignants. Nous verrons donc comment trois enseignants de Français Langue Etrangère (*désormais* FLE) se positionnent par rapport à différents outils numériques disponibles dans leurs activités d'enseignement. Il s'agira, en s'appuyant sur la théorie de l'activité (Léontiev, [1978]2009), d'analyser les discours de verbalisation de ces trois enseignants de FLE suivis par un dispositif d'observation et d'entretiens sur un semestre. Nous nous intéresserons notamment à leurs attitudes envers différents outils numériques présents dans leur univers professionnel ainsi que les manières dont ils les intègrent dans leur agir professoral.

Terme-clé : TIC; agir professoral; théorie de l'activité ; médiation ; français langue étrangère

Abstract

The introduction of digital tools in language teaching, whether it be top-down (resulting from institutional demands) or bottom-up (at the teacher's initiative), means the presence of new elements in the teachers' existing thinking patterns and, depending on the teachers, may lead to different reactions. In this paper, we will see how three teachers of French as a foreign language position themselves in relation to different ICT tools available in their teaching activities. By using the activity theory (Léontiev, [1978]2009), we will try to analyze how the three teachers describe their practice, each being followed up by a longitudinal approach. The focus will be on their attitudes towards different digital tools as well as the ways in which they integrate them in their teacher thinking and teaching activities.

Key term: ICT; teacher cognition; activity theory; mediation; French as a foreign language

Introduction

La réalisation de l'activité sociale nécessite des outils qui permettent de transformer le mode d'interaction entre le sujet et l'environnement (Engeström, 2004). Cette instrumentalisation étant fort dépendante du sujet-actant en question, ce qui est auxiliaire, ou potentiellement auxiliaire, dans un même contexte varie selon les individus. La création et la manipulation des outils étant contextualisées et sociohistoriquement marquées, de nos jours, les produits numériques s'intègrent dans l'univers d'enseignement-apprentissage du FLE et créent de nouveaux enjeux d'enseignement. Si la mobilisation de certains produits numériques relève d'une initiative de l'enseignant, d'autres éléments, prédéterminés comme « outils », c'est-à-dire introduits par l'institution (tableau blanc interactif (*désormais* TBI), *Moodle*) ou les apprenants (emploi de *smartphone*), seraient perçus différemment par l'enseignant qui a ses schèmes d'action et d'activité stabilisés (Clot, 2002 ; Clot, Fernandez et Scheller, 2007, p. 113). Pour comprendre comment des enseignants de FLE perçoivent l'intégration de ces artefacts numériques, mobilisés par eux-mêmes, les apprenants ou l'institution,

dans leurs pratiques enseignantes, nous nous appuyerons sur l'analyse des verbalisations de trois enseignants de FLE suivis par un dispositif d'observation et d'entretiens sur la base d'un cours semestriel. Nous nous tournerons vers la « théorie de l'activité » (Léontiev, [1978]2009 ; Engeström, 1987 ; 1999) afin de relever les attitudes des enseignants envers différents outils numériques présents dans leurs activités d'enseignement ainsi que les manières dont ils les intègrent dans leur « agir professoral » (Borg, 2003 ; Cicurel, 2011). Cela nous amènera, par la suite, à une discussion sur les pistes à développer en formation initiale et continue concernant les TIC (Technologies de l'information et de la communication).

1. La création et la manipulation des *outils* : signe de médiation

Pour comprendre les enjeux de l'intégration des outils numériques dans l'agir professoral, il est nécessaire de situer l'activité d'enseignement dans l'activité sociale en général (Léontiev, [1978]2009 ; Engeström, 1987 ; Clot, 2002). L'activité est, selon Léontiev, le signe d'existence de l'homme car elle est déclenchée par son besoin d'« être » (*being*), son besoin d'ordre « biologique » ou « culturellement construit » (Léontiev, [1978]2009, p. 3 ; Lantolf, 2000, p. 8). Nous construisons des maisons pour nous abriter, fabriquons des tissus pour nous couvrir, et apprenons pour nous enrichir : l'activité ne représente pas seulement les processus par lesquels l'homme réalise sa vie, mais aussi la réalisation même de la vie de l'homme. Dans une perspective socioconstructiviste, l'activité sociale est le principal moyen par lequel l'être humain collabore pour réorganiser l'environnement afin de satisfaire ses besoins et sa survie (Léontiev, [1978]2009).

Engeström (1987) a pu modéliser la « théorie d'activité » de Léontiev en proposant un « système d'activité » (voir Figure 1) : l'activité est orientée vers un objet (*Object*) qui est à transformer dans un effet désiré (*Outcome*) ; elle est réalisée par un sujet collectif (*Subject*) – chacun assume ses tâches et son rôle (*Division of labour*), dans un environnement déterminé (*Community*), avec des règles explicites ou implicites (*Rules*) et par la médiation d'outils (*Mediating artefacts*).

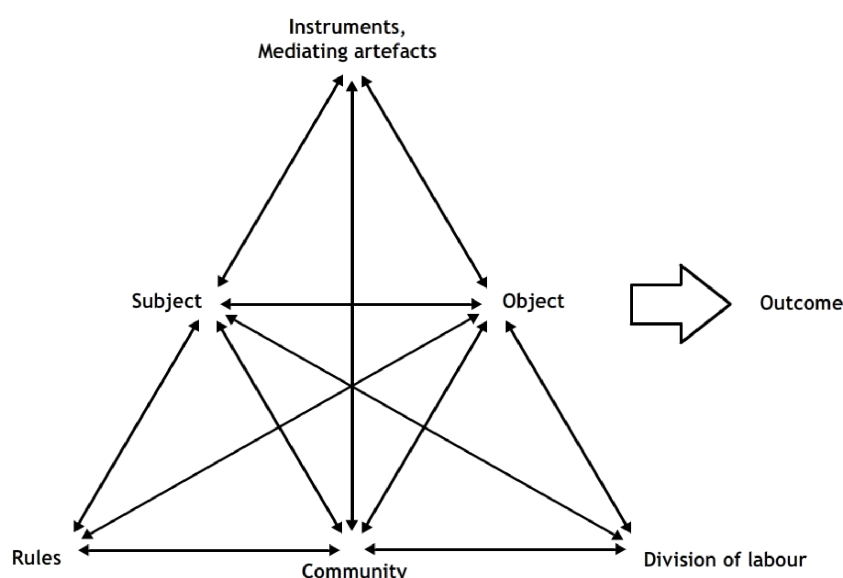


Figure 1 : Système d'activité de deuxième génération (Engeström, 1987)¹

¹ Image created by Matt Bury, 2012.

En effet, la réalisation de l'activité sociale nécessite des outils qui permettent de transformer le mode d'interaction entre le sujet et l'environnement (Engeström, 2004). Selon Vygotski (1978), il s'agit des éléments contextuels d'une potentialité instrumentale qui se présentent aux acteurs sociaux comme des « stimuli auxiliaires » (Engeström, 1999, p. 29). Cela implique que, dans la médiation, coexistent toujours deux dimensions, interne et externe, c'est-à-dire que la manipulation des éléments contextuels dépend de la perception que le sujet a de l'environnement. Il agira ensuite à l'aide des outils fabriqués ou sélectionnés (Zhang & Norman, 1994 ; Viviés, 1999). La cognition étant distribuée dans le contexte et en lien avec le vécu du sujet-actant en question, ce qui est auxiliaire ou potentiellement auxiliaire varie selon les individus. Et d'ailleurs, pour une même personne, un élément à instrumentaliser dans une activité à un moment pourrait ne pas l'être à un autre moment (Christiansen, 1996, p. 177). L'intervention de la perception du sujet dans l'identification des outils a aussi été soulignée dans la théorie de l'*affordance* de Gibson (1977). L'*affordance* relève de l'ensemble des possibilités d'action qu'offre un élément contextuel et celles-ci sont toujours interprétées par un animal spécifique². Bien qu'en un sens, tout objet indique, par sa présence, ses fonctions de base (exemple : une chaise – s'asseoir, une lettre – à franchir et à poster), l'*affordance* est intimement liée à la compréhension du sujet-actant en question. Le contexte est vu, interprété et manipulé par chacun à sa manière.

Certains outils paraissent fonctionnels pour l'enseignant ; il les intègre donc constamment dans ses pratiques – la réalisation d'une action suffisamment fréquente pouvant aboutir à son automatisation (Léontiev, [1978]2009 ; Larsen-Freeman, 1997 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Narcy-Combes et al., 2019). La mobilisation de l'outil en question relèvera alors dans ce cas d'une action assimilée et peu consciente.

La notion de *médiation* est l'une des notions-clés dans l'approche socioconstructiviste et incarnée *a priori* dans l'élaboration et l'application des outils. Dans un outil, co-existent toujours une dimension donnée (élément contextuel réellement existant) et une dimension créée (intervention et interprétation du sujet-actant). Si la subjectivité est présente dans la définition de l'outil et si l'activité sociale relève d'une collaboration, pour l'activité d'enseignement, les sujets-actants, enseignant et apprenants, peuvent diverger sur la pertinence des outils d'enseignement-apprentissage à mobiliser.

En effet, les outils qu'un enseignant de langue crée et emploie révèle sa vision d'un enseignement-apprentissage plus efficace pour le public en question. Les chercheurs travaillant sur la « pensée enseignante » (*teacher cognition* en anglais) s'intéressent à l'univers représentationnel et comportemental de l'enseignant relevant de son métier (Borg, 2003 ; Tochon, 1993, 2000). L'enseignant s'inspire de son système de connaissances et de convictions enseignantes pour construire ses pratiques ; Cicurel (2011) préfère parler de l'« agir professoral », car l'étude de la dimension inobservable des représentations de l'enseignant se réalise par l'analyse de la dimension observable de ses pratiques. L'enseignant ne s'appuie pas seulement sur ses expériences professionnelles et ses formations enseignantes pour construire ses pratiques : des études montrent une pluralité des sources qui participent à la formation et à l'évolution de la pensée enseignante (Samurçay & Rabardel, 2004 ; Xue, 2016). On y remarque aussi l'expérience d'apprentissage de l'enseignant ainsi que tout autre élément du vécu sociopersonnel, jugé comme significatif et inspirant sur le plan éducatif. Ainsi, face à une même situation, un élément contextuel, potentiellement facilitateur pour un enseignant, se présente sans doute différemment pour son collègue bien qu'ils soient socialisés dans une même

² « What is meant by an affordance? A definition is in order, especially since the word is not to be found in any dictionary. Subject to revision, I suggest that the affordance of anything is a specific combination of the properties of its substance and its surfaces taken with reference to an animal. » (Gibson, 1977, p. 67).

société et exercent un même métier (Scribner, 1986). Les TIC étant présentes dans la vie personnelle et professionnelle, les convictions et les connaissances d'un enseignant portant sur les outils numériques seraient encore plus marquées de sa personnalité.

Les TIC présentant des potentiels d'ordres différents (psychologique, social, cognitif, pédagogique, documentaire et pratique) pour le développement langagier (Defays & Mattioli-Thonard, 2012 ; Narcy-Combes, 2005), on remarque de plus en plus une « institutionnalisation des TIC par le ministère de l'Éducation nationale dans l'enseignement supérieur français » (Barats, 2007). Cela implique un changement de l'agir professoral, une intégration de nouveaux éléments dans le système de pensée et de pratiques existant. Lorsqu'il s'agit des TIC, la notion d'intégration est, selon Guichon (2012, p. 14), beaucoup moins interrogée que celle d'innovation, « sans doute parce qu'elle semble pouvoir être définie assez simplement comme l'introduction réussie d'une ressource numérique, [...] parce qu'il est actuellement le terme le plus utilisé dans la communauté enseignante ».

Si l'intégration des TIC vise à faciliter le développement langagier des apprenants, il est nécessaire de commencer par obtenir un retour sur le fonctionnement des connaissances et des convictions de l'enseignant vis-à-vis des outils numériques. Les travaux en psychologie et en sociologie nous apprennent que la nature humaine tend à résister aux éléments qui vont à l'encontre des convictions existantes (Piaget, 1964 ; Lahire, 1998). Sans prendre suffisamment en considération les représentations des enseignants, l'intégration des TIC risquera d'activer leur mécanisme de défense et les enseignants refuseraient de renouveler leur agir professoral. D'ailleurs, le changement de pratique n'implique pas, du moins pas toujours, un changement de pensée correspondant. Selon une étude d'Almarza (1996), un enseignant stagiaire, à l'issue d'une formation, pourrait mettre en place une pratique qu'il désapprouve dans le seul but de valider l'évaluation. Dès que les contraintes n'y sont plus, l'enseignant va essayer de réutiliser ce qui a du sens pour lui. Tout changement pédagogique, introduit de manière descendante (*top-down*) sans prendre préalablement en considération des représentations de l'enseignant, peut avoir un effet assez limité, voire contraire. Avant de mettre en œuvre toute tentative de développer la pensée enseignante ou d'introduire de nouvelles politiques ou consignes qui pourraient modifier le mode actuel de l'activité d'enseignement, il est nécessaire de mener un travail visant à comprendre et à décrire l'univers représentationnel de l'enseignant (McAlpine *et al.*, 2006, p. 127). D'ailleurs, cette prise en considération des représentations et des expériences ne doit pas se limiter à la description : la formation des enseignants ne sera productive que lorsque le programme est conçu à partir de la pensée enseignante existante (Feimen-Nemser, 2001).

Ainsi, si la mobilisation de certains produits numériques relève d'une initiative de l'enseignant, d'autres éléments, prédéterminés comme « outils », c'est-à-dire introduits par l'institution (tels que le TBI, Moodle et etc...) ou par les apprenants (emploi de *smartphones*), seraient peut-être perçus différemment par l'enseignant (Clot, 2002 ; Clot, Fernandez & Scheller, 2007, p. 113). Et quand un élément est défini comme « outil » indépendamment de l'enseignant, il risque de ne pas être considéré comme favorable à la réalisation de l'activité d'enseignement. Il est ainsi nécessaire de comprendre comment les enseignants de FLE perçoivent l'intégration de ces outils numériques, mobilisés par eux-mêmes, les apprenants ou l'institution, dans leurs pratiques enseignantes. Partant d'une approche compréhensive et descriptive, cette étude a pour but de comprendre les convictions et les pratiques des enseignants vis-à-vis des TIC présents dans leur univers professionnel ; les éléments d'analyse qui émergeront serviront de pistes de réflexion pour le développement d'une formation en TIC ascendante.

2. Contexte et méthodologie

Pour répondre à ces questions, il est nécessaire de mettre en place un dispositif qui permette à l'enseignant de revenir sur son cours réalisé et sur ses actions effectuées (Cahour, 2014). Les données analysées ci-dessous, relevant des discours de verbalisation de trois enseignants, sont recueillies dans le cadre d'une recherche visant à étudier les aspects évolutifs de la pensée enseignante de manière plus large que la seule question des TIC (Xue, 2016). Au sein de ce cadre, nous avons sélectionné trois enquêtés : Noé, Noémie et Shan, enseignants de FLE à un public sinophone (cf. Tableau 1), puisqu'ils abordaient cette question du numérique dans leur enseignement.

Enseignant	Contexte institutionnel	Cours observé	Durée du cours
Noémie	École de langues parisienne	Atelier culture	2h/séance 7 séances
Noé	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 9 séances
Shan	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 13 séances

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des enseignants participants

L'activité d'enseignement de Noémie que nous avons observée s'inscrit dans le cadre de son stage de fin d'année, obligatoire pour la validation de son master en didactique. Il s'agit d'une école de langue parisienne, plus précisément, d'un cours intitulé « Atelier culture » avec les étudiants du niveau A2. La salle du cours, contrairement à l'horaire de la rencontre, n'est pas fixée au préalable et change tout au long de la session. Toutes les salles sont équipées d'un vidéoprojecteur et d'un tableau mais leurs capacités sont assez variées. D'ailleurs, certaines s'avèrent être un amphithéâtre tandis que d'autres, salles de cours avec des chaises et des tables mobiles (cf. Figure 2).

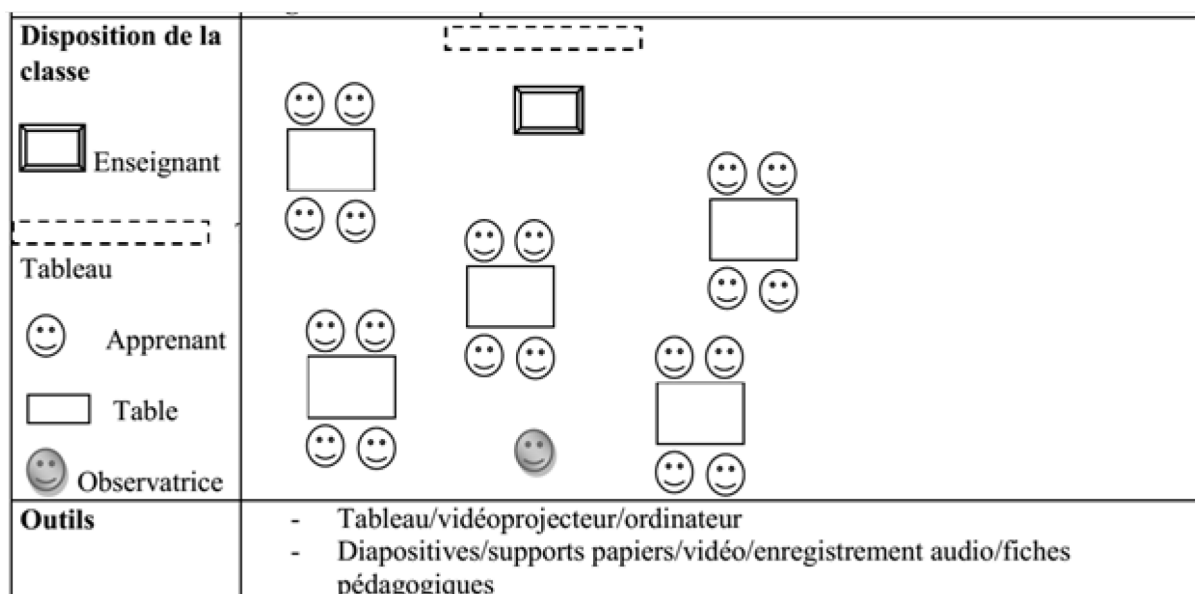


Figure 2 : Disposition de la classe – Noémie

Quant à Shan, enseignante chinoise, et Noé, enseignant d'origine togolaise, ils sont collègues dans une Alliance française (*désormais* AF) en Chine, dans la province du Shandong depuis 7 ans. Le public en question est majoritairement constitué d'étudiants qui, pendant leurs vacances d'été, s'inscrivent dans ce cours de français par loisir ou pour une raison académique. La salle de cours est équipée d'un TBI, d'un ordinateur avec un logiciel spécialisé pour faire fonctionner le TBI et d'un vidéoprojecteur (cf. Figure 3).

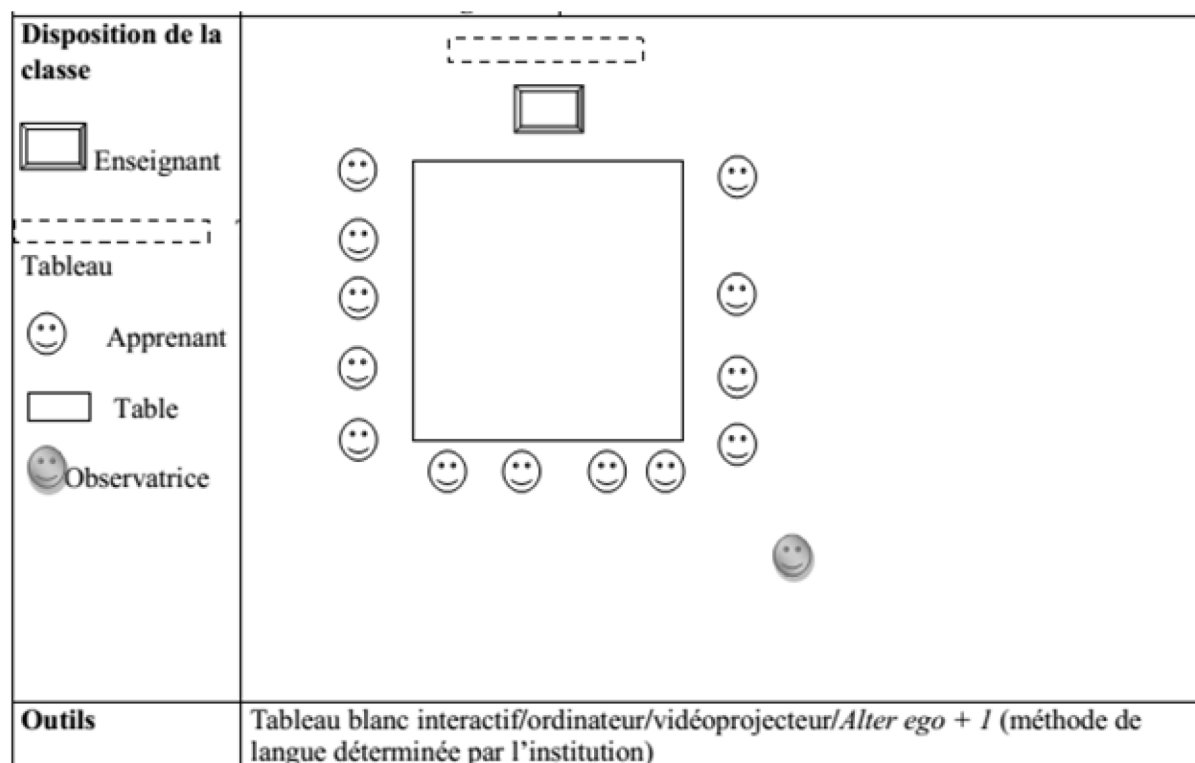


Figure 3 : disposition de la classe – Noé et Shan

Chacun des enseignants est suivi pendant un semestre par des séances d'observation et d'entretiens de différentes sortes sur la base d'un cours. L'enquêtrice assiste à toutes les séances du cours choisi, les enregistre sous forme audio et tient un journal d'observation informel. Deux sortes d'entretiens semi-directifs ont été menés : une enquête générale pré-semestrielle (*désormais* EG) sous forme de récit de vie et de courtes interviews post-séances (*désormais* EPS).

En parallèle, des entretiens d'autoconfrontation (*désormais* EAC) sont aussi mis en place. Initialement pratiquée en psychologie clinique (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) et ensuite utilisée en recherche en pensée enseignante et en didactique des langues (Calderhead, Denicolo & Day, 2012), l'EAC relève d'un dispositif d'autoconfrontation avec comme support l'enregistrement vidéoscopique de l'activité de travail d'un acteur social. L'acteur, ayant été filmé en situation de travail, se met devant l'écran en se confrontant aux scènes dans lesquelles il effectuait des activités professionnelles pour décrire, interpréter et commenter ses actions. Dans le cadre de cette étude, chacun des enseignants a été filmé pendant 2 ou 3 séances au cours d'un semestre ; ces derniers visionnent chacun des séquences issues des séances filmées qu'ils ont animées pour ensuite les interpréter.

L'ensemble des entretiens transcrits constitue notre corpus. Pour le présent article, le corpus de travail relève essentiellement des commentaires des trois enseignants sur les outils numériques. Les discours de verbalisation sélectionnés sont abordés à partir de l'analyse du discours. Il s'agit d'une approche textuelle qui part du repérage des indices observables pour découvrir les sous-entendus,

d'une « étude des fonctions de représentation et de communication du langage telles qu'elles s'actualisent à la surface des textes, dialogues et documents » (Moirand, 1992, p. 28). Les indices des entrées discursives susceptibles de renseigner sur le positionnement de l'enseignant sont notamment relevés et traités, comme par exemple, les « paradigmes désignationnels »³ dont les substitutions lexicales peuvent donner des pistes sur les représentations de l'énonciateur ; des marques énonciatives – pronoms personnels qui inscrivent les locuteurs dans le discours et renseignent sur leur relation ainsi que la relation qu'ils entretiennent avec l'énoncé en question (Maingueneau, 1994) ; et aussi des éléments modaux⁴ qui laissent voir la subjectivité discursive et qui permettent de situer la verbalisation de l'enseignant sur le plan logique, appréciatif et évaluatif.

3. Analyse

3.1 L'intégration des outils numériques dans l'agir professoral : une nouveauté qui demande de l'énergie en continue

Comme indiqué précédemment, dans l'AF où travaillent Noé et Shan, les salles de classe sont équipées d'un TBI et dès notre première séance d'observation, les deux enseignants utilisent cet outil à chaque séance. Ils indiquent tous les deux que le TBI n'était pas présent lors de leur prise de fonction à l'école et qu'à l'introduction de cet outil, une série de formations a été mise en place par deux collègues ayant été précédemment formés à l'AF de Shanghai. L'intégration du TBI dans ses pratiques enseignantes paraît, selon Noé, une « évidence » :

« bah +bah ouais ouais forcément parce que c'est un métier comme un autre ça ça évolue + donc quand moi j'ai commencé euh + on avait pas de TBI et + et après quand l'utilisation de de ces nouvelles technologies euh sont apparues forcément on a été formé le personnel pour pouvoir s'habituer à ces à ces outils↑ » (Noé-EG-0172, Xue, 2016, annexes).

Bien que l'idée d'apprendre à l'utiliser provienne de la direction générale de l'AF en Chine, Noé dit l'approuver et la trouve nécessaire : « *s'habituer à ces outils* » permet de « *ne pas perdre la main* » dans le métier (Noé-EG-0174, *ibid.*). Il insiste d'ailleurs sur le fait que la formation à l'utilisation du TBI continue en interne : les enseignants communiquent à propos de leurs expériences et partagent leurs découvertes et leurs acquis les uns avec les autres (*ibid.*). Quant à Shan, qui raconte la même expérience de formation, elle dit que bien qu'elle utilise quotidiennement le TBI, son emploi de cet outil reste plutôt limité aux fonctions « *basiques* » car la formation proposée par ses collègues était « *synthétique* » et pour les fonctions plus sophistiquées, c'est à chacun d'exploiter le mode d'emploi, rédigé par ces deux collègues préalablement formés (Shan-EG-0127-0129, Xue, 2016, annexes).

Quand Noé et Shan parlent de l'intégration de cet outil numérique dans leurs pratiques enseignantes, nous n'avons pas constaté de discours marqués d'émotions fortes ou de rejets. D'ailleurs, dans la partie suivante, nous pouvons voir que tous les deux adhèrent à l'utilisation de cet outil et parlent spontanément de sa fonctionnalité lorsqu'ils reviennent sur leurs pratiques en lien avec le TBI (cf. *infra*). Cependant, l'apprentissage de l'emploi du TBI est, d'après les commentaires de Noé

³ Mortureux, M.-F. (1993). Paradigmes désignationnels , Semen 8, 123-141.

⁴ Les éléments modaux regroupent un groupe considérable : « adverbes et locutions adverbiales[...], interjections[...], adjectifs[...], verbes[...], modes du verbe[...], temps verbaux[...], gloses métadiscursives[...], décalages énonciatifs de divers ordres[...], signaux typographiques[...]. » (Maingueneau, 2009, p. 88).

et de Shan, une activité qui demande de l'énergie, comme tout autre apprentissage. Noé indique d'ailleurs qu'il a besoin de 2 ou 3 heures pour préparer une séance,

« ET parfois plus parfois plus quand il faut préparer des activités avec le TBI + ça demande plus temps ça demande plus de temps plus d'imagination↑+ et pour concevoir l'activité comment faire euh les résultats donc ça demande beaucoup plus de temps quand c'est avec le TBI » (Noé-EG-0202, Xue, 2016, annexes).

La directive de l'AF d'introduire le TBI étant un élément décisif, le fait que l'enseignant utilise ou pas le TBI n'est cependant pas contrôlé par l'institution. La motivation de l'enseignant d'apprendre et de continuer à se perfectionner sur l'emploi de cet outil peut être expliqué par les théories de *teacher development*. Il s'agit d'« un développement professionnel et personnel que l'enseignant entreprend » (Mann, 2006, p. 104, traduit par nous). Ce développement est d'abord professionnel, dans le sens où il relève souvent d'un développement en vue d'une compétence ou d'un outil spécifique (*ibid.*) ; il est également et notamment « personnel et moral » car l'enseignant se perfectionne dans son métier, afin de s'approcher, consciemment ou inconsciemment, de l'image de l'enseignant qu'il cherche à devenir (*ibid.* ; Vanhulle, 2013, p. 38).

L'enseignant, afin de réaliser son métier de la façon qu'il souhaite, réfléchit et évolue. L'initiative de l'enseignant de se développer professionnellement relève de sa compréhension du contexte et du soi. L'évolution du contexte, avec notamment l'introduction de nouveaux éléments et de changements, présente du potentiel de réflexion pour l'enseignant (Wu, 2002). Cette intention de développement peut être constatée chez l'enseignant novice mais également chez l'enseignant expérimenté, à condition qu'il prenne conscience de l'évolution constante et inévitable du contexte et du public (Moallem, 1998, p. 45 ; Vanhulle, *ibid.*).

Ainsi, au départ, l'élément moteur de l'intégration du TBI dans l'agir professoral peut être purement administratif ou composite (donc administratif et personnel). Mais, au fur et à mesure de l'apprentissage, le fait de pouvoir se rapprocher de son image de l'enseignant modèle et d'acquérir une compétence solide en TBI rend l'utilisation de cet outil plus motivante.

3.2 Construction de l'identité enseignante autour des outils numériques

Si les outils numériques sont devenus partie intégrante des pratiques des enseignants de FLE interviewés, nous constatons aussi, dans leurs discours, une tendance à construire une identité professionnelle autour des TIC.

Lors des commentaires sur sa pratique, qui consiste à autoriser l'utilisation des outils informatiques pendant le cours et leur contrôle, Noémie met visiblement un lien entre cette pratique et son identité de « moi-enseignante ».

{00:02:56} **0062 Enquêtrice** vraiment un contrôle final↑
 {00:02:56} **0063 Noémie** contrôle final↑+ sur table↑+ sans iPhone↑+avec compétences écrites+ compétences orales et tout ça + et : comme j'ai j'ai j'ai voulu pas faire ça en classe+ et que c'était pas ma façon de faire↑ [...] (EAC 1)

Noémie profite d'une scène où les étudiants consultent leurs portables sans contrainte pendant le cours pour commenter un point de désaccord entre la responsable pédagogique et elle-même. Vers la fin du semestre, la responsable pédagogique a demandé à Noémie de changer le format du contrôle,

initialement prévu par l'enseignante comme évaluation formative⁵, en contrôle classique, sur table, sans accorder le droit aux étudiants de recourir aux outils numériques. Nous constatons que, dans l'extrait ci-dessus, Noémie met une distance entre elle-même et l'évaluation sommative sans outils informatiques. Cette dernière, selon son expression, n'est pas vraiment sa « *façon de faire* » et ne correspond ainsi pas à son style professionnel. Avec l'extrait ci-dessous, le positionnement de l'enseignante sur ce sujet peut être davantage confirmé :

{00:58:15} 0302 Noémie oui je je je je sais que ici⁶ à l'université quand je discute avec mes collègues **beaucoup sont contre ça** ↑++ euh non l'atelier je : ça me dérange **pas du tout** en fait je me dis même je pourrais utiliser ça pour essayer de **développer des stratégies de recherche** d'un bon mot euh comment trouver un bon mot le sens juste sur sur le téléphone par exemple (EG)

Elle souligne à nouveau la particularité de son choix, ici par la désapprobation venant d'une partie des membres de la communauté professionnelle. L'intérêt de sa pratique est d'ailleurs évoqué afin de la justifier. L'enseignante revendique ici une identité « moi-enseignant » à travers une intention de se distinguer par rapport à d'autres praticiens de la même communauté professionnelle.

Dans un autre entretien, l'enseignante reparle de cette pratique et déclare qu'elle réfléchit, pense et repense à ce choix méthodologique :

{00:01:11} 0006 Noémie oui+ donc là en fait ↑+ **au départ je m'étais dit+ je vais leur faire un contrôle classique+ et puis après j'ai réfléchi j'ai dit mais non ↓ c'est bête+** ils ont les iPhones ils ont TOUT+ donc::ils ils c'est normal ils vont l'utiliser les moyens qu'ils ont ↓+ forcément euh il y aura ah la triche+ **pour contourner ça ↑+euh:c'est mieux qu'ils produisent des phrases et comme ça ah voilà++** là encore ↑+ euh+ je je je+ en classe ↑+ j'avais préparé quand même les papiers **mais je change + de ce que j'avais prévu initialement** (EAC 2)

En fait, Noémie, en suivant les directives de sa responsable, a annoncé aux apprenants le changement de format d'évaluation et l'organisation d'une dictée classique la séance suivante. Mais elle réalise finalement cette activité autrement. Le changement du format du test est exprimé à nouveau comme un choix conscient : les temps verbaux dans les énoncés « *je m'étais dit* » et « *j'ai réfléchi* » permettent de saisir la successivité des deux actions – la réflexion a eu lieu après l'annonce du contrôle classique. Le format du test « *initialement prévu* », jugé comme « *bête* » à l'issue de sa réflexion, est selon Noémie une proposition qui néglige un élément contextuel important : il s'agit de l'utilisation de l'outil informatique en vue d'une production écrite qu'elle encourage elle-même. L'enseignante cherche ici, comme dans l'extrait précédent, à associer l'aspect personnel à l'aspect rationnel.

Noémie n'est cependant pas la seule qui verbalise clairement le poids de l'aspect personnel dans la construction de la pratique enseignante :

{01:26} 0009 Enquêtrice et puis j'ai remarqué que tu utilises + quoi alors + oui le tbi assez fréquemment + et puis pour chaque + je veux dire + l'ensemble + comment dire + c'est-à-dire chaque 'slide' + tu l'as déjà préparé chez toi ou tu écris pendant le cours

⁵ Il s'agit d'une évaluation basée sur la moyenne des cinq meilleures notes des devoirs rendus tout au long du semestre.

⁶ L'entretien a eu lieu à l'université où l'enseignante suivait ses études de master.

{01:44} 0010 Shan (珊) euh + nous avons deux façons + une c'est de l'avoir préparé chez nous et de le projeter directement + mais moi je préfère écrire pendant le cours + parce que si on écrit pendant le cours + comment dire + parce que l'élève quand il note il a besoin de temps + donc ça permet de ne pas faire des ruptures + et puis aussi + (rire) + j'aime dessiner (rire) + et puis j'aime écrire de façon désordonnée + donc j'ai un faible pour ça + c'est-à-dire si il y a des choses à noter l'enseignant et l'élève vont écrire ensemble (EPS 2)

Le même procédé peut être remarqué ici : Shan dit de façon claire sa préférence pour le choix méthodologique d'écrire de façon improvisée sur le TBI, tout en évoquant d'autres manières de faire chez d'autres collègues. Les raisons qui expliquent cette pratique sont d'ailleurs composites. A part l'élément lié au rythme du cours, une suite d'énoncés commencés par « j'aime » et « j'ai un faible », avec l'inscription de l'énonciatrice sur le plan discursif et accompagnée de son rire, permet de discerner la conscience de l'enseignante sur l'intervention du goût personnel dans l'adoption de cette pratique. La participation de la subjectivité dans la construction de la pensée enseignante est encore relevée ici. Shan souligne d'ailleurs le potentiel du TBI qui permet de moduler le rythme de l'enseignant et des apprenants et de favoriser la co-construction de l'activité d'enseignement-apprentissage (« il y a des choses à noter l'enseignant et l'élève vont écrire ensemble »). On remarque à nouveau une tentative de relier l'aspect personnel et l'aspect rationnel.

3.3 Les avantages et les inconvénients des TIC : outil numérique qui facilite ou qui bloque

Dans l'exemple cité à l'instant, Shan parle de la raison pour laquelle elle préfère utiliser le TBI car il permet de mutualiser son écrit au tableau et la prise de notes des étudiants. On peut noter ici que Shan, avec le recours au TBI, cherche à respecter le rythme du cours envisagé et à maintenir l'attention des apprenants (« quand il note il a besoin de temps + donc ça permet de ne pas faire des ruptures »). Pour Noémie, l'emploi ou non des outils numériques peut également jouer sur l'attention du public :

{00:56} 0012 Enquêtrice et aujourd'hui euh t'as préparé des diapos ou
 {01:01} 0013 Noémie non↑ aujourd'hui c'était juste ça +
 {01:03} 0014 Enquêtrice d'accord ok
 {01:03} 0015 Noémie ma feuille et la chanson
 {01:05} 0016 Enquêtrice mais j'ai cru que il y avait des problèmes techniques
 {01:08} 0017 Noémie non non non aujourd'hui il y avait pas de diapo+ voilà+ je je j'essaie en fait de : de de changer+ un peu+ de temps en temps + de faire des surprises (rire de l'enquêtrice)+ sinon c'est TROP répétitif↑+ et: ils s'ennuient un peu + enfin voilà (EPS 6)

L'intention de Noémie de « changer » est verbalisée ici. Les 5 premières séances de son cours sont accompagnées de diapositives. A cette 6^e séance, recourir à d'autres outils que les diapositives est interprété comme un choix conscient de sa part. Le motif, proposé dans l'extrait ci-dessus, relève d'une simple intention de surprendre les étudiants afin de garder leur intérêt pour le cours (« sinon c'est TROP répétitif↑+ et: ils s'ennuient un peu »). Apporter de la nouveauté ici se réalise par la non-utilisation des diapositives qu'elle met en place d'habitude. Quand l'emploi des outils numériques est devenu une routine, c'est son non-emploi qui constituera une différence et une nouveauté.

Shan et Noémie s'efforcent de maintenir l'attention des étudiants en manipulant les outils informatiques qui permettent de réaliser différemment l'interaction didactique. Mais chez Noé, nous observons un cas contraire : il profite de l'« inattention des étudiants » pendant l'installation et la désinstallation des matériels pour s'intéresser discrètement à leur état d'esprit.

- {02:04:14} **0219 Enquêtrice** est-ce que t'as de petites habitudes après ou avant le cours (rire)+ à chaque fois avant le cours tu dois faire ça après le cours tu fais ça + non (rire)
- {02:04:27} **0220 Noé** euh++ pour moi je pense que + **personnellement c'est ces deux moments + que je + dont je viens de parler↑+ c'est-à-dire avant le cours quand je rentre et j'allume l'ordinateur ↑++ c'est un moment qui est court↑+ mais c'est un moment privilégié pour moi parce que ça me permet de + d'écouter ce que les étudiants disent entre eux ↑+ sans penser que j'écoute + et quand le cours est fini↑+ la même chose + parce que le cours est fini donc pour eux dans leurs têtes + c'est fini le cours + donc ils commencent tout de suite à parler d'autres choses + ils parlent de leurs maisons qu'est-ce qu'on va manger qu'est-ce qu'on va faire et tout ça ↑+ en général ça me concerne pas ce n'est pas + ils parlent pas de moi+ ils parlent d'autre choses**
- {02:05:22} **0221 Enquêtrice** et pourquoi ça t'intéresse
- {02:05:24} **0222 Noé** ça m'intéresse parce que c'est ++ euh: ++ **je ne sais pas je crois que + à travers ça je vois un peu leur + leur état d'âme + je vois un peu s'ils ont + ils ont été euh: + ennuyés ++ ou + ouais si les cours + c'était un fardeau ou pas**(rire de l'enquêtrice) + s'ils avaient + juste envie que ça se finisse et sauvés par le compte c'est ça quoi+ peut-être+ peut-être **je ne sais pas mais j'aime bien** (EG)

Ecouter les interactions des étudiants juste avant et après le cours est une pratique appréciée par Noé (« *j'aime bien* », « *un moment privilégié* »). Ici les outils TIC servent de paravent pour délimiter la zone de l'enseignant et la zone étudiante – l'enseignant derrière l'ordinateur signifie que la séance en question n'a pas encore commencé ou qu'elle s'est déjà terminée. La configuration du cadre spatio-temporel est reparamétrée par les TIC qui, non seulement, sont des outils pédagogiques permettant de médier différemment la présentation des connaissances, mais font aussi une entité réellement présente dans le contexte dont l'emploi ou le non-emploi est symbolique et influence sur le plan psychologique des sujets-actants.

Les enseignants parlent de différentes fonctions des TIC dans leurs discours de verbalisation. Outre les exemples cités ci-dessus, Noé parle d'une capacité d'aide-mémoire du TBI qui, différent d'un tableau classique, garde les traces d'écriture de l'enseignant et des apprenants et permet de revenir sur les points traités facilement (Noé-EPS8-0016). Cependant, la manipulation des outils numériques ne se fait pas toujours sans difficulté. Pour tous ces trois enseignants, chacun a rencontré des problèmes techniques pendant le semestre durant lequel ils étaient observés :

- {00:32:03} **0022 Noé** en fait là je + j'avais euh: préparé des extraits de + de quelques films + cités dans le le magazine↑+ et aussi d'autres films ↑+ Marion Cotillard↑+ Batman aussi ↑+ **mais je les ai pas préparés sur clé ↑+ je les ai pas téléchargés parce que j'ai pas YouTube↑+ mais je voulais les avoir sur + euh + Allociné + les extraits↑+ mais ça prenait un temps fou à télécharger dans la salle↑+ finalement je crois que j'ai eu seulement cet extrait + tous les autres ils sont pas + téléchargeables**
- {00:32:52} **0023 Enquêtrice** donc c'était : un petit problème technique
- {00:32:56} **0024 Noé** OUI ↓+ mais : **je ne comptais pas trop dessus** parce que je sais que la connexion c'est pas + ce n'est pas non plus euh + super rapide↑+ donc j'ai essayé je me suis dit si ça marche c'est bien si ça marche pas + on passe + **c'est pas un détail très important**

En revivant l'expérience, Noé produit un discours marqué par des éléments modaux à haute densité, tels que « *un temps fou* » et « *seulement* ». Le temps qu'il a passé au téléchargement des extraits, plus

long que celui imaginé, lui a permis d'avoir seulement un des trois extraits voulus. Cependant, Noé conclut sur ce problème de connexion en atténuant : « *je ne comptais pas trop dessus, c'est pas un détail très important* ». Cela contraste avec les éléments modaux relevés plus haut et laisse entrevoir une rationalisation de la part de l'enseignant. Noémie a commenté une situation similaire, avec des réactions néanmoins différentes :

- {01:60} 0023 **Enquêtrice** mais cette salle c'est pas équipé ou : ça n'a pas marché
 {02:04} 0024 **Noémie** ben non regarde ça descend pas (en réessayant) + **à chaque fois que je veux + en fait + travailler sur l'écran**↑
 {02:10} 0025 **Enquêtrice** il y a un problème:
 {02:11} 0026 **Noémie** il y a un problème↓+ (éteint l'équipement) voilà
 {02:17} 0028 **Noémie** **c'est dommage**:↓ + du coup euh: du coup **je suis triste parce que (rire) non (rire) parce que j'aurais aimé** parler pas que de la grammaire↑+ et **j'ai pas eu suffisamment de temps** par exemple de faire une systématisation j'ai foncé dans la production ↑+ tout de suite↑+ parce que j'avais plus de temps

L'enseignante souhaitait faire visionner un extrait des « Guignols de l'info » alors que le vidéoprojecteur dans la salle en question n'a pas marché. En découvrant le problème informatique en plein cours, Noémie trouve dommage de ne pas avoir réalisé l'activité comme prévue car elle aurait « *aimé parler pas que de la grammaire* », énoncé marqué par le rire de l'enseignante et qui est en contraste avec le mot « *triste* ». Il faut souligner que, pour l'institution, la salle de cours est planifiée de manière aléatoire et change d'une séance à une autre. A noter aussi que, pour la séance en question, Noémie, déjà installée dans une salle attribuée, s'est vue demandée de changer de salle après le commencement du cours. Elle se dit être triste mais ceci pas seulement en raison de la panne informatique : outre le dysfonctionnement de l'équipement, une des activités a pris plus de temps que prévu. Avec le changement de salle, tout cela a contribué à la déplanification de son cours. Se dégage ici une continuité émotionnelle renforcée par plusieurs éléments qui fonctionnaient tous de manière différente que celle prévue par l'enseignante.

Si, selon Noémie, il y avait plusieurs éléments qui ont perturbé le rythme de son cours, on remarque un cas différent chez Shan. L'enseignante, qui se voyait en difficulté quant à la manipulation du TBI tout au long d'une séance particulière, attribue la progression plus lente que prévue à ce problème technique :

- {00:44} 0003 **Enquêtrice** c'est-à-dire que tu trouves leur réaction + plus lente et moins bonne que celle que t'avais imaginée
 {00:51} 0004 **Shan** hum + oui+ y compris + hum comment dire + en fait à chaque fois je rencontre ce problème + c'est-à-dire + c'est-à-dire pour faire à la fois observer une image et la compréhension orale + et là-dessus+ là-dessus (rire) + **je trouve à chaque fois (rire) j'ai du mal à gérer + (rire) parce qu'il fonctionne mal (rire)** + le + la compréhension orale pour faire la pause et pour continuer + il faut appuyer sur le TBI en sélectionnant le pointeur de la souris en flèche + mais pour revenir sur l'image et commenter dessus tu dois prendre la souris en stylo + **je fais toujours encore ce genre d'erreur**+ c'est-à-dire+ hum juste avant j'utilisais le stylo du TBI pour dessiner quelque chose + peut-être une ligne + et puis + j'ai oublié de changer en flèche et ce qui fait que j'appuie directement sur le lecteur audio+ mais l'enregistrement s'arrête pas et ça fait un point noir sur le lecteur (rire) et puis + et puis je reviens pour prendre la flèche + mais ça marche plus + parce que la flèche est pointée sur le point noir (rire) + je peux pas appuyer dessus avec + il faut que je revienne pour prendre la gomme + effacer le point noir + (rire) et revenir dessus +

(rire fou) et revenir encore sur la flèche (rire fou) + et puis arrêter l'enregistrement (rire fou) + **je suis complètement craquée après** (rire) (EPS 12)

Il s'agit d'une activité de compréhension orale où Shan est amenée à faire un va-et-vient entre le sujet de l'activité, visuel exposé sur l'écran et le logiciel du lecteur audio. Ces différents logiciels du TBI sont à commander sous différents modes et une erreur de manipulation peut déclencher une suite d'actions de correction : effacer les traces créées sous le mauvais mode, le désactiver pour ensuite activer le mode voulu et, à la fin, effectuer les manipulations souhaitées. Le rire de l'enseignante tout au long du commentaire, les nombreux « *et puis* » prononcés pour accentuer la complexité de la manipulation et la dernière phrase « *je suis complètement craquée après* » montrent les émotions de l'enseignante qui accompagnent l'expérience revécue.

Cependant, cette activité relève d'une activité régulière dans les pratiques de l'enseignante qui la mettait systématiquement en place, au moins pour le cours observé. Bien qu'elle signale que « *ce genre d'erreur* » lui arrive assez fréquemment, c'était la première et la seule fois que l'enquêtrice l'observait et que l'enseignante commentait. Son commentaire et ses pratiques n'étant pas toujours cohérents, il reste inexplicable que seulement pour la séance en question que Shan a eu des difficultés particulières vis-à-vis de cette manipulation du TBI.

Conclusion

D'après les analyses ci-dessus, nous remarquons que les trois enseignants utilisent volontairement et quotidiennement des outils numériques, découverts dans les formations initiales ou continues, de façon formelle ou informelle. Pour aucun des trois enseignants, l'emploi des outils numériques ne constitue une obligation, même si Shan et Noé ont suivi la formation à l'utilisation du TBI à la demande de l'institution, leur emploi du TBI en cours n'étant pas exigé ni contrôlé. La théorie du développement enseignant peut expliquer, ici, les pratiques de Shan et de Noé qui laissent voir leur intention de se perfectionner dans l'emploi de cet outil. Il se peut aussi que la motivation soit issue d'une envie de se rattacher aux cultures institutionnelles de l'AF et il n'existe aucun contrôle de la part de l'institution concernant l'emploi ou non du TBI. Malgré les différents problèmes informatiques que les enseignants rencontrent et l'énergie supplémentaire qu'ils disent devoir consacrer à un cours réalisé avec l'utilisation des TIC, on remarque une intégration des outils numériques dans leur agir professoral et la construction, par chacun, d'une identité professorale autour des outils numériques en fonction de leur personnalité et de leurs convictions. Quant aux fonctions des outils numériques, il est possible de distinguer, à partir des discours des enseignants, des fonctions conceptuelles telles que l'aide-mémoire, la prise de notes mutualisée et l'encouragement à la production par les apprenants, mais aussi des fonctions physiques liées à la présence de l'équipement qui reconfigure l'espace pédagogique et impacte l'interaction didactique.

Cependant, les enseignants associent plus rarement l'emploi des outils numériques au développement langagier. L'emploi des TIC, artefacts pour l'activité d'enseignement, est censé être mobilisé pour promouvoir au développement des compétences langagières des apprenants dans la langue cible. La présence peu importante de cette fonction fondamentale des TIC dans les discours des enseignants souligne le côté intériorisé et subjectif de leurs pratiques concernant les outils numériques. D'ailleurs, la pratique observée de Shan n'est pas toujours compatible avec sa pratique déclarée ; parmi ces trois enseignants, seule Noémie a mentionné que le fait qu'elle autorise l'utilisation de smartphone au contrôle permet aux étudiants de « produire plus ». Cela dit, elle

souligne également qu'il s'agit de sa façon de faire et met l'accent sur le côté personnel de son choix (cf. *supra*).

L'emploi des TIC, à partir de l'analyse des discours de verbalisation de ces trois enseignants, semble dans la plupart des cas « aller de soi » et faire partie de leurs pratiques intériorisées, marquées par leur préférence personnelle sans réflexion théorique concernant le développement langagier et le potentiel de ces outils. Cela indique, dans ces cas spécifiques, un manque de sensibilisation à cet aspect de la formation enseignante dont le rôle est aussi de guider les futurs enseignants de langue vers un travail sur le lien entre le développement langagier et l'emploi des TIC, afin qu'ils prennent du recul par rapport à leurs convictions et à leurs pratiques schématisées des outils numériques (Narcy-Combes & Xue, 2019). Dans la mesure où la réflexivité est en rupture lors de l'action (Cicurel & Narcy-Combes, 2014 ; Xue, 2016) et où le contexte est déclencheur de pratiques intériorisées, la formation des formateurs gagnerait à proposer de vraies situations de prise en main, accompagnée de dispositifs d'autoconfrontation à l'écrit (journal de bord) ou à l'oral (entretien semi-directif, EAC), en amont et en aval de l'activité enseignement. Ce processus de prise de conscience de soi et de ses pratiques donnerait l'occasion à l'enseignant de voir l'écart entre son agir réellement effectué et son agir envisagé, processus sans lequel un authentique développement de l'agir professoral est impossible. L'être humain étant partagé entre son intentionnalité et les attracteurs contextuels, c'est seulement après une prise de conscience de ses pratiques que le sujet-actant mobilisera sa responsabilité et sa motivation afin de résister à ses schèmes d'actions existant⁷ et de se rapprocher de son « moi idéal » (Al-Hoorie, 2015).

Liste de références

- Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. *Teacher Learning in Language Teaching*, 3, 50-78.
- Al-Hoorie, A. H. (2015). Human Agency: Does the Beach Ball have Free Will? Dans Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., Henry, A. (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (55-72). Bristol : Multilingual Matters.
- Barats, C. (2007). Pour le prix d'un café par jour. Une analyse des logiques d'institutionnalisation des TIC par le ministère de l'Éducation nationale dans l'enseignement supérieur français depuis 1988. *Communication. Information médias théories pratiques*, 25(2), 148-184.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Cahour, B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 151-165.
- Calderhead, J., Denicolo, P., & Day, C. (2012). *Research on Teacher Thinking (RLE Edu N): Understanding Professional Development*. London : Routledge.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

⁷ « Our agency seems to be represented not in our direct control of behaviour, but in our ability to resist an unconscious impulse or to select from multiple competing impulses » (Al-Hoorie, 2015, p.63).

- Cicurel, F., & Narcy-Combes, J. P. (2014). Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques ? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante ?. Dans Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (347-367). Paris : Riveneuve.
- Clot, Y. (2002). *Avec Vygotski*. Paris : la Dispute.
- Clot, Y., Faïta D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23(24), 109-138.
- Defays, J. M., & Mattioli-Thonard, A. (2012). Quelle place pour les TIC en classe de FLE ? L'heure des bilans : présentation du dossier. *Le Langage et l'Homme*, 47(1), 1-4.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki-Gitai, R.-L. (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (19-38). Cambridge & New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2004). Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields. Consulté le 22 avril 2020 à partir de <https://pdfs.semanticscholar.org/234d/cda1085aeb98e91bfc19239275b7787dcb69.pdf>.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. Dans R. Shaw & J. Bransford (dir.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (67-82). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Léontiev, A. N. ([1978]2009). Activity Consciousness and Personality [online]. Pacifica : Marxists Internet Archive. Consulté le 16 octobre 2020 à partir de <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education*, 51(1), 125–155.
- Mann, S. (2006). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 103–118.
- Moallem, M. (1998). An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: An ethnographic study. *Educational Technology Research and Development*, 46(2), 37–64.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J-P., & Narcy-Combes, M-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique*. Paris : Didier.

- Narcy-Combes, M-F., Narcy-Combes, J-P., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol : Multilingual Matters.
- Narcy-Combes, J-P., & Xue, L. (2019). L'observation des pratiques enseignantes effectives en relation avec les apprentissages dans des contextes spécifiques et différents pour former les enseignants : approches compréhensives et plurielles. *Revue Relais*, 5, 97-114.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle* (163-180). Toulouse : Octarès éd.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. Dans Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (dir.). *Practical intelligence: Nature and origins of Competence in the everyday world* (13-30). New York : Cambridge University Press.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse : recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129–57.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, 19, 37–67.
- de Viviés, X. (1999). Point de vue et type de représentation des règles. Deux niveaux de difficulté pour la résolution de problèmes. *L'année psychologique*, 99(2), 271–293.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wu, Z. (2002). Teachers 'knowledge' and curriculum change: a critical study of teachers' exploratory discourse in a Chinese university. Doctoral dissertation. University of Lancaster.
- Xue, L. (2016). Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Xue, L., & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue : Sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif - association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères. *Cultures de recherche en linguistique appliquée. Les cahiers de l'ACEDLE*, 12(3), 195–221.
- Zhang, J., & Norman, D. A. (1994). Representations in distributed cognitive tasks. *Cognitive Science*, 18(1). 87–122.

Intégrer la réalité virtuelle dans les formations d'enseignants en langues : Dispositif innovant immersif inscrit dans un paradigme enactif

Virginie Privas-Bréauté, ATILF (UMR 7118), Université de Lorraine/ CNRS

Résumé

Le paradigme de l'enaction (Varela, 1993 ; 1996) indique que la cognition naît de l'évolution d'un individu dans un environnement donné. L'émergence du sens se fait donc à travers la coopération du corps, des émotions et de l'esprit. Appliquée au champ de la didactique des langues, l'enaction et les théories des savoirs incorporés dans laquelle elle s'inscrit s'intéressent au développement cognitif de l'apprenant en langues vivantes étrangères. Le théâtre et le jeu théâtral ont d'abord été considérés comme des dispositifs pédagogiques s'inscrivant dans le paradigme enactif (Aden 2012 ; 2017) puisqu'ils sollicitent le corps et les émotions dans l'apprentissage du langage. De la même façon, les mondes virtuels, précisément par la création d'un avatar qui est propre au joueur et qui le renvoie à son humanité dans son corps et ses émotions, peuvent s'inscrire dans ce paradigme. C'est pourquoi, il est possible d'introduire la réalité virtuelle dans les cours de langues vivantes. Cet article s'appuie sur une collaboration expérientielle menée de septembre 2018 à janvier 2019 auprès d'étudiants de Masters 2 Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) anglais et espagnol, second degré pour laquelle il s'est agi d'introduire un dispositif innovant pour l'enseignement des langues vivantes : la réalité virtuelle. Les étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS) sont ainsi invités à comprendre les enjeux de la médiation des enseignements par les technologies les plus récentes à travers des projets de télécollaboration à mener dans des mondes virtuels. Équipés de casques de réalité virtuelle afin d'intensifier le degré d'immersion, ils sont invités à s'approprier le dispositif et à réfléchir à de possibles adaptations pédagogiques dans leur classe. De cette expérimentation sont nées la co-construction du dispositif et la codétermination de sa valeur didactique dans l'apprentissage des langues.

Terme-clé : avatar ; enaction ; formation de formateurs ; mondes virtuels ; scénarisation ; TICE

Abstract

The enaction paradigm (Varela, 1993; 1996) indicates that cognition comes from the evolution of an individual in a given environment. The emergence of meaning is therefore achieved through the cooperation of body, emotions and mind. Applied to the field of language learning/teaching, enaction and the theories of embodied cognition within which it falls are concerned with the cognitive development of the learner in foreign languages. Drama and drama games were first considered valuable as pedagogical devices within the enactive paradigm (Aden, 2012; 2017) since they involve the body and emotions in language learning. Similarly, virtual worlds, precisely by creating an avatar that is specific to the player and reflects his/her humanity in his/her body and emotions, can also be part of the same paradigm. This is why it is possible to introduce virtual reality into language courses. This article is based on an experimental collaboration carried out from September 2018 to January 2019 with students in their second year of the Master's degree Professions of Teaching, Education and Training (MEEF) in English and Spanish, for which the participants had to introduce an innovative device for teaching modern languages: virtual reality. Student teachers (EFS) are thus invited to understand the challenges of mediating teaching through the most recent technologies via telecollaboration projects which are carried out in virtual worlds. Equipped with virtual reality headsets

to intensify the immersion, they are invited to take ownership of the system and reflect on possible pedagogical adaptations in their classrooms. The co-construction of the system and the co-determination of its didactic value in language learning were meant to emerge from this experimentation.

Key term: avatar; enaction; ICTE; student teacher; virtual worlds

1. Introduction

Depuis le début des années 2000, Aden (2009 ; 2017) s'est appuyée sur le paradigme neuroscientifique de l'enaction, inscrit dans la théorie des savoirs incorporés, afin de montrer que les pratiques théâtrales font partie intégrante des processus d'apprentissage des langues vivantes. En effet, le corps, les émotions et l'esprit permettent tous trois, conjointement, d'accéder à la cognition lors de situations de communication scénarisées. Praticienne de théâtre et enseignante-chercheuse en anglais, j'ai tout d'abord inscrit mes expérimentations pédagogiques dans le même champ, puis, l'utilisation grandissante des TICE sur le terrain m'a progressivement amenée à m'intéresser à l'introduction des mondes virtuels en classe de langues. La nécessité de créer un avatar afin de jouer, se mouvoir, échanger sur ces types de plateforme m'a conduite à considérer l'avatar comme une métaphore du corps de l'acteur/joueur/apprenant permettant d'accéder à l'utilisation de la langue cible en contexte, de la même façon que le théâtre. De plus, l'introduction de salles de réalité virtuelle dans certains établissements du secondaire et de l'enseignement supérieur m'a permis de mener à bien plusieurs expérimentations sur le terrain afin de vérifier la validité de mes hypothèses dont celles concernant les environnements virtuels immersifs : ces derniers, parce qu'ils s'inscrivent dans un paradigme enactif, permettraient le développement des compétences de communication des apprenants de langue.

Puisque Brudermann et al. écrivent que « la formation initiale et continue des enseignant·e·s de FLE à l'ère du numérique se voit confrontée au besoin d'une professionnalisation multidimensionnelle visant la médiation » (Brudermann et al., 2018), et qu'un accompagnement est nécessaire afin de réduire les préoccupations qui émergent dans tout processus de changement dans un contexte qui évolue très rapidement (Burrows & Miras, 2019), j'ai choisi de mettre en place une formation aux nouveaux outils numériques au sein de mes cours de didactique. Dans cet article, je rendrai compte d'une collaboration expérimentielle menée auprès de 20 étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS) en Masters 2 Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) anglais et espagnol, second degré, avec lesquels il s'est agi de co-construire et de co-valider la valeur didactique des mondes virtuels dans le cadre de l'apprentissage des langues. Les EFS sont ainsi invités à comprendre les enjeux de la médiation des enseignements par les technologies les plus récentes à travers des projets de télécollaboration à mener dans des mondes virtuels. Équipés de casques de réalité virtuelle afin d'intensifier le degré d'immersion, ils sont amenés à s'approprier le dispositif et à réfléchir à de possibles adaptations pédagogiques dans leur classe. Ainsi, ces futurs enseignants sont menés, d'une part, à une conscientisation de leurs compétences professionnelles, et, d'autre part, à une compréhension de l'articulation entre leurs dispositions professionnelles et leur agir professoral (Cicurel, 2011).

Je propose de définir mon cadre théorique afin de montrer que les mondes virtuels peuvent s'inscrire dans un paradigme enactif avant de présenter mon expérimentation et ma méthodologie de recherche. Puis, je donnerai les données que j'ai recueillies en vue de présenter, analyser puis discuter les résultats obtenus.

2. Cadre théorique : la théorie des savoirs incorporés et le paradigme de l'enaction

2.1 De la théorie constructiviste aux savoirs incorporés

Les observations que Piaget effectuait sur les comportements des enfants l'ont, d'une part, amené à inférer « les mécanismes psychologiques des opérations logico-mathématiques » (Houdé, 2018, p. 64) à travers les actions et les réponses verbales et, d'autre part, l'ont convaincu de l'ancrage cérébral de la construction des opérations mentales tout au long de la vie humaine. Piaget voyait donc une double origine biologique et psychologique à la cognition mais n'avait pas les moyens scientifiques de le démontrer.

Depuis le début du XX^{ème} siècle, les expérimentations se sont succédé afin de tenter de prouver que l'acquisition de la connaissance, dont fait partie celle du langage, provient de la complémentarité de l'action de l'esprit et de celle du corps. Wilson revient sur cette évolution de la pensée piagétienne pour inscrire les recherches des linguistes du XX^{ème} siècle dans un courant mettant en équilibre corps et esprit lorsqu'il s'agit d'acquisition du langage :

The developmental psychology of Jean Piaget [...] emphasized the emergence of cognitive abilities out of a groundwork of sensorimotor abilities; and the ecological psychology of J.J. Gibson [...] viewed perception in terms of affordances – potential interactions with the environment. In the 1980s, linguists began exploring how abstract concepts may be based on metaphors for bodily, physical concepts (e.g. Lakoff & Johnson, 1980). (Wilson, 2002, p. 625)

L'avènement de l'imagerie cérébrale à la fin du XX^{ème} siècle est venu confirmer ces intuitions en prouvant scientifiquement, au moyen de données objectives et quantifiables, que l'origine de la connaissance était biologique, plus particulièrement cérébrale. Les nouvelles expérimentations ont ainsi donné la possibilité de déterminer l'impact de l'environnement sur l'acquisition des connaissances et les enjeux du rôle du corps et de l'esprit dans ces acquisitions, ce qui permet à Wilson de définir ainsi les prémisses de la théorie des savoirs incorporés et la relation triangulaire corps-esprit-environnement au centre de laquelle se place la cognition :

There is a growing commitment to the idea that the mind must be understood in the context of its relationship to a physical body that interacts with the world. It is argued that we have evolved from creatures whose neural resources were devoted primarily to perceptual and motoric processing, and whose cognitive activity consisted largely of immediate, online interaction with the environment. Hence human cognition, rather than being centralized, abstract, and sharply distinct from peripheral input and output modules, may instead have deep roots in sensorimotor processing. (Wilson, 2002, p. 625)

Les linguistes auxquels renvoie Wilson plus haut, Lakoff et Johnson (1999), estiment que les métaphores, puisqu'elles mettent en scène les corps et les esprits dans l'émergence de la connaissance, sont à l'origine de tout apprentissage.

A cette affirmation que le corps participe à l'accès à la cognition, Damasio ajoute que les émotions font également partie intégrante du processus, puisque « les sites d'induction de l'émotion déclenchent un certain nombre de signaux vers d'autres sites du cerveau (...) et vers le corps » (Damasio, 2002, p.76). Ces émotions impactent précisément la conscience et rendent possible l'accès à la cognition.

2.2 Le paradigme de l'enaction

Dans la lignée des théories portant sur les savoirs incorporés et de l'accent mis sur le rôle des processus sensori-moteurs et émotionnels dans l'émergence de la connaissance, Francisco Varela (1946-2001), neurobiologiste chilien, propose le paradigme de l'enaction qu'il définit en ces termes :

Nous proposons le terme d'enaction [de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela et al., 1993, p.35)

Ses recherches sur l'émergence de la cognition l'ont amené à définir trois piliers sur lesquels ce paradigme repose : couplage structurel participatif, chemin d'apprentissage individuel, émergence du sens. Le paradigme de l'enaction de Varela (1993 ; 1996) indique que la cognition naît de la perception qu'a un individu dans un environnement donné, et de l'action qui en découle. Il replace le corps et les émotions au centre de l'apprentissage, dans cette boucle perception-action, et nous invite à comprendre que l'émergence du sens ne se fait que par la coopération du corps, des émotions et de l'esprit dans un contexte précis. Pour Varela, la cognition est incarnée.

Appliquée au champ de la didactique des langues, l'enaction et les théories des savoirs incorporés dans lesquelles elle s'inscrit s'intéressent au développement cognitif de l'apprenant en langues vivantes étrangères. Si le théâtre et le jeu théâtral ont d'abord été considérés comme des dispositifs pédagogiques s'inscrivant dans le paradigme enactif (Aden, 2012 ; 2017) puisqu'ils sollicitent le corps et les émotions dans l'apprentissage du langage, je considère également que les mondes virtuels, précisément par la création d'un avatar qui est propre au joueur et qui le renvoie à son humanité dans son corps et ses émotions, peuvent s'inscrire dans le même paradigme.

2.3 Similitudes entre les pratiques théâtrales et les mondes virtuels, d'un point de vue didactique

Aden inscrit les pratiques théâtrales dans un paradigme enactif pour démontrer le potentiel didactique de ce dispositif et suggère l'introduction du *drama* dans les classes de langue en France. Elle le définit en ces termes :

Le *drama* est une approche pédagogique « vivante » de l'anglais par des techniques théâtrales, au sein des écoles et des établissements scolaires. Cet outil, (...) permet aux élèves de s'investir dans des projets théâtraux divers, par le biais d'ateliers menés dans leurs classes. (...) Par le *drama*, les élèves ont les moyens de se détacher du simple « code linguistique ». Ils s'approprient un langage authentique qui mise autant sur la communication gestuelle que verbale : le corps mène, la parole suit. (Aden & Anderson, 2006)

Le *drama* devient ainsi un dispositif pédagogique au sein duquel les conduites verbales et non-verbales dans l'acquisition/ apprentissage d'une langue sont complémentaires. Les interactions, provoquant des conflits sociocognitifs (Tardieu, 2008, p.155), sont placées au centre du processus d'apprentissage. Le corps et les émotions sont donc pris en compte et permettent l'apprentissage par l'expérience fixant ainsi l'*input*.

A partir de mes premières recherches sur le *drama*, j'ai constaté de nombreuses similitudes avec les mondes virtuels, dans la mesure où ce sont des dispositifs multicanaux et multi-sensoriels pouvant également s'inscrire dans un paradigme enactif et faciliter l'apprentissage des langues.

Dans ce contexte, la création d'un avatar qui lui est propre permet au joueur/apprenant de devenir acteur et spectateur de ses propres actions/son apprentissage (voir la notion de « spectateur » de Boal, 1979). Les mondes virtuels, précisément grâce à la possibilité de créer son propre avatar puis de partir à la rencontre des autres, facilitent le développement cognitif de soi rendu possible par l'utilisation de la langue. Les apprenants/joueurs ne sont pas de simples spectateurs de leur apprentissage, ils en sont également les acteurs, et cette dualité peut leur permettre de prendre de la distance par rapport à leur apprentissage et ainsi, de se livrer une réflexion métacognitive sur leurs compétences.

Dans *Seuls Ensemble*, Turkle (2015) écrit qu'à travers leur avatar, les joueurs expriment souvent des vérités à leur propos qui ne peuvent être exprimées par des mots. Ils peuvent donc l'exprimer à travers le corps/l'apparence physique de leur avatar ainsi que leur degré de maîtrise de cet avatar (déplacements, saisissement d'objets).

Les avatars, que nous pouvons considérer comme des métaphores de l'acteur, nous invitent ainsi à redéfinir notre définition et perception du corps et mettent au jour l'existence d'une nouvelle corporéité pédagogique. Berry suggère que « les joueurs de MMO (*massive multiplayer online games*) éprouvent communément au cours de leur pratique une perception différente du temps, de leur corps et de l'espace » (Berry, 2012, p.134). Ils se sentent « téléprésents », expression définie ainsi par Nowak et Biocca : « *a compelling sense of being in a mediated space and not where their physical body is located.* » (Nowak et Biocca, 2009, p. 482). Berry remarque, à l'issue des entretiens qu'il a menés auprès de joueurs de MMO, que le corps du joueur en position de jeu est complètement « engagé dans la pratique vidéo-ludique » (Berry, 2012, p.237). Les joueurs/ apprenants s'investissent donc corps et âme dans leur jeu/ apprentissage.

L'immersion virtuelle engage ainsi le corps, l'esprit et les émotions. Donc la création d'un avatar dans un monde virtuel, permet aux apprenants de réintroduire la place du corps dans l'apprentissage et, *in fine*, de soutenir l'apprentissage d'une LVE.

Les effets positifs des mondes immersifs sur l'apprentissage des langues ont été récemment étudiés et expérimentés sur le terrain (Borona et al., 2018). Ainsi, les auteurs mettent en lumière leur utilisation qui augmente l'engagement des apprenants, augmente l'immersion par la simulation, la collaboration, réduit l'anxiété des apprenants (puisqu'ils agissent à travers des robots/avatars), soutient la motivation, augmente la confiance et le sentiment d'auto-efficacité (le caractère fictif du jeu facilite la prise de risque). C'est à la lumière de cet impact positif psychologique que j'ai tout d'abord étudié les mondes virtuels pour ensuite les proposer aux étudiants fonctionnaires stagiaires, de manière à recueillir leurs impressions sur ce dispositif au potentiel didactique certain avant de le co-construire, ensemble.

3. Collaboration expérientielle

3.1 Hypothèses de départ

Le théâtre et les pratiques théâtrales inscrits dans un paradigme enactif facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère en permettant, en outre, la manipulation des ressources verbales et non- verbales (Aden, 2017) et de résoudre des problèmes à travers l'accomplissement de tâches (Privas-Bréauté, 2017). De la même façon, cadrés par des scénarios pédagogiques précis, les apprenants en langue évoluant dans les mondes virtuels bénéficient des mêmes modalités d'apprentissage. C'est pourquoi, j'ai souhaité vérifier le potentiel de ces outils numériques à contribuer à la formation en langues (Chun, Smith & Kern, 2016). Dans le même temps, il m'importait de permettre aux étudiants fonctionnaires

stagiaires de favoriser l'acquisition de compétences médiatiques, langagières et interculturelles afin de participer à leur construction identitaire en tant que futur.e.s enseignant.e.s.

Je ne souhaitais pas seulement proposer aux EFS de manipuler la réalité virtuelle. Je pense, en effet, qu'une approche réflexive en formation des enseignant.e.s les invite à explorer leur agir professoral, afin de mieux le comprendre et, dans un second temps, de faire des propositions concrètes pour la mise en œuvre de formations initiales expérientielles. Aussi, il convient de les inciter à mettre en œuvre des projets qui proposent des pratiques favorisant à la fois la formation professionnelle et le transfert de ces acquis à leurs (futurs) terrains pédagogiques (Abendroth- Timmer, 2017). C'est la raison pour laquelle j'ai mis à contribution ces EFS et les ai impliqués dans la co-construction du dispositif de formation.

3.2 Protocole de recherche

Ce projet expérientiel a été initié par 2 enseignantes-chercheuses (EC) de l'Université de Lorraine : Maud Ciekanski, Maître de conférences en sciences du langage et moi-même, Maître de conférences en didactique de l'anglais. La complémentarité de notre expertise a permis de conduire ce projet sur 5 séances de 2 heures en présentiel et 6 semaines de travail à distance, à raison d'une heure par semaine environ de septembre 2018 à janvier 2019. Les étudiants concernés sont 20 étudiants fonctionnaires stagiaires (EFS) de Master 2 MEEF anglais et espagnol. L'objectif de ce cours est de leur faire prendre connaissance des enjeux de la réalité virtuelle, essayer le dispositif, se l'approprier et proposer, à leur tour, une séquence pédagogique intégrant un scénario de réalité virtuelle à destination d'élèves du second degré. Dans leur scénario, les EFS doivent réfléchir à la mise au jour des interactions et du travail collaboratif dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE).

Étant donnée la courte expérience de la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques traditionnels et/ou innovants en classe de ces étudiants néo-professeurs de LVE, il nous a paru intéressant de venir compléter leur formation en les invitant à participer activement à ce projet de télécollaboration innovant et ludique qui, une fois l'outil pris en main, deviendra un dispositif à adapter puis transférer dans leurs propres cours. A partir de leurs propres expérimentations, ils devront alors être en mesure de proposer, à leur tour, un scénario pédagogique incluant la réalité virtuelle en soutien à l'apprentissage de la langue (Ciekanski & Privas-Bréauté, 2019).

3.3 Présentation de la séquence et prise en main de la réalité virtuelle

Les trois premières séances, dispensées par Maud Ciekanski, ont permis aux étudiants de découvrir puis commencer à se familiariser avec le dispositif (tableau 1). Un rappel des démarches didactiques sous-jacentes à l'enseignement des langues s'inscrivant dans une perspective « communic'actionnelle » (Bourguignon, 2006) à travers la rédaction d'un scénario pédagogique et l'apprentissage par projets télé-collaboratifs, ainsi qu'un cours définissant les enjeux de la réalité virtuelle dans un contexte d'apprentissage ont permis aux apprenants de comprendre nos intentions. Puis, les 4^{ème} et 5^{ème} séances, furent l'occasion pour moi de revenir sur a) l'intérêt de proposer les pratiques vidéoludiques en soutien à l'apprentissage des langues, et b) la complémentarité entre le verbal et le non-verbal, incluant les émotions et la corporéité, dans les interactions communicatives. Les EFS ont ainsi pris connaissance du paradigme de l'enaction afin d'inscrire leur réflexion dans ce cadre conceptuel s'ils le souhaitent.

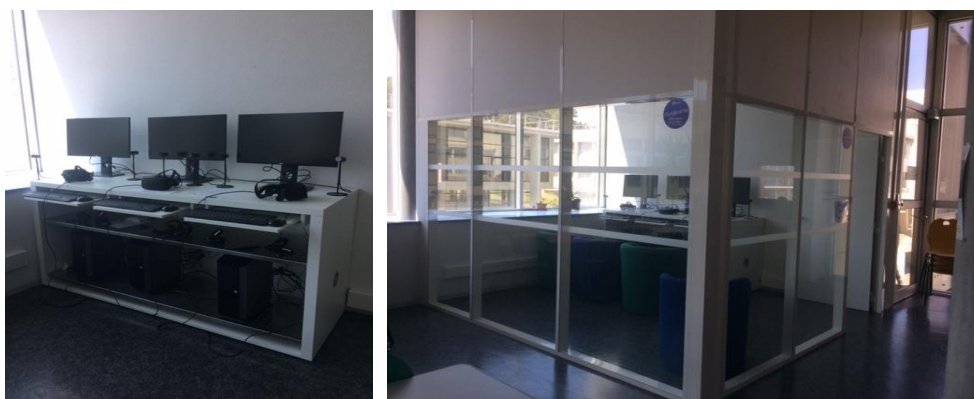
Intégrer la réalité virtuelle dans les formations d'enseignants en langues

Nombre de séances	Formation	Recherche scientifique
séance n°1	Découverte du dispositif	20 pré-questionnaires sur les pratiques numériques personnelles et professionnelles
séance n°2	Scénarisation pédagogique, modèle SPEAKING de Hymes	
séance n°3	Apprentissage par dispositifs innovants = télécollaboration + essai de la RV	20 rapports d'étonnements
séance n°4	Le jeu et l'apprentissage des langues (paradigme enactif)	
Séance n°5	Le verbal et le non-verbal dans les interactions	
Séances 6 à 12 (tâche finale)		20 scénarios pédagogiques 20 écrits réflexifs : 1/identification des difficultés pour une intégration en classe;2/ dimension ludo-éducative; 3/ la communication multimodale et non-verbale; 4/la collaboration; 5/ l'évaluation de l'apprentissage

Tableau 1 : Ce tableau offre une vue synoptique de la séquence proposée aux EFS dans la prise en main de la réalité virtuelle

3.4 Dispositif

La salle de réalité virtuelle (photos 1 et 2) se situe dans le centre de langue Yves Châlon (CLYC) de l'Université de Lorraine sur le site de Nancy. Un financement a été accordé au au département LANSAD du site, dans le cadre du programme Mut@camp en septembre 2017, afin d'offrir aux étudiants les dispositifs les plus récents. Cette salle est ouverte depuis mars 2018. Le matériel utilisé est opéré par le système d'exploitation Oculus® sous Microsoft® (photos 3 et 4).



Photos 1 et 2 : Ces photos montrent la salle de réalité virtuelle au centre de langues Yves Châlon de l'Université de Lorraine – Nancy



Photos 3 et 4 : Sur ces photos, nous pouvons voir l'utilisation du matériel immersif et une exploitation d'un environnement virtuel immersif, Sansar®

3.5 Recueil de données

Les données recueillies sont d'ordres qualitatif et quantitatif. Il a été distribué aux EFS un pré-questionnaire afin d'effectuer un état des lieux des pratiques personnelle et professionnelle des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) par les EFS. Ensuite, les étudiants ont essayé plusieurs applications proposées par le système d'exploitation Oculus®. Certaines ne proposaient que des activités de compréhension orale en langue étrangère (principalement l'anglais) tels que « *The House* », où Barak et Michelle Obama font visiter la maison blanche, ou Travel VR®, qui permet de visiter n'importe quelle partie du monde guidé par un natif. D'autres, tel Sansar®, proposent de communiquer ensemble dans un monde virtuel via un avatar (photo 4, ci-dessus). A mi-parcours, suite aux diverses utilisations des casques et des applications proposées par les deux enseignantes, les EFS ont dû remplir un rapport d'étonnement visant à véhiculer leurs premières impressions « à chaud » du dispositif proposé. Enfin, leur tâche finale a été de nous fournir une séquence pédagogique intégrant un scénario pédagogique incluant la réalité virtuelle et d'accompagner ces productions de justification de leurs choix didactiques et pédagogiques à la lumière des cours magistraux qui leur ont été délivrés. Je considère ce dernier document comme étant un post-questionnaire permettant aux EFS et aux enseignantes-chercheuses de caractériser la valeur didactique du dispositif dans l'émergence de la langue à travers le recours au corps, émotion et esprit.

4. Résultats et analyse des résultats

Les pré- et post-questionnaires m'ont fourni des données quantitatives et qualitatives, tandis que les rapports d'étonnement et les scénarios pédagogiques imaginés par les EFS ont permis le recueil de données qualitatives. Je propose de transmettre ici les données recueillies les plus pertinentes pour notre étude.

4.1 Les pré-questionnaires

Les pré-questionnaires comportent trois 3 parties que je propose de détailler ci-dessous.

4.1.1 Profil des étudiants

Sur les 20 étudiants interrogés, seuls 9, dont une majorité absolue d'étudiantes, ont répondu au pré-questionnaire. Ces EFS interviennent principalement en lycée (55%) ce qui nous laisse à penser que leur public sera plus sensible, ou plus coutumier, à l'utilisation et au recours aux nouvelles technologies

et jeux vidéo, et donc certainement plus réceptifs aux mondes virtuels et aux casques de réalité virtuelle en milieu éducatif.

4.1.2 Pratiques pédagogiques

Lorsqu'il leur a été demandé des précisions quant à leur utilisation des TICE, les EFS ont dit utiliser plus de documents authentiques de nature numérique que sous format papier. Toutes les étudiantes ont recours à internet pour préparer leurs cours, les raisons étant pour la majorité : l'accès plus facile et plus rapide aux documents et supports authentiques et la richesse et diversité des contenus. Les étudiantes utilisent principalement la vidéo, l'ordinateur, le TBI (certaines ont précisé qu'il s'agissait de « vidéoprojecteurs »), la baladodiffusion. Nous pouvons constater que bon nombre d'entre elles introduit tablettes et smartphones dans sa salle de classe pour les utiliser de manière pédagogique. En revanche, très peu a accès à la réalité virtuelle, y compris aux casques de réalité virtuelle (comme il le leur a été précisé à l'oral). Quant aux dispositifs pédagogiques les plus utilisés, débats, jeux de rôle et jeux de société arrivent en tête du classement. Ces résultats montrent que les étudiantes sont sensibles aux travaux collaboratifs, aux dispositifs qui encouragent la pratique de la langue en situation, la communication et l'apprentissage ludique, autant de raisons invoquées par les étudiantes elles-mêmes.

4.1.3 Pratique numérique personnelle

Une dernière série de questions visait à connaître leur pratique numérique personnelle. Nous pouvons constater que les étudiantes préfèrent l'utilisation de l'ordinateur, certaines ont des smartphones, d'autres des tablettes. Aucune étudiante n'a classé d'outils, ce qui nous laisse à penser que toutes utilisent les trois types d'outils numériques. Certaines ont ajouté l'utilisation de consoles de jeu vidéo. Pour terminer, nous leur avons demandé si elles connaissaient la réalité virtuelle, et si elles en avaient fait l'expérience auparavant. Une grande majorité (88,99%) connaissaient mais seule la moitié (44,44%) en avaient fait l'expérience.

Ainsi, les résultats de cette enquête montrent que :

- les étudiantes sont sensibles aux activités pédagogiques mettant en avant la collaboration des élèves
- les étudiantes considèrent les nouvelles technologies et internet comme de précieuses ressources et de précieux outils pouvant être utilisés à des fins éducatives.
- la seule limite à l'utilisation de la réalité virtuelle et aux casques de réalité virtuelle est de nature matérielle (si l'établissement ne peut en acquérir, les étudiantes n'y ont pas accès)
- l'utilisation de la réalité virtuelle (et des casques de réalité virtuelle) en milieu éducatif peut être justifiée par la mise en situation de communication des élèves car elle encourage la télécollaboration et la pratique de la langue.

4.2 Rapports d'étonnement

Je propose d'analyser les résultats selon la théorie de l'« *appraisal* » (Martin et White, 2005) en me concentrant sur les catégories d'« affect » et d'« appréciation », définies respectivement comme « l'expression des états émotionnels », qu'ils soient positifs ou négatifs et « l'évaluation des choses et des événements » (Cuminatto, 2018).

Les résultats des rapports d'étonnement (10 rapports d'étonnement sur 20 ont été reçus) laissent apparaître un émerveillement face au dispositif, un engouement qui permet à la plupart des étudiants

de constater qu'il est possible de « prendre du plaisir » à apprendre/enseigner de cette façon. L'expression « immersion linguistique et culturelle » est utilisée maintes fois.

Les étudiants ont vécu cette expérience comme étant « incarnée », si l'on en juge les nombreuses mentions à l'intervention du corporel, du visuel et de l'auditif. Certains ont eu « une impression de proximité des lieux, des gens », d'autres ont écrit « on est dedans ». Néanmoins, quelques étudiants ont éprouvé un certain « mal de réalité virtuelle ». Certains ont ressenti des émotions positives (« émerveillement visuel » ; « fascinée » ; « expérience transcendante »), d'autres négatives, inhérentes au dispositif lui-même (il existe de nombreuses contre-indications médicales qui participent des limites du dispositif comme nous le mentionnerons dans la partie discussion). Beaucoup a été impressionné par le degré d'immersion (« on s'y croyait » ; « c'est très réaliste », « le cerveau est trompé »). Lorsqu'ils étaient dans Sansar®, les étudiants ont pu prendre conscience du rôle du corps et des émotions, et donc de la participation du non-verbal dans la communication, et cette découverte a déclenché beaucoup de rires (photo 5). Néanmoins, le fait que les participants n'aient pas choisi leur avatar a eu un effet écran sur la perception/conception du contexte de communication : ne se reconnaissant pas à l'écran, les participants ont eu des hésitations à se déplacer et à interagir ensemble.



Photo 5 : Cette photo illustre la prise de conscience du corps sur Sansar® : l'étudiante doit tendre les bras pour que le logiciel repère les mesures de son corps et les transfère dans le monde virtuel. L'étudiante à côté d'elle rit de cette situation.

4.3 Séquences et scénarios pédagogiques

L'objectif de ce cours était de permettre aux EFS de s'approprier le dispositif de manière à l'intégrer à une séquence pédagogique. Aussi, nous leur avons demandé de nous fournir un scénario pédagogique détaillé à intégrer à une séquence de cours qui nous permettra de valider ou non cette appropriation. Tous les étudiants étaient concernés, nous avons donc recueilli 20 séquences et scénarios. Nous avons pu constater, à la lecture de leurs copies, que seuls deux EFS n'ont pas su tirer profit du dispositif. Les anglicistes ont préféré des applications de type « Mission : ISS » (visite de la station spatiale ISS) et l'ont intégré à une séquence portant sur les progrès du 20^{ème} siècle. Les hispanistes ont quant à eux eu recours à Google Earth® et Travel VR® et ont incorporé des visites guidées de l'Al Alhambra, de Grenade ou de Madrid par exemple à des séquences portant sur la culture hispanique. Quelques étudiants ont proposé la création d'un jeu de type « *escape game* » en langue cible. Notons, cependant, que les étudiants sont restés perplexes face à l'introduction de Sansar® en cours de langue, personne ne choisissant de l'exploiter. En effet, le monde virtuel offrant simplement un décor réaliste, il devient un prétexte à la communication pour lequel tout est à créer : tâches à réaliser, problèmes à résoudre ou projets à développer. Nous avons remarqué que 13 étudiants utilisaient la RV comme étant un

« document authentique », tandis que nous avons obtenu 7 utilisations de type « dispositif collaboratif ».

La RV a été intégrée à d'autres ressources en amont et en aval (pour permettre la réalisation de la tâche finale) et a servi de support culturel avant tout pour faciliter les acquisitions des compétences à l'oral (en compréhension et en production), et, pour nombreux d'entre eux, une utilisation et un enrichissement d'un vocabulaire spécifique et de points de grammaire précis.

Dans tous les cas, les étudiants ont d'emblée contextualisé les simulations virtuelles pour encourager la mémorisation et se sont appuyées sur l'entrée perceptive du dispositif pour faciliter l'action, ce qui fait écho au paradigme de Varela.

4.4 Post-questionnaire

Les étudiants devaient enfin répondre à une série de questions en lien avec les scénarios pédagogiques proposés. Ces questions doivent leur permettre de prendre de la distance par rapport à leurs propositions en analysant de manière réflexive leurs scénarios à la lumière des cours magistraux dispensés précédemment. Ainsi, les questions portaient sur la dimension vidéoludique de leur scénario, le ratio entre verbal et non-verbal dans les échanges proposés, les besoins de la contextualisation dans la communication et les limites du dispositif suggéré.

Leurs réponses laissent apparaître une bonne acceptation du dispositif qu'ils considèrent pour la grande majorité comme pouvant être proposé en classe tant par sa dimension vidéoludique encourageant la motivation des apprenants que par le besoin de contextualisation qu'il permet afin de développer les compétences de communication sur le plan oral. Ils estiment que la RV répond bien aux descripteurs du CECRL et s'inscrit dans la perspective actionnelle puisque l'apprenant est en effet considéré comme un acteur social sur la voie de l'autonomie langagière, et l'enseignant est un modérateur, animateur, facilitateur d'apprentissage.

En revanche, le verbal occupe une place très importante (80%) comparé au non-verbal (20%) dans la communication mise en place dans les mondes virtuels. L'absence d'expression d'émotion des avatars ainsi que la difficulté de prise en main du matériel pourraient en être à l'origine.

De la même façon, les étudiants ont mis au jour de nombreux freins dans l'utilisation des mondes virtuels, notamment Sansar®, en classe de langue : prise en main du dispositif laborieuse, contraintes techniques importantes (le matériel nécessite une maintenance informatique), temps de téléchargement de certaines applications relativement long et coût élevé du dispositif.

5. Discussion

A la suite des expérimentations menées en collaboration avec les EFS, et à la lumière des résultats obtenus, l'immersion dans les mondes virtuels a encouragé le développement des compétences de communication dans la mesure où elle a engagé l'apprenant sur le plan cognitif en recourant aux activités langagières de réception orale (écoute de consignes, visites), de production orale en interaction (information-gap et négociation du sens), a stimulé et soutenu la production orale en continu. Elle a donné une place au corps et aux émotions dans le processus d'apprentissage à travers des contenus riches et complexes au niveau du sens (aussi bien sur les plans de la langue que de la culture). L'utilisation de la réalité virtuelle a permis de donner des tâches et objectifs clairement identifiables et identifiés. La réalité virtuelle a ainsi proposé des environnements complémentaires

pertinents pour développer les compétences langagières dans un cadre socioconstructiviste via la scénarisation ou les affordances du système (qu'il s'agisse des objets ou des avatars).

Néanmoins, de nombreuses contre-indications médicales (personnes souffrant de psychopathologies, claustrophobie, épilepsie, problèmes cardiaques) et des mesures de sécurité importantes (interdiction de l'utiliser en dessous de l'âge de 13 ans, temps d'utilisation préconisé très court) viennent s'ajouter aux freins développés ci-dessus pour montrer que ce dispositif a un fort potentiel pédagogique mais ne peut pas être exploité en l'état.

6. Conclusion

La collaboration expérientielle menée entre enseignants-chercheurs et praticiens a mis au jour l'existence d'un dispositif innovant, surprenant, qui suscite l'intérêt, la motivation et le plaisir d'apprendre dans la mesure où les applications proposées sont considérées comme des jeux détournés à visée pédagogique. L'apprentissage se fait de manière non-linéaire, permet l'accomplissement de tâches, la réalisation de projets et la résolution de problèmes. En s'inscrivant dans un paradigme enactif, la réalité virtuelle serait donc une plus-value dans l'apprentissage/ enseignement des langues vivantes étrangères facilitant la mise en place d'activités langagières à l'oral. Néanmoins, les modalités d'utilisation ne répondent aux contraintes pédagogiques que dans une certaine mesure. En effet, les limites sont encore trop nombreuses pour que le dispositif ne soit introduit dans les classes en l'état. Il convient donc de mener de plus amples recherches sur ces questions, notamment auprès d'apprenants adolescents et enfants, puisque ce sont des publics faiblement étudiés (Borona et al., 2018), afin de faire émerger la possibilité d'une utilisation raisonnée et maîtrisée de la réalité virtuelle en milieu scolaire et universitaire.

Liste de références

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (1). Consulté le 21 mars 2017, à partir de <http://rdlc.revues.org/1085>.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 3, 167.
- Berry, V. (2012). *L'Expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. New York : Theatre Communications Group.
- Borona S., Tambouris, E., & Tarabanis, K. (2018). The Use of 3D Multi-user Virtual Environments in Computer Assisted Second Language Learning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Learning Technology*, 13 (3), 249-274.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.

- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Consulté le 08.10.2020, à partir de <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.
- Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, Vol. 22, n° 2. Consulté le 29.10.2019, à partir de <https://journals.openedition.org/alsic/3549>.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe interlangues*. Paris : Didier.
- Ciekanski, M. et Privas-Bréauté, V. (2019). La réalité virtuelle 3D en soutien des apprentissages de langues : le rôle du contexte de communication dans les environnements immersifs. *Education 4.1, Distances, Médiations des Savoirs et des Formations ? CNED*. Poitiers. Consulté le 23.01.2020, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02378652>.
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Cuminatto, C. (2018). Théâtre, émotions et apprentissage de la L2. Dans Berdal-Masuy, F. (dir.), *Emotissage, les émotions dans l'apprentissage des langues (77- 95)*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Damasio, A. R (2002). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau. De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Bruxelles : Mardaga.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to virtual perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Lakoff G., & Johnson M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western Thought*. New York : Basic Books.
- Martin J. R., & White P. R. R. (2005). *The Language of evaluation. Appraisal in English*. New York : Palgrave McMillan.
- Nowak, K., & Biocca, F. (2003). The effect of the agency and anthropomorphism on users' sense of telepresence, copresence, and social presence in virtual environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 12 (5), 481-494.
- Privas-Bréauté, V. (2017). Développement cognitif et apprentissage/acquisition de l'anglais langue des affaires en IUT à travers le jeu : Utilisation des mondes virtuels. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langue de Spécialité. Les Cahiers de l'APLIUT*, 36 (2).
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2008). *Les Neurones Miroirs*. (Traduction de Marlène Raiola). Paris : Odile Jacob.
- Tardieu, C. (2008). *La Didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie et évaluation*. Paris : Ellipses.
- Turkle, S. (2015). *Seuls Ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*. Paris : Editions L'Echappée.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives (traduction de Pierre Lavoie ; 1988)*. Paris : Editions du Seuil.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine* (traduction de Véronique Havelange). Paris : Editions du Seuil.

From target language to translingual capabilities. Harnessing plurilingual repertoires for language learning and teaching

Ute Walker, Massey University (Palmerston North, New Zealand)

Abstract

Language teaching in the 21st century has undergone a rapid transformation, marked not only by the impact of digital technology, but also by shifting ideas about language learning and the nature of language. Drawing on a case study of a New Zealand/German bilingual online exchange (telecollaboration), this paper introduces two teachers' attempts to create new and authentic learning opportunities aimed to accommodate the curricular demands for the two 'target' languages German and English, along with a broader objective to foster plurilingual proficiencies. The idea of language learning as achieving "a monolingual-like command of an additional language" (Ortega, 2009, p. 5) may not serve the needs of contemporary learners, who are increasingly faced with fluid language practices, particularly in online encounters. This view is evident in the increasing recognition of language acquisition as a process of becoming bi/multilingual and, importantly, of learners' plurilingual repertoires as a resource, rather than deficit (Narcy-Combes et al., 2019). The case presented here exemplifies how plurilingual practices can be facilitated and help leverage learner community building.

Key term: plurilingual repertoires; reflective teaching; translingual practice

Abstract

Sprachunterricht im 21sten Jahrhundert hat rapide Veränderungen durchgemacht, was sich nicht nur im Einfluss digitaler Technologien äußert, sondern auch durch ein sich änderndes Verständnis von Spracherwerb und Sprache. Dieser Beitrag präsentiert eine Fallstudie eines neuseeländisch-deutschen bilingualen Austauschs online (Telekollaboration) und schildert die Bemühungen zweier Lehrkräfte, neuartige and authentische Lernanlässe zu schaffen, um die Erreichung der Lernziele for die Zielsprachen Deutsch und English zu unterstützen sowie plurilinguale Kompetenzen zu fördern. Heutzutage treffen Sprachlernende zunehmend auf fluiden Sprachgebrauch, besonders in Begegnungen online, wobei die Vorstellung vom Spracherwerb als „monolinguale Beherrschung einer zusätzlichen Sprache“ (Ortega, 2009, p. 5) den heutigen Bedürfnissen von Sprachlernern nicht dienen mag. Spracherwerb wird zunehmend als Prozess der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeitsentwicklung betrachtet, und damit einhergehend die Anerkennung von bilingualen Repertoires als sprachliche Resource statt Defizit verstanden (Narcy-Combes et al., 2019). Die dargestellte Fallstudie veranschaulicht wie plurilinguale Praktiken ermöglicht werden und die Entstehung einer Lerngemeinschaft fördern.

Schlüsselbegriff: Plurilinguale Repertoires; reflexives Lehren; translinguale Praxis

1. Introduction

"50 years after the computer was invented, we do not have old language learning plus the computer, but we have a different language learning" (Warschauer, 1998, p. 760). This appraisal was made at the cusp of the 21st century when language learning and teaching were to face further ongoing and rapid change in the face of technological advances and globalising processes. Two decades later, and under

the influence of multiple 'shifts' in the second language acquisition field, Warschauer's idea of a 'different language learning' is fitting in more (interconnected) ways than one. As the world has become more globalised and connected, languages are learnt and taught in ever more diverse contexts, both face-to-face and increasingly facilitated through web-based technologies. Hybrid uses of language have become a salient feature of urban, online and educational contexts in new contact zones created through migration, mobility and technologization. Against this background, new explanatory models have been advanced to describe fluid language practices and dynamic forms of expression in a superdiverse world, challenging the idea of 'second' language learning as a process of developing "a monolingual-like command of an additional language" (Ortega, 2009, p. 5). This article addresses the question as to how language educators can be responsive to this changing sociolinguistic and educational landscape and how they might negotiate its new challenges and opportunities.

2. Background

Change is not new, and educators have always had to be adaptable. However, in the face of rapid technological, globalizing processes and unprecedented diversity "notions such as complexity, nonlinearity and unpredictability have become objects of increased interest of professionals in practically all spheres of life including education and teacher education" (Cvetek, 2008, p. 247). The concern in languages education with teaching a single 'target' language may no longer hold true in our globalized and increasingly mobile and connected world where multilingualism has become the new linguistic dispensation (Singleton, Fishman, Aronin & Ó Laoire, 2013). Contemporary multilingualism differs from that of the past not only in scope due to unprecedented levels of diversity, but also in the way it is "enmeshed in globalization, technologization, and mobility" (The Douglas Fir Group, 2016, p. 19). Not only is the diversity of learners a feature of many language classrooms today but, more and more, both learners and teachers operate in evolving and complex communicative environments, mediated by an array of digital technologies that cross space and time, which calls into question the very notion of classroom as a bounded physical space. The dramatic shift to online and remote teaching due to the global Covid19 pandemic has made this abundantly clear and foregrounds the imperative not only for 'open-wall' learning spaces but also border-crossing alternatives at times when international borders are closed.

The notion of language has equally come under scrutiny where it refers to the traditional understanding of language as a static, monolithic system. Rooted in the Chomskyan tradition of language as a formal system of structures, linguistic competence has been oriented to that of "an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly" (Chomsky, 1965, p. 3). Although this conceptualisation was framed within general linguistics and carefully distinguishes competence from performance, its prevailing influence is evident in the ongoing reliance "on the monolingual native speaker's idealized competence as a benchmark for defining and evaluating L2 learning" (The Douglas Fir Group, 2016, p. 35). Ideal native-speaker standards present an unattainable target for many language learners and are often at odds with the lived realities of individuals' and communities' plurilingual repertoires at varying levels of proficiency. What "the multilingual condition has meant in terms of teachers' knowledge is the need to move beyond the traditional (and largely monolingually conceived) notions of language, language learning, and language learners" (Kubanyiova & Crookes, 2016, p. 122).

Recent epistemological shifts offer new perspectives on how we may understand language, language use and language learning and teaching. Calls for theoretical re-framing of second language

acquisition (SLA)¹ have argued for an integrated (Doughty & Long, 2008) and transdisciplinary approach to account for the changing nature of language teaching and learning in the 21st century, most recently by the multi-author Douglas Fir Group (2016). Their contention is that in a multilingual world “a new, rethought SLA begins with the social worlds of L2 learners” (The Douglas Fir Group, 2016, p. 39) who utilise their linguistic repertoires to interact within their communities. The notion of repertoire has been advanced to account for the range of linguistic and broader semiotic resources individuals can draw on as part of their indexical biographies (Blommaert & Backus, 2011). Thus, as Conteh & Meier (2014) argue “all learners in classrooms have repertoires of languages and/or linguistic varieties, which could be activated as vehicles for learning and to foster language awareness and curiosity about their own languages and those of others” (p. 3).

A significant reconceptualization of the idea of language came with the shift in thinking from language as system to language production, captured in Swain’s (2006) notion of languaging or “the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (p. 98) in contexts of use. Building on this notion, bi/multilingual languaging has been described as translingual practice (Canagarajah, 2013), flexible bilingualism (Creese & Blackledge, 2011), codemeshing (Canagarajah, 2011), polylingual languaging (Jørgensen, 2008) or translanguaging (Creese & Blackledge, 2010; García & Wei, 2014). These perspectives aim to disrupt the idea of language learning as monolingual practice and have a lot to offer in explaining plurilingual and increasingly hybrid language practices. Yet, translating such new ways of thinking into new ways of doing is a key challenge for the language teaching profession, particularly when it comes to long-held monolingual views of language teaching and learning:

Such is the hegemony of monolingualism in these fields; try as we might, we have not wholly escaped from the established terminology associated with it – most notably, the still ubiquitous terms of ‘native speaker’ and, of course, ‘language’ itself. (May, 2014, p. 2)

The multilingual turn (Conteh & Meier, 2014; May, 2013) has effectively critiqued the dominance of monolingual perspectives in SLA, TESOL, and bilingual education theories, pedagogies and practices and might even have achieved “theoretical reality” (Conteh & Meier, 2014, p. 297). Yet, in language education the key challenge for teachers remains to enact and legitimise multilingual approaches in their teaching practice.

In linguistically diverse classroom settings teachers may draw on learners’ languages as a resource as bi/multilingual repertoires may offer greater affordances for meaning-making. While individual teachers may be sympathetic to this idea or have adopted multilingual teaching approaches, institutional policies often marginalise or even curtail such attempts, driven by the ideology of monolingualism as default position “for the human capacity for language” (Ortega, 2013, p. 34). The ability to exploit changing conditions in pedagogically informed ways also requires a re-evaluation of the role of the teacher and in this regard language teacher education has a major role to play. As Scarino (2014) points out:

The change in the role of teachers, in turn, necessitates a change in teacher education to meet the challenges of the dynamic nature of learning in the context of diversity. This is distinctively so for teachers of languages, whose learning area is both an area of learning in its own right and a medium for learning. (p. 387)

¹ A term which in itself is limiting, as is ‘L2’ or ‘second language learning’. In this article I use these terms to refer more broadly to any additional language learning.

Perceptions of and aspirations for the learner are undergoing change and have implications for what teachers do. For example, in advocating for an intercultural approach to language teacher education Kelly (2017) believes that teachers would feel encouraged “to set learners the aim of being a competent language user and a plurilingual citizen in a multilingual world², consistent with the Council of Europe's aim of educating ‘responsible citizens in a pluralist democratic society’” (p. 3). Setting such lofty goals has implications for teacher education and raises the question as to what constitutes language teachers’ knowledge base. For example, in the New Zealand context the Strategy for Languages in Education in Aotearoa New Zealand 2019 - 2033 states that:

A broader view of languages is required for New Zealand to fully benefit from investing in language learning and acquisition. Methods proven through research and practice to be successful and sustainable such as CLIL (content and language integrated learning) and TBLT (task-based language teaching) should form the basis of language teaching and learning for all learners. (Auckland Languages Strategy Working Group, 2018, p. 17)

If such a ‘broader’ view of language learning is limited to a narrow methods focus, language and language awareness will continue to be taken for granted as part of teachers’ knowledge base, rather than constitute a central concern for language educators who need to understand how language works in an evolving multilingual world. With reference to TESOL teacher education Yates and Muchisky (2003) caution against an approach that privileges knowing how to teach over knowing language and urge that:

language teacher educators must provide teacher learners with a basis for reflection about language teaching that is grounded in what is known about how languages are organized, how languages are learned, and what options are available for language teaching influenced by the settings in which that teaching takes place. (p. 145)

In view of shifts in thinking about language and language learning, what does this mean for teachers and how do these shifts impact on their practice? Examples of how teachers adopt transformative pedagogies in different parts of the world to foster plurilingual practices and outcomes have been presented in edited volumes by authors such as Conteh & Meier (2014), Creese & Martin (2003) and Hélot & Ó Laoire (2011), to name a few. They show how teacher and learner agency can build on plurilingual resources in a wide range of classroom ecologies. The following section provides a case example of how teacher agency created affordances for language learning via multilingual/multimodal encounters and by emulating the kind of communicative practices prevalent in multilingual, digitally-mediated life-worlds which involve “different interlocutors, for diverse purposes, across space and time” (The Douglas Fir Group, 2016, p. 23).

² Both plurilingualism and multilingualism are abstractions which suggest the presence of discrete languages at the individual or societal level respectively. Although multilingualism has wide currency outside of Europe, plurilingualism is used in this article to emphasise speaker-specific linguistic practices. As neither term necessarily captures hybrid translingual linguistic practices, these are discussed from a translanguaging perspective.

3. Case study: a New Zealand-German telecollaboration

This section describes a telecollaborative project (or virtual exchange) which was jointly devised by two teachers situated in New Zealand and Germany respectively. It is presented here to illustrate the opportunities and challenges of reflective teaching, aimed to improve responsiveness to learner needs through leveraging the affordances of technological and plurilingual resources.

Telecollaboration refers to a virtual exchange intended to foster language learning and intercultural competence (Belz, 2003; Ware & Kramsch, 2005), sociopragmatic competence (Abrams, 2008) and participation in a community of learners (Kramsch & Thorne, 2002; Walker, 2017b) through real-life communication and "social co-creativity" (Lamy & Goodfellow, 2010, p.109). Successful online learning partnerships crucially rely on the ability to co-construct collaborative dialogue and negotiate meaning through languaging (Swain, 2006). Even if language learners have opportunities to access speakers of their target language, interaction is not guaranteed, let alone collaborative partnerships, which depend on learners recognizing each other as trustworthy communication partners. In this regard, task design plays a key role and presents a challenge to teachers in that methods and activities which work in face-to-face classrooms may not translate successfully into online, technology-facilitated spaces. The following gives an account of how the two teachers took a collaborative approach to creating an online exchange project and how they resolved integrating it into two different curricular environments to accommodate two different target languages and two distinct learner cohorts. The latter involved intermediate/advanced level distance learners of German as a foreign language at a New Zealand university and advanced learners of Academic English for the Social Sciences studying face-to-face at a German university³.

3.1 From reflection to action

Being relatively new to distance language teaching, the New Zealand-based teacher (author) had become keenly aware of a number of constraints affecting the learning experiences and outcomes for her students. This awareness emerged through her observations, formal and informal student feedback, as well as conversations with other languages teachers in the programme who faced similar challenges. These talks resulted in an action research project aimed to find ways to better understand distance language learners' beliefs, needs and strategies with a view to developing teaching approaches and resources (Walker & Haddon, 2011). At the same time, the introduction of Wimba communication tools in the languages department provided the impetus to address three long-standing concerns, in particular the limited opportunities for:

- authentic interaction in the target language
- intercultural learning (primarily through engagement with the textbook resources and a culture as content approach)
- reducing isolation and creating a sense of community among distance language learners

A suite of synchronous and asynchronous communication tools was available within the language courses' WebCT virtual learning environments and had proved very useful for online tutorials in particular but tended to be limited to structured exercises or activities. At the intermediate and advanced levels of German, for example, online discussion was sporadic and tended to be teacher-initiated. While the intermediate level course text *Anders gedacht* (Motyl-Mudretzkyj & Späinghaus, 2005) offered activities for interpersonal and critical thinking through 'creative self-expression' about

³ These proficiency levels correspond with CEFR Levels B2/C1.

current issues in German-speaking societies, these were designed for classroom-based settings and did not translate easily into an online learning ecology. When an online portfolio task was trialled to encourage fortnightly peer-to-peer discussion about the course topics, most students completed the tasks just before the end of the semester and sometimes with little apparent interest in either the topics or partner discussion, as this synchronous chat in the final study week shows:

- S1 whew okay lets get this sorted b4 u dash off...so ...5 tasks
 S2 yeah we can do ideal urlaub that's cool. so we have to do 5 of them?
 S1 yep >>wat else looks quik n easy...lol
 S2 ok well you can choose if you want cos i really don't care!
 S1 neither do i....

To promote more active online interactions, the teacher sought opportunities for her learners to engage with other speakers of German on authentic but less structured topics. Through collegial networks, contact was made with a teacher of English at a German university, who showed a keen interest in an online intercultural exchange with her students. This marked the beginning of a rich interchange between the two teachers and resulted in a series of telecollaborative exchanges.

3.2 Developing, planning and implementing the project

Both teachers subscribed to a constructivist model of learning and agreed on a CMC instructional approach aimed to facilitate knowledge construction through engagement in social interaction. They were initially guided by the E-tandem-learning principles of reciprocity and autonomy (Brammerts, 1996), but opted for a groups-based telecollaboration model where “tasks generally involve different linguistic and cultural communities and thereby have a strong possibility of producing negotiation of meaning” (O’Dowd & Waire, 2009, pp. 174-5). The design and planning stages involved consideration of how the project would achieve its purpose, while also serving the students’ respective curricular demands, particularly with regards to assessment. A task-based design was adopted which would fit into the existing course structures as an optional activity that would help students achieve pre-existing assessment components in their target languages: a report/presentation (Germany) and a written reflection or essay (New Zealand). The German students were expected to collect empirical data with the help of their New Zealand partners and present a report on their findings in their face-to-face class, while the New Zealand students reflected on their collaboration experience in writing. These distinct assessment formats added a layer of complexity to the exchange and required the students to self-regulate as a group in order to achieve their respective learning outcomes together. This included ways of accommodating both of their languages during their engagements⁴. Although the teachers had set a general expectation to use both German and English for mutual learner benefit, it was left to each group to organise their communicative strategies.

Following an initial pilot in 2007, two further telecollaborations called eGroups were conducted in 2008. While in the pilot students made links to specific textbook topics, this structured approach was replaced in favour of a more open theme-based task design in the eGroups. The overarching theme of “Globalisation and localisation: opportunities and challenges” called on the students to identify related issues of interest to be examined in small groups. The theme was set to ensure coherence with the New Zealand students’ study of contemporary issues in the German-speaking world while broadly connecting to the German students’ social sciences disciplines. The learners were asked to explore their chosen issue from environmental, social, cultural or economic perspectives, which generated

⁴ Modelled via strategies such as code-switching or translation in their interactions with the students.

broad discussion topics such as green politics, migration or cultural and linguistic diversity. Students with a shared interest then formed small groups for joint exploration of a group topic. Examples of students' choices included: the sale of culture to global interests, education of migrant children, migrant integration, tattooing as cultural practice, energy consumption and green technologies⁵. This, in turn, provided a basis for creating distinct artefacts which aligned with their respective assessment structures.

The project's two-way bilingual format encouraged the students to engage as emergent bilinguals (Liebscher & Dailey-O'Cain, 2004) whose respective languages were afforded equal relevance and importance. The task-based approach aimed to address the learners' communicative needs through real-world, meaning-focused activities (Levy & Stockwell, 2006) by carrying out joint tasks online (Guth, Helm & O'Dowd, 2014). This aim was facilitated by giving the learners access to each other's institutional learning platforms where they were able to connect via a range of communication tools: an asynchronous forum for initial contact and ongoing follow-up between synchronous meetings; Wimba synchronous and asynchronous audio-graphic tools used for meeting online to negotiate and plan tasks; a wiki for joint writing (e.g. drafting ideas for the German students' reports). Although the synchronous audiographic tool had limited functionality compared to contemporary technologies, the students were excited to hear each other's voices "from the other side of the world" in real time and became adept at using the one-speaker-at-a-time mode, effectively combining voice mode with the written chat.

3.3 Outcomes

The teachers noted a balance between structure and flexibility provided by overall parameters (theme, purpose, objectives, tools etc.) on the one hand, and the distinct ways in which the learners enacted and shaped these, on the other. Instead of choosing a ready-made topic, the learners needed to identify and negotiate a topic which would relate to the overall theme and had a specific enough focus to work with. For example, in choosing an environmental perspective, one of the groups narrowed down their topic from green policy to pollution, to household energy pollution and finally to household energy consumption, taking a comparative angle.

3.3.1 Benefits for learners

The teachers remained in constant contact with each other during and after the collaboration and identified a number of benefits through joint reflection and post-project evaluation. While the learners were not formally surveyed, anonymous course feedback as well as some of the German students' final reflections confirmed much of what the teachers had observed, notably new opportunities for intercultural experiences and authentic communication. Other benefits included:

- a space for authentic interaction in a less regimented format, allowing for bilingual languaging

⁵ Some of these were inspired by 'taster' readings such as: Borley, C. (2008). Chinese nurses could help shortage. New Zealand Herald. Retrieved April 9, 2008 from: http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=10502883; Pure New Zealand America's Cup, Valencia. Tourism NZ, April 13, 2007; Maori Russian dolls made in China, sold in NZ. The Dominion Post. Retrieved: November 27, 2020 from: <http://www.stuff.co.nz/dominion-post/archive/national-news/361204/Maori-Russian-dolls-made-in-China-sold-in-NZ#:~:text=Chinese%2Dmade%20%22Russian%22%20nesting,new%20trade%20deal%20with%20China.>

- access to speakers of respective target languages
- ability to participate in and contribute to someone else's world, while enriching their own perspectives - a key factor for intercultural learning
- gaining a sense of confidence by acting as mutual experts
- finding common ground in a complex situation and a chance to develop real life, transferrable competencies in a non-threatening setting

3.3.2 Benefits for teachers

The project also required collaboration between the two teachers for whom the project was both the result and a source of ongoing reflection, as well as a springboard for action research. Specific teacher benefits noted by the teachers included:

- exploration and application of complementary theoretical approaches (constructivism, sociocultural theory, intercultural learning)
- capacity building around a pedagogically informed use of technology, handling and interpretation of learner discourse and shaping their own collaborative processes towards joint construction of practice
- an opportunity for reflective teaching

More formal insights into the telecollaboration were made through empirical studies which investigated the learners' discourses post-completion (vom Brocke, 2011; Walker & vom Brocke, 2009, 2012; Walker, 2017a, b; 2018). The data for these studies were collected from system-recorded audio-chat transcripts. The following section brings together some of the key findings of those studies.

3.3.3 Features of learner discourses

Learner participation varied due to the optional nature of the collaboration. However, a number of very active groups generated a significant amount of languaging in both written and spoken mode, particularly during the 4 to 5 live meetings, each of which lasted anywhere between 40 to 90 minutes. The extent of spoken language varied within and across groups and was supported by chatting, for instance in chat-only mode for an entire meeting (e.g. where one participant didn't have a microphone) or, more often than not, in the form of backchanneling to ask questions or seek clarifications. This dual mode of communication also enabled translingual choices. The overview presented in Table 1 shows a total of 529 turns produced by the 3 participating students in this particular 'environmental' group. A notable feature of their learner discourse is the alternation between the languages at their disposal, each dedicated to entire sections within or across meetings.

Meeting	Turns	Discussion topics	Linguistic resources	Mode
1 1 May	231	Exploring response to project theme, <i>modus operandi</i> , preliminary topic decision.	English in the first half, followed by a conscious switch to German initiated by one student.	Start of meeting written (first 60 turns) then spoken, with occasional chat.
2 6 May	58	Narrowing down topic, process, negotiating division of labour, emerging team sense.	Initially German among GMN students then switch to English when NZ student joins with greetings in English.	Written only (lack of microphone).
3 9 May	138	Workload uncertainties, information overload, process for data collection, languages for outputs.	Almost entirely in German, as agreed in previous meeting.	First 26 turns/ 28 last turns written; the remainder predominantly spoken.
4 26 May	67	Addressing perceived unequal workload/ expressing/ responding to resistance, negotiating questionnaire distribution, resolving potential conflict.	Except for two turns, entirely in German.	5 written turns at start, then all spoken, some long turns.
5 29 May	35	Modifying questionnaire work to relieve GMN student, request for final check of wiki, benefits and insights gained.	NZ and GMN student in German only while waiting for third member.	Written only.

Table 1: Overview of synchronous meetings - environmental group⁶

The collaboration enabled the learners to produce substantially more authentic ‘target’ language than they normally would, and about real-life topics. Beyond quantity, it was the distinct quality of their discourses which differed most from the typically monolingual mode in the traditionally structured part of the courses. As their engagement proceeded, distinct patterns of language choice emerged once the learners began to grapple with ideas. Some interactants made explicit suggestions to switch to one language or the other at specific points as shown in this instance between KAT the New Zealand student and her German partner ANI:

Excerpt 1

KAT [v⁷] we could always eh speak like English for half an hour and German for the other half, we can practise both languages at the same time.

ANI [v] Oh that’s a good idea Kat. So maybe we try it that way ehm so up to half past ten we will speak English and then switch to German.

Others, in contrast, employed translanguing practices such as intra- and intersentential code-switching, where in the cultural group the two German students JUL and STR and HEA the New Zealand student are experiencing interference issues with the sound (Table 2). Of note here is the multi-modal character of their dialogue which employs a number of typed sad faces and winking smiles to express emotions, as well as the use of French by JUL and tongue-in-cheek reference to Hindi by STR. This

⁶ With 2 GMN students 1 NZL student

⁷ Verbal to denote speaking.

written (w) and spoken (v) exchange gives the impression that the learners are naturally and playfully constructing a plurilingual conversation:

Student	Transcript	English gloss
HEA [v]	Es räuscht immer noch stark.	There's still a lot of noise
JUL [v]	empfange es sehr als rauschend	Am receiving a lot of noise
HEA [w]	:-(!	
STR [w]	mmmhhh, dann weiß ich auch nicht :-(well then I don't know either
JUL [w]	At 9 I have a date with my bank, so we might collect our items to talk about now?	
STR [w]	:-(((;-) Deutsch oder englisch heute?	German or English today?
JUL[w]	Je m'en fiche ;) ist mir egal HEA? [I don't mind, HEA?]	I don't care. I don't mind.
HEA [w]	Macht mir nichts aus	it's all the same to me
JUL[w]	;)	
HEA [w]	- kein Fransoesisch, BITTE! NEIN STR	No French, PLEASE! NO STR
STR [w]	Hindi?!	

Table 2: Getting organised translingually

The same group of students drew on their plurilingual repertoires when addressing issues or potential conflicts. In the following example (Table 3) they attempt to sort out how to record progress in meetings for the benefit of those unable to attend, prompted by JUL's request for a summary of the previous meeting. The incorrect calque 'protocol' (German *Protokoll* meaning minutes) prompts negotiation of meaning but also a comment by STR who seemed concerned about work associated with minute taking. HEA suggests the meeting archives as an alternative and JUL reassures STR, reflecting an awareness of her partner's potential anxiety. The German students also draw on their New Zealand partner's help in determining an appropriate English term to refer to notes. While superficially about language, the conversation extract reveals the learners' sensitivity to each other and their willingness for mutual support.

Student	Transcript	English gloss
JUL [w]	Vielleicht können wir zusammenfassen, was gestern noch geschah? Ich wäre gerne auf dem neuesten Stand. Wie geht es weiter mit dem Projekt, was machen wir heute - ohne ? SIB	Perhaps we could summarise what happened yesterday? I'd like to be up-to-date. How to continue with the project, what are we doing today – without SIB
STR [v]	Where is SIB?	
JUL [v]	Ich weiss nicht, wo SIB ist. Hat sie gestern nichts gesagt? Oder geschrieben?	I don't know where SIB is. Didn't she say anything yesterday? Or write?
STR [w]	did she mention that she won't be there today?	
JUL [w]	we need the protocol	

From target language to translingual capabilities

STR [w]	ich habe schon eine kurze zusammenfassung für dich ins forum gestellt, jul!	I have already posted a short summary for you in the forum jul!
JUL [v]	Wie? Wo ist das Forum? Ich kanns nicht finden.	Sorry? Where is the forum? I can't find it
HEA [w]	I'm not sure whether it was for today or not, but she did mention something.	
STR [w]	mmmhh	
JUL [w]	super STR, it's not protocoll - i guess it's 'log' oder 'minutes'. what would be appropriate, HEA?	
HEA [w]	Minutes? You are talking about the notes of what happened last meeting?	
JUL [w]	ah, notes. Ja genau, das was gestern noch so passierte im Chat	Yes exactly, what happened in the chat yesterday
STR [w]	I didn't know we have to do that every time we meet...???	
HEA [w]	If you go to the archives you can see what we said	
JUL [v]	Du, wir müssen keine Protokolle machen. Ich war nur neugierig. Ich wollte Dich nicht unter Stress setzen STR	Hey, we don't have to write minutes. I was only curious. I didn't want to stress you out STR
JUL [w]	:) so today....? We could mindmap what questions might be good for the future opiniaire / questionnaire	
STR [w]	but we can also do a short summary for JUL know, can't we? ääh now, of course	
HEA [v]	Okay	

Table 3: Translingual problem solving

In another focal group translingual practice facilitated language play. In their discussion about migration-related issues the members' interactions alternated between work and play, where the latter often created a sense of lightheartedness and fun. The following chat extract shows the students' ability to engage in teasing (you losers) and self-deprecating humour (*Streber*, quarknutella⁸ eating losers) and suggests an emerging level of trust as a basis for taking risks with each other.

Excerpt 2:

STE [w] We are on holidays.

LIS[w] haben alle Ferien? [is everyone on holiday?]

VAN [w] But we are Streber [nerds]. We are attending class. ;)

LIS [w] you losers!

VAN [w] Yes we are losers.

STE [w] boring quarknutella eating losers have FUN too!

VAN [w] sorry. that you have to talk to us. You could change the room

LIS [w] :-)

⁸ Reference to a popular German-style fresh cheese topped with Nutella.

VAN [w] ;)
 STE [w] :--)
 LIS [w] I was only joking ...
 STE [w] GS2, let's leave and have weird breakfast somewhere else, einverstanden [agreed]?

3.4 Functions of plurilingual practices

In-depth analyses of the three different focal groups' interactions (Walker 2017a, b; Walker 2018) revealed that the learners' plurilingual repertoires supported a number of distinct functions, namely:

- Phatic: to facilitate social bonds which fostered discursively constructed social presence as a crucial factor for building trust among unknown and distributed co-learners (Walker, 2017a).
- Communicative: to construct collaborative floor (Cherny, 1999) and create shared conversational spaces which facilitated exploratory talk about their topics.
- Creative: to co-create knowledge by drawing on their intellectual, social and linguistic skills and emerging collaborative agency.
- Identity and community construction: to project themselves as agile individuals who are able to shuttle between and across their linguistic repertoires, which helped them to develop a sense of shared purpose and group belonging.

The learners' collaborative activity enabled them to co-create knowledge, drawing on their intellectual, relational, social and linguistic skills and motivated by a sense of common purpose. Without the necessary trust and group cohesion the learners would not have been able to build a "shared space and a sense community-centred identity and belonging" (Darhower, 2006, p. 86). Their social relationships were discursively mediated through rich cohesive ties, evident in phatic/vocative communication, displays of emotion, mutual support and co-constructed collaborative floor. This helped them build and sustain interactive engagement, develop a social structure and take up social-facilitative roles. They negotiated a shared understanding of ideas through exploratory talk engaging constructively with other's ideas, collective reasoning and problem-solving. Their ability to self-regulate as groups and draw on others as resources reflected collaborative agency which allowed them to think things through together, expand on challenging concepts in new ways and create knowledge and artefacts (e.g. wiki).

The learners' translingual practices afforded them an expanded linguistic repertoire which fostered collaborative agency. This was particularly evident in the amount of exploratory talk produced translingually in which the students engaged with each other's ideas and negotiated meaning with a view to constructing knowledge and artefacts together. Humour and playfulness served as a distinct discursive strategy in one group to manage or avoid conflict, supported by fluid and creative uses of plurilingual practices, particularly when engaging in teasing behaviour and projecting their play identities.

3.5 Challenges and opportunities for teaching

The most challenging aspect of the project was to sustain participation and create conditions that would encourage these diverse students to interact and engage – despite the project's perceived complexity. The envisaged benefit of flexibility and learner-centredness also presented the risk of overtaxing the learners who had to handle technology and tools in new ways, operate in an unfamiliar group environment and actively engage with unknown partners. The optional nature of the project nevertheless allowed for different levels of investment and participation. Technological constraints

(e.g. non-availability of video, two different LMS) or different course & semester structures also impacted on the teachers' ability to integrate the project into their respective language courses. Importantly, the project challenged the teachers to question their roles as the project required a shift from a teacher-centred to a learner-centred approach. Although both teachers felt comfortable in their roles as facilitators, they needed to develop strategies for coping with less control and, instead, concentrate on scaffolding, monitoring and supporting the learners. They came to understand the construct of learner community not as a fixed, essentialised quality but an emergent process which comes into existence "through social and work activity sustained over time" (Rheingold, 1993, cited in Galley et al., 2014, p. 8) and jointly enacted through discourse. Finally, the project reinforced their understanding of language learning as developing plurilingual repertoires, supported by translingual practices.

4. Discussion

The case presented in this article demonstrates how a new initiative came into being through collaborative teacher agency. The telecollaboration helped create online encounters which provided new opportunities for intercultural experiences and collaborative learning. Not only did the students engage with each other on authentic issues of global and local importance, but they also developed plurilingual communication practices in distinct contrast to their traditional experience of learning languages in isolation. Learners who have been conditioned to formal language education delivered in monolingual mode may resist plurilingual pedagogies. Yet, as Kramsch and Huffmaster (2015) argue, "the exclusive use of monolingual/national points of reference deprives learners of the transnational, translingual and transcultural competencies they will need to use the language in today's multilingual environments" (p. 114). Telecollaboration offers one possible model of helping learners develop those kinds of competencies. For this or other models to be effective a different kind of teaching is needed, one where the use of digital or mobile technologies is purposefully linked to pedagogical decisions. Adopting a reflective teaching stance allowed the teachers to be open to new and exploratory practice (Allwright & Hanks, 2009) which generated:

- a data-led approach to reflection as favoured by Mann and Walsh (2013), for instance by capturing learner discourses as well as their own use of language in teaching situations;
- a focus on 21st century teacher knowledge by moving "beyond the traditional (and largely monolingually conceived" notions of language, language learning, and language learner (Kubanyiova & Crookes, 2016, p. 118).

Transforming teaching and learning languages in a multilingual world requires reorienting our role as language educators and researchers to a "new linguistic dispensation" (Aronin & Singleton, 2008), towards a better understanding and legitimisation of situated practices such as translanguaging. The reflective teacher plays a key role in that regard. Language practitioners can make an important contribution to teacher education programmes by reshaping traditional discourses in the light of the affordances of new practices. Openness to such practices requires critical reflection of the constructs which frame our reflections. Through their joint work and observations the teachers re-evaluated what it means to learn, know and teach a language. They both saw their role as that of a facilitator who creates the conditions for a learning environment which promotes student interaction, critical reflection and inquiry by drawing on their plurilingual repertoires. Likewise, monolithic perceptions of language were reconceptualised as a form of bilingual languaging and recognised (post-hoc) as translanguaging practice. Reorienting language teaching from monolingual to multilingual perspectives will critically depend on resolving what is meant by language and by extension 'target

language' in teaching and learning discourses. This requires sensitivity and an acknowledgment that named languages are real in the consciousness of learners and teachers as the object of their aspirations. As Canagarajah (2013) observes:

While language resources are mobile, they acquire labels and identities through situated uses in particular contexts and get reified through language ideologies. Therefore, labelled languages and language varieties have a reality for social groups. More importantly, they are an important form of identity for these groups. (pp. 15-16)

While there is debate about whether plurilingual repertoires have a unified or separate mental representation (MacSwan, 2017), translanguaging as pedagogy attends to the role of fluid languaging in education, though not without controversy. This is also evident in attempts to “soften the boundaries between languages” (Cenoz & Gorter, 2013, p. 591) or the argument to shift the focus from language as system to language as discourse (Clancy & McCarthy, 2019) to emphasise meaning-making and ways in which discourse communities vary in how they exploit their plurilingual repertoires. If language educators are serious about rejecting monolingual assumptions and practices and giving greater consideration to language learners' plurilingual repertoires and identities, there are important implications for teaching. These require careful consideration of the follow areas, in particular:

- Curricular integration of plurilingual pedagogical approaches, how they relate to or replace existing course structures, lesson planning and learning outcomes.
- Instructional resources which engage learners at both intellectual and social levels, while facilitating learner agency and the development of agile communication skills through plurilingual resources (Vom Brocke, 2011; Vom Brocke & Walker, 2012).
- Assessment which evaluates plurilingual repertoires (rather than accuracy-based correction) as a way to enhance language learners' abilities to negotiate meaning, construct and articulate knowledge and engage critically with it.
- Multimodal, digitally facilitated teaching and learning environments which facilitate collaborative learning via plurilingual resources.

With regards to the final point, Vogel & Garcia (2017) argue “for an expansive definition of translanguaging that encompasses not just the linguistic resources individuals draw upon to make meaning, but also the unique social actions enabled by technology use that become part of the individual's semiotic repertoire” (p. 13). Reconceptualising language learning and use in linguistically diverse virtual environments thus presents an opportunity for language teacher education to understand and draw on new ways of meaning-making and being in a globalized and connected world (Barton & Lee, 2013). What exactly global and connected will mean in a post-Covid19 world is likely to need rethinking. It may well be that flexible, project-based approaches such as telecollaborations will offer teachers and learners opportunities to take advantage of technologies not only to bridge or compensate for the lack of physical contact, but to offer new, collaborative and plurilingual learning experiences. These may help develop the very conceptual, social and linguistic abilities required to negotiate new and evolving realities.

This article presented an online bilingual exchange to illustrate ways in which reflective teaching can result in innovative approaches even within a highly structured institutional environment. The eGroups case example was described here from a reflective teacher perspective and supported by a synthesis of findings from existing studies of the project. It is subject to a number of limitations, notably the absence of triangulation due to the lack of interview or survey data and the small number of focal groups involved. Due to the optional nature of the exchange, individual and group participation was variable and limits the ability to make generalisations.

5. Conclusion

The different kind of language learning Warschauer had in mind in 1998 may have been achieved in many ways, thanks to the immense advances in digitally facilitated language learning. Yet, the demands for language teaching practices which suit a plurilingual, dynamic and now pandemic-riven world are ever increasing. Projects such as the telecollaboration initiative discussed here may help affirm multilingualism as the norm and plurilingual practices as a resource, rather than a hindrance. In an age of postmethod pedagogies (Kumaravadivelu, 2006) and rapidly changing educational demands in diverse contexts there is an imperative for “pedagogies of the possible” (Hélot & Ó Laoire, 2011) which can leverage plurilingual repertoires and are responsive to 21st century learner needs. This is unlikely to happen without reshaping institutional discourses in order to overcome privileged monolingual ideologies of being, knowing and doing and to legitimise plurilingual learners’ voices and abilities.

I am grateful for the helpful feedback received from the anonymous reviewers.

Reference List

- Abrams, Z. I. (2008). Sociopragmatic features of learner-to-learner computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 26 (1), 1-27. Retrieved November 27, 2020 from: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/22867/18888>.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in second language learning and teaching*, 3 (2), 311-331.
- Auckland Languages Strategy Working Group (2018). *Strategy for languages in education in Aotearoa New Zealand 2019 - 2033*. Auckland: Ilep. Retrieved November 27, 2020 from: <https://ilep.ac.nz/sites/ilep.ac.nz/files/2018-09/Strategy%20for%20languages%20in%20educationin%20Aotearoa%20NZ.pdf>.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices*. Abingdon: Routledge.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-99.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 65. London: King’s College.
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the internet and international email tandem network. In: D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the internet*. CLCS Occasional Paper 46 (9-25). Dublin: Trinity College.
- Canagarajah, A. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Canagarajah, S. (2016). Crossing borders, addressing diversity. *Language Teaching*, 49 (3), 438-454.
- Cherny, L. (1999). *Conversation and community: Chat in a virtual world*. Stanford: CSLI Publications. <https://doi.org/10.18452/22335>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *Tesol Quarterly*, 47 (3), 591-599.
- Clancy, B., & McCarthy, M. (2019). From language as system to language as discourse. In: S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education* (pre-published version). London: Routledge.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196-1208.
- Creese, A., & Martin, P. (Eds.) (2003). *Multilingual classroom ecologies: Inter-relationships, interactions and ideologies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 247-256.
- Darhower, M. A. (2009). The role of linguistic affordances in telecollaborative chat. *CALICO Journal*, 26 (1), 48-69.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.) (2008). *The handbook of second language acquisition*. New York: John Wiley & Sons.
- Galley, R., Conole, G., & Alevizou, P. (2014). Community indicators: a framework for observing and supporting community activity on Cloudworks. *Interactive Learning Environments*, 22 (3), 373-395.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave.
- Guth, S., Helm, F., & O'Dowd, R. (2014). Telecollaborative foreign language networks in European universities: A report on current attitudes and practices. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 7 (4), 1-14.
- Harman, R. M., Ahn, S., & Bogue, B. (2016). Reflective language teacher education: Fostering discourse awareness through critical performative pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 59, 228-238.
- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (Eds.) (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161-176.
- Kelly, M. (2017). Second language teacher education. In Y. Y. Kim & K. McKay-Semmler (Eds.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1-5). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Kramsch, C., & Huffmaster, M. (2015). Multilingual practices in foreign language study. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.). *Multilingual education. Between language learning and translanguaging* (pp. 114-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C., & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron, D. (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London: Routledge.

Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 117-132.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London: Routledge.

Lamy, M.-N., & Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration, 2.0* (pp. 107-138). Bern: Peter Lang.

Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimension: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liebscher, G. & Dailey-O'Cain, J. (2004). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (4), 501-526.

Motyl-Mudretzkyj, I., & Späinghaus, M. (2005). *Anders gedacht: Text and context in the German-speaking world*. Boston: Heinle.

Narcy-Combes, M. F., Narcy-Combes, J. P., McCallister, J., Leclère, A. P. M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Bristol: Multilingual Matters.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54 (1), 167-201.

Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4 (2), 291-315.

May, S. (Ed.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.

O'Dowd, R., & Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22 (2), 173-188.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Hodder Education.

Ortega, L. (2013). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn* (pp. 42-63). New York: Routledge.

Scarino, A. (2014). Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 386-401.

Singleton, D., Fishman, J. A., Aronin, L., & Ó'Laoire, M. (Eds.) (2013). *Current multilingualism: A new linguistic dispensation*. Berlin: Walter de Gruyter.

Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (95-108). London: Continuum.

The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 19-47.

Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (8), 1041-1048.

Vogel, S., & García, O. (2017). *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: OUP.

- Vom Brocke, C. (2011). How to leverage virtual learning communities for teaching agile communication skills? The eGroups case at the University of Münster in Germany and Massey University in New Zealand. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3 (4), 644-664.
- Vom Brocke, C., & Walker, U. (2012). Agile Kommunikationskompetenz: Herausforderungen und Lösungsansätze für den Fachsprachenunterricht an Hochschulen durch Interaktion in neuen Medien. [Agile communicative competence: Challenges and solutions for university foreign language teaching through interaction via new media]. *Fremdsprachen und Hochschule*, 85, 5-38.
- Walker, U. (2010). So fern und doch so nah: Soziale Präsenz und Interaktion im netzgestützten DaF-Fernunterricht in Neuseeland. [So far and yet so close: social presence and interaction in networked distance learning of German as a foreign language in New Zealand]. *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 39-63.
- Walker, U. (2017a). Discursive construction of social presence and identity positions in an international bilingual collaboration. *Distance Education*, 38 (2), 193-215.
- Walker, U. (2017b). Community building and translingual practice in an international eGroups telecollaboration. *ALSIC: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 20 (2). Retrieved November 27, 2020 from: <https://journals.openedition.org/alsic/3218>.
- Walker, U. (2018). Translanguaging: Affordances for collaborative language learning. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24 (1), 18.
- Walker, U., & Haddon, R. (2011). Foreign language learning conceptualisations of distance learners in New Zealand: goals, challenges and responses. *The Language Learning Journal*, 39 (3), 345-364.
- Walker, U., & vom Brocke, C. (2009). Integrating content-based language learning and intercultural learning online: An international eGroups collaboration. *Proceedings of the 11th CLESOL Conference 2008 (218-234)*. Auckland, New Zealand.
- Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 190-205.
- Warschauer, M. (1998). Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *Tesol Quarterly*, 32(4), 757-761.
- Yates, R., & Muchisky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL quarterly*, 37 (1), 135-147.

Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „*Linguistic Landscapes* *Leipzig – Auckland*“

Diana Feick, The University of Auckland (Auckland) & Petra Knorr, Universität Leipzig (Leipzig)

Abstract

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern ein virtuelles Austauschprojekt zum Thema *linguistic landscapes* zur Herausbildung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit von zukünftigen Fremdsprachenlehrenden beitragen kann. Die Grundlage dafür bildet ein digitales, nach Prinzipien des *design-based research* angelegtes Kooperationsprojekt zwischen Studierenden in Leipzig (LPZ) und Auckland (AKL, Neuseeland), die *linguistic landscapes* an beiden Standorten dokumentierten und komparativ analysierten. Anhand der Projektprodukte (multimediale Poster, Präsentationen, Berichte) sowie Fragebögen und einem Fokusgruppeninterview wurde ermittelt, wie angehende Lehrpersonen über das eigene Erleben (Innensicht) und die damit verzahnten Metareflexionen aus der Lehrendenperspektive (Außensicht) eine Perspektivendopplung erfahren, die u. a. zur Förderung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit beitrug.

Schlüsselbegriff: virtuelles Austauschprojekt; Sprachlandschaften; *linguistic landscapes*; (kritische) Mehrsprachigkeitsbewusstheit; Lehrendenbildung; *design-based research*; Sprachwahl; Sprachverwendung

Abstract

The paper presents research results from a design-based research (DBR) study on a virtual exchange project (VEP) at two universities. Students of German as a Foreign Language in Auckland (New Zealand) and EFL Teacher Students in Leipzig collaborated working on the task of documenting, analyzing and comparing the linguistic landscape in their respective cities. The focus in this paper will be on the potentials of VEPs for the development of students' (critical) multilingual awareness. The reported results are based on the analysis of student products (multimedia posters, project presentations, reports), feedback questionnaires and a focus group interview. Student teachers were able to participate in the project both as learners as well as prospective teachers and this double focus was supposed to lead to an increased awareness of the potentials and challenges of virtual exchanges. The results of the study point toward the suitability of using VEPs in teacher education to engage students in reflective practice on aspects of multilingual awareness.

Key term: virtual exchange projects; linguistic landscapes; language awareness; (critical) multilingual awareness; teacher education; design-based research; language choice; language use

1. Lehrendenbildung im Kontext von Digitalisierung und Mehrsprachigkeit

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen steht die fremdsprachliche Lehrendenbildung mehr denn je vor der Aufgabe, sowohl digitale Kompetenzen angehender Lehrender zu fördern (vgl. Redecker, 2017, S. 8) als auch der zunehmenden Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Bei der Frage nach der methodischen Gestaltung von Lernszenarien wird derzeit für universitäre Lehr- und Lernumgebungen plädiert, die erfahrungsbasiert (Kolb, 1984; Schocker-von Ditfurth, 2001), situiert (Lave & Wenger, 1991), modellhaft (Legutke, 2016),

kollaborativ und dialogisch (Johnson, 2009; Knorr, 2017) sowie in hohem Maße reflexiv sind (Abendroth-Timmer, 2017; Schön, 1983). Im Kontext dieser Bestrebungen zielt das hier vorgestellte *design-based research* (DBR) Projekt darauf, die Potenziale und Herausforderungen auszuloten, die mit der Durchführung eines virtuellen Austauschprojekts (VEP) zwischen Studierenden in Leipzig und Auckland im Rahmen eines fremdsprachendidaktischen Seminars (LPZ) bzw. eines Deutschkurses (AKL) verbunden sind. Für den vorliegenden Beitrag werden vor allem die Projekterfahrungen der Leipziger Lehramtsstudierenden und damit die Verschränkung von zwei Perspektiven fokussiert: Zum einen erfahren die Studierenden das Projekt als Teilnehmende, zum anderen wird immer wieder eine reflexive Ebene und damit die Sicht prospektiver Fremdsprachenlehrender eingenommen. Neben der damit einhergehenden Förderung eines reflexiven Blicks ermöglichen virtuelle Austauschprojekte in der Lehrendenbildung die Entwicklung digitaler, kommunikativer, interkultureller sowie telekollaborativ-organisatorischer Kompetenzen. Neben diesen Aspekten zielt das Projekt durch die bilinguale Ausrichtung (deutsch/englisch) und den Fokus auf das Projektthema *Linguistic Landscapes in Leipzig and Auckland (LiLLA)* außerdem auf die Förderung einer (kritischen) Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Es greift damit ein zentrales Anliegen neuerer fremdsprachen- bzw. mehrsprachigkeitsdidaktischer Bemühungen auf, sich den Herausforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt in zunehmend multilingualen Klassenzimmern zu stellen und deren Lernpotenziale auszuloten.

Die begleitende Erforschung des Projekts zielt im Sinne des DBR-Ansatzes auf die Generierung allgemeiner Gestaltungsprinzipien für VEPs solcher Art. Erste Erkenntnisse konnten diesbezüglich nach dem ersten Projektzyklus erlangt werden und fließen in die sukzessive Weiterentwicklung und erneute Erprobung des VEPs ein. Im Rahmen dieses Beitrags soll darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Sprachenwahl und -verwendung in einem Austauschprojekt Mehrsprachigkeitsbewusstheit fördert und das Erkunden von Sprachlandschaften in vermeintlich monolingualen Umgebungen (LPZ und AKL) dazu führen kann, die Studierenden für sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren sowie ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu schaffen (vgl. auch Feick & Knorr, im Druck).

Im Folgenden wird das LiLLA-Projekt zunächst im Kontext der Empirie zu VEPs, Mehrsprachigkeitsbewusstheit sowie Sprachlandschaften verortet, um anschließend das Projekt- und Forschungsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse vorzustellen.

1.1 Virtuelle Austauschprojekte als Lehr- und Lernumgebung

Virtual exchange (VE) ist nach O'Dowd (2018, S. 5):

[...] the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.

O'Dowd (ebd., S. 4) grenzt virtuellen Austausch von virtueller Mobilität dahingehend ab, dass bei Letzterem eine digitale Teilnahme an Fernlernkursen ohne intendierten (interkulturellen) Austausch stattfindet. Virtueller Austausch dient dabei als Oberbegriff für fremdsprachendidaktische Konzepte wie Telekollaboration (z. B. Dooly Owenby & O'Dowd, 2018; Müller-Hartmann, 2006; O'Dowd, 2006;), E-Tandem/Teletandem (z. B. Akiyama & Cunningham, 2018; Kötter, 2002; Tolosa et al., 2017) oder *online intercultural exchange* oder *collaborative online international learning* (COIL, z. B. Rubin, 2016). Neben der Förderung kommunikativer sowie (kritisch) digitaler Kompetenzen steht bei diesen Ansätzen, unabhängig von ihrer organisatorisch-methodischen Ausgestaltung hinsichtlich der Projektinhalte, Partner-/Gruppen-/Interaktionsmodalitäten, Art der Projektprodukte, Sprach(en)wahl etc. die

Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenz im Zentrum (z. B. Lee & Song, 2019; Müller-Hartmann, 2006; Rogge, 2014, Vetter, 2017). Sie können zudem auch, wie v. a. in COIL-Projekten, zusätzlich den Ausbau einer komparativen Fach(inhalts)kompetenz zum Ziel haben. Dabei basieren VE-Projekte i. d. R. lerntheoretisch auf dem *technology-enhanced project-based language learning* (TEPBLL) (Dooly Owenby & O'Dowd, 2018, S. 24), welches die problembasierte, kollaborative Ko-Produktion eines Projektprodukts unter Verwendung der Zielsprache(n) mit Hilfe digitaler Technologien zum Ziel hat und auch im vorliegenden LiLLA-Projekt zur Anwendung kam.

Neben spezifischen Charakteristika von VEPs – hier vor allem die Aufgaben- und Produktorientierung sowie die Einbettung in einen Kurs und die damit verbundene Steuerung durch eine Kursleiterin – ist für das gewählte Projektdesign außerdem das Merkmal der Gegenseitigkeit (*reciprocity*) bedeutsam. Ursprünglich als ein Prinzip des Tandemlernens definiert (Brammerts & Kleppin, 2001), bezeichnet es die gegenseitige Unterstützung der Tandempartner*innen in Bezug auf ihr jeweiliges Fremdsprachenlernen. Der Tandemgedanke geht davon aus, dass beide Partner*innen sich in gleichem Maße (bezogen auf Quantität und Qualität) dem Lernen der jeweiligen Zielsprache, die der Ursprungsidee zufolge die Erstsprache der Partner*innen ist, widmen können. Vor dem Hintergrund der Zunahme an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist das Prinzip der Gegenseitigkeit im Sinne einer strikten Abfolge und Trennung der beiden Tandemsprachen jedoch zu hinterfragen (vgl. Koch, 2017, Tardieu & Horgues, 2020, Vetter, 2017). Neuere Studien gehen diesbezüglich der Frage nach, inwiefern sprachliche Praktiken wie z. B. das *translanguaging*, das den flexiblen Gebrauch des gesamten sprachlichen Repertoires einer Person beschreibt, auch im Kontext des kollaborativen Lernens in Tandems beobachtbar und empfehlenswert sind (vgl. Benoit & Lomicka, 2020; McAllister & Narcy-Combes, 2020; Tardieu & Horgues, 2020; Walker, 2018). Zudem gilt es weiter zu überprüfen, wie mit der Grundidee, die jeweiligen Partner*innen sollten Erstsprachensprecher*innen der zu erlernenden Fremdsprache sein, umzugehen ist. Dies wird vor allem vor dem Hintergrund zunehmender Zweit- und Mehrsprachigkeit von Sprecher*innen relevant und umfasst auch das Phänomen, dass eine Sprache als *lingua franca* im Tandem verwendet wird (McAllister & Narcy-Combes, 2020; Vetter, 2017).

Im Kontext der Ausbildung von zukünftigen Sprachlehrenden wurde virtuellen Austauschprojekten bislang ein besonderes Potenzial zugeschrieben (vgl. Grau & Turula, 2019; Hauck, 2019; Kurek & Müller-Hartmann, 2019; Müller-Hartmann, 2006), da die Studierenden authentische Austauschprojekte sowohl selbst erfahren als auch angeleitet reflektieren können und dadurch ihr Vertrauen gestärkt werden kann, diese in der eigenen Lehre einzusetzen. In seinem telekollaborativen Kompetenzmodell unterteilt O'Dowd (2015) vier Bereiche: (1) organisatorische, (2) pädagogische und (3) digitale Kompetenzen sowie (4) Einstellungen und *beliefs*, welche durch je bis zu 14 Deskriptoren ausdifferenziert wurden. Das Modell berücksichtigt die in VEPs inhärente Interkulturalität, Kollaborativität, Aufgabenkomplexität und Interaktionalität. In einer empirischen Studie von Grau & Turula (2019: 104) mit polnischen und deutschen Lehramtsstudierenden zeigte sich vor allem für die organisatorischen Kompetenzen sowie für die Einstellungen ein wahrgenommener Lernzuwachs, während digitale Kompetenzen aus Sicht der Studierenden wenig gefördert wurden. Neben der Erforschung spezifischer Teilbereiche telekollaborativer Kompetenz, wie z. B. der Entwicklung interkultureller und/oder digitaler Kompetenzen (Hauck, 2019; Müller-Hartmann, 2006), stellt die Rolle der Lehrperson bzw. des Mentors oder der Mentorin im Verlauf eines VEPs einen weiteren Untersuchungsfokus dar (Grau & Turula, 2019; Kurek & Müller-Hartmann, 2019; Müller-Hartmann, 2007; O'Dowd et al. 2019). Der Gegenstand unseres Beitrags, zu dem bisher in diesem Zusammenhang keine Studien durchgeführt wurden, ist die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch die

kollaborative und komparative Analyse von Sprachlandschaften. Theoretische Positionen und Forschungsbefunde dazu werden in den beiden folgenden Kapiteln erläutert.

1.2 Mehrsprachigkeitsbewusstheit Lernender und Lehrender

Auf die Bedeutung einer Förderung von *language* bzw. *teacher language awareness* ist bereits vielfach hingewiesen worden (Andrews, 2008; Breidbach, Elsner & Young, 2011; Budde, 2016; Gnutzmann, 2010). Der deutsche Begriff der Sprach(en)bewusstheit, der einen Plural integriert, betont dabei ein Verständnis dieses Konzepts im Sinne einer (*critical*) *multilingual language awareness* (vgl. García, 2016; Morkötter, 2005; Vetter, 2008), die uns vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen, individueller bzw. lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Chancen und Herausforderungen für zukünftige Sprachlehrende essentiell erscheint.

Das sehr vielschichtige Konzept der *language awareness* ist bislang je nach Erkenntnisinteresse oder Verwendungszusammenhang unterschiedlich akzentuiert worden (Fairclough, 1992; Gnutzmann, 2010; Hawkins, 1987; James & Garret, 2013a/1992). Es lassen sich eher sprach(lern)bezogene Perspektiven von Konzeptualisierungen unterscheiden, die vor allem die soziokulturell-politische Dimension betonen (Frijns et al., 2018, S. 97). Anknüpfend an letztere Schwerpunktsetzung, scheint auch aus unserer Sicht ein Fokus auf die einzelnen von James & Garret (2013a/1992) postulierten Domänen von *language awareness* (der affektiven, sozialen, politischen, kognitiven und performativen Domäne) aus einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive sinnvoll (vgl. auch Fernández Ammann, 2015; Breidbach et al., 2011; Budde, 2016). Dies betrifft auf der affektiven Ebene z. B. die Einstellungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit und die Herausbildung von Sensibilität für gesellschaftliche sowie individuelle Mehrsprachigkeit. Eng damit verbunden ist die soziale Ebene, die u. a. die Erziehung zur Toleranz gegenüber sprachlichen Minderheiten, die kritische Reflexion von Prestigevorstellungen in Bezug auf bestimmte Sprachen in bestimmten Kontexten sowie Aspekte interkulturellen Lernens umfasst. Die politische Dimension bezieht sich auf die Entwicklung einer *critical language awareness* (Fairclough, 1992) und zielt u. a. darauf ab, Mechanismen der Benachteiligung durch Sprache bewusst zu machen, Sprachgebrauch als Ausdruck von Machtverhältnissen zu reflektieren oder die potentiell manipulative Wirkung von Sprache zu analysieren (vgl. Gnutzmann, 1997; 2010). Auf der kognitiven Ebene können in einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Sinne die Kulturgebundenheit von Sprache thematisiert oder Sprachvergleiche angestellt werden, um ein Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu entwickeln. Die performative Dimension „legt einen positiven Zusammenhang zwischen Wissen und Können nahe, stützt also die Annahme, dass deklaratives zu prozeduralem Wissen werden kann“ (Gnutzmann, 2010, S. 118).

Vor diesem Hintergrund erachten wir die Bewusstmachungs- und Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Sprachverwendung (Ebene des Wissens über Sprach(e)/-wahlmöglichkeiten) und die tatsächlichen sprachlichen Praktiken während des Projekts (Performanz) als einen möglichen Initiator von Mehrsprachigkeitsbewusstheit. Dabei kommt zum Tragen, dass die gängige Aufteilung der Sprachverwendung nach dem Tandemprinzip (50%-50% sowie eine Sprache zu einer Zeit) die Sprachenrepertoires der Lernenden nicht immer zur vollen Entfaltung bringt und vielmehr Prozesse des *translanguaging* greifen (García & Li, 2014), die v. a. auf das Erreichen des Projektzieles fokussieren und dabei Sprache(n) eher als Mittel zum Zweck als zum Selbstzweck zum Einsatz kommen.

Sprach(en)bewusstheit gilt zum einen als eine zu erwerbende Kompetenz von Fremdsprachenlernenden (vgl. KMK, 2012, S. 12), zum anderen wird vielfach auf die Bedeutung von *Language Awareness* für Sprachlehrende hingewiesen: „*Language awareness begins with teacher awareness*“

(James & Garrett 2013b/1992, S. 21). Auch De Florio-Hansen (1997, S. 152) stellt fest, dass Fremdsprachenlehrende die Sprachenbewusstheit ihrer Schüler*innen nur dann entwickeln können, wenn sie selbst diesbezügliche Erfahrungen während ihres Studiums gemacht haben. García (2016) schlägt vor, die Ausbildung von kritischer Mehrsprachigkeitsbewusstheit in die Lehrendenbildung zu integrieren. Der zunehmenden Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen Rechnung tragend sollen Lehrende „(1) an awareness of plurilingualism and appreciation of linguistic tolerance, and its merits for democratic citizenship and (2) an awareness of the histories of colonial and imperialistic oppression that has produced the plurilingualism in society“ (ebd., S. 6) entwickeln. García hat daher ein Curriculum für zukünftige Lehrpersonen konzipiert und erprobt, das u. a. das Erstellen einer Ethnographie von Sprachgemeinschaften und die soziolinguistische Untersuchung von *linguistic landscapes* vorsieht. Die datengeleitete Auseinandersetzung mit Sprachen und Sprechenden im eigenen Umfeld der Studierenden dient dabei dem Ausbau sozialer, politischer und ökonomischer Bewusstheit über Sprachverwendung in verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken (ebd., S. 12). Dieser Ansatz wurde für das vorliegende virtuelle Austauschprojekt aufgegriffen und um eine kontextkomparative Dimension erweitert.

Was unter Sprachlandschaften zu verstehen ist und welche Potenziale sie für den Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenlehrer*innenbildung bereithalten, erläutert der kommende Abschnitt.

1.3 Linguistic Landscapes in Fremdsprachenunterricht und Lehrendenbildung

Der inhaltliche Fokus des LiLLA-Projekts richtet sich auf das Konzept der *linguistic landscapes* (LL, dt.: Sprachlandschaften), worunter die Gesamtheit der statischen und nicht-statischen sprachlichen Zeichen im öffentlichen Raum als Spiegel sozialer und kultureller Realität subsumiert wird, also z. B. Verbotsschilder, Straßenschilder, Werbung, Informationsschilder, Graffiti, Protestmanifestationen uvm. (vgl. für Definitionen Gorter, 2018; Landry & Bourhis, 1997). Sprachlandschaften wurden bislang vornehmlich soziolinguistisch oder diskursanalytisch untersucht: “The dynamic field of Linguistic Landscapes attempts to understand the motives, uses, ideologies, language varieties and contestations of multiple forms of ‘languages’ as they are displayed in public spaces.” (Linguistic Landscape: An International Journal, 2015, o.S.). Ein Schwerpunkt liegt dabei in der Erforschung der Verteilung und Funktionen von Sprache(n) an multilingualen Orten (im deutschsprachigen Kontext z. B. Pappenhagen et al., 2013), wobei einige Studien auch über den urbanen Raum hinausgehen und z. B. virtuelle Orte (Cyberscape bei Ivkovic & Lotherington, 2009) betrachten.

Auch im zweit-/fremdsprachendidaktischen Zusammenhang findet das Thema seit ca. einer Dekade verstärkt Beachtung. Sprachlandschaften stellen aus der Sprachlehr-/lernperspektive betrachtet authentischen, kontextualisierten Input dar, der Teil eines umfassenderen sozialen Kontextes ist (Gorter & Cenoz, 2008). Untersuchungen fokussieren dabei v. a. die lernendenseitige (eher bedeutungs- und formfokussierte) Rezeption schriftlicher multimodaler „Sprach-Bild-Texte“ (Badstübner-Kizik & Janíková 2018, S. 10), wie die Studien von Ballweg (2018), Chern & Dooley (2014), Leung & Wu (2012) oder arbeiten darüber hinausgehende Potenziale hinsichtlich der Entwicklung von *language, media* und *culture awareness, critical literacy* oder *symbolic competence* (Badstübner-Kizik & Janíková 2018; Hátoss, 2019; Hewitt-Bradshaw, 2014; Janíková, 2018; Rowland, 2013; Schiedermaier, 2015) heraus. In der Regel sind derartige Projekte aus Gründen der Kontexteinbettung an den physischen Ort gekoppelt, wo die Zielsprache erworben wird.

Der digitale Austausch zu Sprachlandschaften aus dem jeweiligen zielsprachigen Kulturraum mittels bilingualer Lernendenkooperation erfolgte erstmals durch Malinowski (2010). Das Korpus von <https://doi.org/10.18452/22334>

Englisch-Koreanisch mono- und bilingualen Schildern, Werbetafeln und Postern aus Kalifornien und Süd-Korea wurde auf einer Webseite zugänglich gemacht und die Fundorte in Google Maps verlinkt (Geo-Tagging). Darauf aufbauend erfolgte die Kommentierung der Aufnahmen durch die Lernenden an beiden Standorten innerhalb eines Online-Diskussionsforums. Der Autor (ebd., S. 206) weist zurecht darauf hin, dass das virtuelle Erschließen physisch existenter Orte zu einer Dekontextualisierung führen kann: „[...] the uncritical use of these technologies is seen as detrimental to authentic and agential engagement with the living city, just as it is inimical to the nuanced study of language“ (ebd., S. 201). Das hier vorgestellte Projekt hat daher den Fokus auf die Dokumentation physischer Sprachlandschaften und den virtuellen Austausch dazu gelegt.

Im Rahmen des LiLLA-Projekts wurde durch das (sprachlich-kulturell komparative) Erkunden von Sprachlandschaften insbesondere das Anbahnen von Sprach(en)bewusstheit im Sinne einer Sensibilisierung für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (siehe 1.2) angestrebt. Es orientierte sich dafür am didaktischen Konzept von Malinowski (2015), der für die Integration von LL in das Fremdsprachenlernen Lefebvres triadisches Raummodell (1991) adaptiert hat und dabei auf einen methodischen Vorschlag von Trumper-Hecht (2010) zurückgreift, um damit die soziale Konstruktion von Raum in und durch Sprachlandschaften zu vermitteln. Das Modell unterscheidet *conceived spaces* (Repräsentation von LL in öffentlichen Dokumenten), *perceived spaces* (physische Dimension der LL) und *lived spaces* (Erfahrung des Raumes durch sich in ihm aufhaltende Personen). Aus unterrichtspraktischer Perspektive bedeutet dies, dass Lernende:

1. LL beobachten und dokumentieren (*perceived space*), v. a. durch das Dekodieren von Sprache, Symbolen und anderen LL-Elementen,
2. LL interpretieren und Texte rezipieren bzw. produzieren (*conceived space*), v. a. durch kritisches Lesen und Analysieren/Vergleichen von Texten sowie
3. eigene Reaktion oder die von anderen bzgl. LL explorieren (*lived space*), v. a. durch Erfassen der Erfahrungen und Perspektiven lokaler Akteure.

Die Adaption dieses Dreischritts für das LiLLA-Projekt und weitere Angaben zur Durchführung des Projekts werden in Kapitel 2 genauer erläutert.

Aus den bisherigen Ausführungen zum Spannungsfeld der Herausbildung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit in virtuellen Austauschprojekten, die *linguistic landscapes* zum Gegenstand haben, ergeben sich die folgenden zwei Forschungsfragen:

- 1) Welche Sprachverwendungspraktiken realisieren Studierende während eines bilingualen virtuellen Austauschprojektes?
- 2) Wie trägt ein VEP zu Sprachlandschaften zur Entwicklung bzw. Förderung von (kritischer) Mehrsprachigkeitsbewusstheit bei?

2. LiLLA: ein virtuelles Austauschprojekt

Das virtuelle Austauschprojekt LiLLA fand von März bis Juni 2019 statt und erstreckte sich insgesamt über einen Zeitraum von ca. 11 Wochen. Es erfolgte hierbei ein Austausch zwischen Studierenden des 3. Studienjahres im Deutschstudiengang der Universität Auckland und Englisch-Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig. Es wurde angeregt, dass die Projektsprachen nach dem Tandemprinzip paritätisch sowohl Deutsch als auch Englisch sind. Im Sinne eines *technology-enhanced project-based language learning* Ansatzes (Dooly Owenby & O’Dowd 2018, S. 24) bestand die Projektaufgabe darin, in binationalen Teams von zwei bis drei Studierenden (wobei mindestens eine Person pro Standort

vertreten sein musste), Sprachlandschaften an beiden Projektstandorten foto- oder videografisch zu dokumentieren und kollaborativ zu analysieren. Unterstützt wurde dieser Arbeitsprozess durch Hinweise zu möglichen Analysekatégorien sowie durch spezifische Fragestellungen (s. Tabelle 1). Die Ergebnisse der komparativen Analysen sollten anhand eines gemeinsam erarbeiteten multimedialen Posters (Projektprodukt) dargestellt und präsentiert werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte und den Projektverlauf an beiden Standorten.

Für die Leipziger Lehramtsstudierenden ergab sich durch das Projekt ein erfahrungsbasiertes Lernszenario, das neben der tatsächlichen Erfahrung einer virtuellen Projektarbeit (vgl. zweite Spalte, Tab. 1) wiederkehrende Phasen angeleiteter Reflexion beinhaltet (vgl. dritte Spalte, Tab. 1).

	Universität Auckland	Universität Leipzig
	<i>Teilnehmendenperspektive</i>	<i>Perspektive angehender Lehrpersonen</i>
STEP 1	Lead-in: Vorstellung der Projektaufgabe (inhaltlich und organisatorisch), Hinführung zum Thema <i>linguistic landscapes</i>	Seminarinhalte: Virtuelle Austauschprojekte im TEFL-Kontext: Erfahrungen, Schritte, Potenziale und Herausforderungen, Nutzung von Medien
STEP 2	Getting in touch: Kennenlernen der Projektpartner*innen mittels einer Videonachricht (zufällige Gruppenbildung, 1 Person aus AKL und 1-2 Personen aus LPZ)	
STEP 3	Planning the project: Gemeinsame Planung des Projekts (Sprachverwendung, Arbeitsschritte, Termine, Aufgabenverteilung, mögliche Themen etc.)	
STEP 4	Task Phase 1 (Research): Durchführung des Projekts in einem zyklischen Prozess: <ul style="list-style-type: none"> - Sammeln/Dokumentieren und Teilen sprachlicher Zeichen - Individuelle bedeutungerschließende Interpretation - Kollaboratives Aushandeln von Bedeutungen bzw. Vergleich unterschiedlicher Deutungsweisen, Finden von Kategorien / Themen - Ggf. weitere Runden des Sammelns und Teilens Task support: Kriterien zu Analyse von Sprachlandschaften: <ul style="list-style-type: none"> - Typ/Art von Sprachlandschaft, (kontextspezifische) Inhalte, Adressaten, Sprache, Form, Vergleich LPZ-AKL, sonstige Auffälligkeiten 	Führen eines Logbooks: <i>Task: Document your perception of the working process in the project. Ask yourself: What is going well? What is causing problems? Why is that? What would I need to bear in mind when doing a project like that at school?</i>

Universität Auckland	Universität Leipzig
	<i>Teilnehmendenperspektive</i>
	<i>Perspektive angehender Lehrpersonen</i>
Impulse / weiterführende Fragen:	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Who is the sign made for? Who is being addressed (who is NOT)? Who will understand / not understand it? What questions/ thoughts does it provoke? What might be interesting looking at the sign from an outsider's perspective?</i> 	
STEP 5	Task Phase 2 (Production): Gemeinsame Erarbeitung eines multimedialen Projektprodukts (digitales Poster bzw. Präsentation)
	Verfassen eines Projektberichts (1000 Wörter) in der Zielsprache Deutsch
STEP 6	Task Phase 3 (Presentation): Mündliche Präsentation des Endprodukts in der Zielsprache im Rahmen des jeweiligen Seminars
	Schriftliches Feedback durch die Kursteilnehmenden
STEP 7	<p>Evaluating and Reflecting: Evaluation des Austauschprojekts in Form eines Online-Fragebogens</p> <p>Reflexion: Wie wurde die Präsentationssitzung (<i>gallery walk, feedback</i>) wahrgenommen?</p> <p>Wahrnehmung und Reflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diskussion individueller Wahrnehmungen in Hinblick auf: <i>team work & communication, content & project topic, task design & instructions, presentation & overall reflection</i> - Rückbindung an anfangs erarbeitete Potenziale und Herausforderungen - Erstellung einer Handreichung für VEPs im Schulkontext

Tabelle 1: Projektverlauf

3. Design-Based Research

3.1 Teilnehmende

An der Universität Leipzig war das Projekt in das zweite fachdidaktische Modul der Anglistik eingebettet, welches die Lehramtsstudierenden i. d. R. im 6. Semester belegen und fand im Rahmen des Seminars *TEFL: From Theory to Practice* statt. Die 39 Teilnehmenden in LPZ studierten Lehramt an Gymnasien, Oberschulen, Sonder- sowie Wirtschaftspädagogik. In Auckland war das Projekt im Kurs „German 301“ (entspricht dem GeR-Level B2.1) mit 20 Teilnehmenden verankert. Das Curriculum dieses Kurses enthält die Themen „Medien“ und „Städte“, sodass die Anschlussfähigkeit an den Projektinhalt gegeben war. Benotete Prüfungsleistungen (AKL) waren das Projektprodukt, gekoppelt an einen schriftlichen Projektbericht sowie eine fünfminütige mündliche Präsentation des Projektprodukts.

Während auf der Leipziger Seite die überwiegende Zahl der Teilnehmenden Deutsch als Erstsprache sprachen (2 von 39 Personen waren russische Muttersprachler*innen), war die Studierendenschaft in Auckland sprachlich heterogener zusammengesetzt. Ihr Sprachenrepertoire umfasste neben dem Englischen Vietnamesisch, Mandarin, Japanisch, Koreanisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Russisch, Te reo Māori und Hebräisch.

Seitens der Projektleitung lag in Leipzig eine Trennung zwischen Kursleiterin und Forscherin vor, während in Auckland beide Funktionen in einer Person vereint waren. Mit dieser Rollendopplung wurde bewusst umgegangen und die Transparentmachung möglicher Interessenkonflikte oder Vorannahmen durch das Festhalten der Lehr- und Forschungsentscheidungen in Gesprächs- und E-Mail-Protokollen sowie Forschungstagebüchern angestrebt.

3.2 Die Studie

Das Projekt gestaltete sich einem *design-based research* Ansatz (DBR) folgend als zyklischer Prozess mit dem Ziel „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann, 2017, S. 50; s. a. Euler, 2014; McKenney & Reeves, 2019). DBR integriert dabei verschiedene etablierte empirische Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse, um den Prozess formativ und ggf. summativ zu evaluieren und auszuwerten. Neben der Empirie arbeitet DBR mit vielfachen theoretischen Bezügen, indem Interventionen in die bestehende pädagogische, didaktische oder psychologische Erkenntnislage eingebettet werden (Reinmann, 2017, S. 51). Kernstück des Ansatzes ist die Gestaltung (*design*) einer Intervention (Lehr-Lernkonzepte, Lernumgebungen, Lehr-Lernmaterialien, Werkzeuge etc.), die schrittweise entwickelt, erprobt und evaluiert wird. In einem Prozess mit mehreren Schleifen wird das Design weiterentwickelt und verfeinert, um es dann erneut zu erproben und zu evaluieren (Euler, 2014).

Die erste Erprobung des LiLLA-Projekts fand im Sommersemester 2019 statt, weitere Durchgänge sind geplant. Die formative Evaluierung des ersten Projektzyklus basierte auf den in Tabelle 2 aufgeführten Daten.

Datenart	AKL	LPZ
Forschungstagebücher/ Gesprächs- und E-Mail- Protokolle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notizen der Kursleiterin / Forscherin A ▪ Notizen der Assistentin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notizen der Kursleiterin ▪ Notizen der Forscherin B
Produkte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kollaborative Projektprodukte (P): 21 digitale Poster bzw. Präsentationen ▪ 21 Projektberichte (à ca. 1000 Wörter) (B) ▪ 21 videografierte mündliche Projektpräsentationen (PP) 	
Befragung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 21 Fragebögen am Ende des Projekts mit offenen und geschlossenen Fragen (FB/AKL) ▪ Ein Fokusgruppeninterview mit fünf Teilnehmenden (FG) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 37 Fragebögen am Ende des Projekts mit offenen und geschlossenen Fragen (FB/LPZ) ▪ Reflexionsnotizen aus der abschließenden Seminarsitzung

Tabelle 2: Datenkorpus erster Projektzyklus

Um die eingangs formulierten Forschungsfragen dieser Teilstudie zu beantworten, wurden folgende Daten ausgewählt und analysiert: die Fragebogendaten der Leipziger sowie der neuseeländischen Studierenden (FB), ein Fokusgruppeninterview mit fünf neuseeländischen Studierenden (FG), die kollaborativ erstellten Projektprodukte der LiLLA-Teams (P) sowie die Projektberichte (B) und Projektpräsentationen der neuseeländischen Studierenden (PP)¹. Da die Begleitforschung zum Projekt einem *design-based research* Ansatz folgte, d. h. die Art und Weise einer effektiven Gestaltung eines solchen Austauschprojekts von empirischem Interesse war, wurde der Fragebogen vorrangig für den Zweck formativer Evaluation konzipiert. Spezifische Erkenntnisinteressen, wie z. B. die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit wurden daher nicht mit separaten Items berücksichtigt, wobei jedoch die Antworten der Teilnehmenden auf die übrigen gestellten Fragen auch Aussagen zu diesem Aspekt enthielten.

Die erste Forschungsfrage hinsichtlich des Sprachgebrauchs im LiLLA-Projekt wurde auf der Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung der Fragebogendaten der deutschen sowie der neuseeländischen Studierenden sowie des Fokusgruppeninterviews (AKL) beantwortet. Dafür wurde das Material qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Es erfolgte eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (Kuckartz, 2012, S. 69), die zunächst die Fragebogenitems (FB) und Leitfragen (FG) mit Bezug zur Forschungsfrage als Ausgangspunkt nutzte, um diese dann induktiv zu erweitern und zu differenzieren. Dabei wurden vier Kategorien in Bezug auf den Sprachgebrauch ermittelt, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgte auf der Basis einer explorativ-interpretativen Dokumentenanalyse der kollaborativen Projektprodukte (P), der videografierten Präsentationen (AKL/PP) sowie der dazugehörigen Berichte (AKL/B). Der Fokus wurde bei der

¹ Die Datenquellen werden im Ergebnisteil wie folgt gekennzeichnet: Datenart (P/PP/R/FB/FG), Nummer bzw. Pseudonym der Teilnehmenden (P) oder der Gruppe (G), Ort (LPZ/AKL), Zeitmarke (bei mündlichen Daten).

Datenauswertung darauf gelegt, wie die Studierenden durch die vergleichende Auseinandersetzung mit den *linguistic landscapes* an beiden Standorten für Sprachenvielfalt und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in vermeintlich monolingualen Ländern sensibilisiert wurden.

4. Ergebnisse

4.1 Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch Sprachwahl und -verwendung

Für die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit auf der Performanzebene erscheint zunächst die gruppenspezifische Sprachwahl und -verwendung im Projekt bemerkenswert. Dies basiert auf der Annahme (s. Kap. 1.2), das Wissen über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Praktiken die Sprachperformanz in mehrsprachigen Kommunikationssituationen (positiv) beeinflusst. Das aktive Erleben und Reflektieren von Mehrsprachigkeit als Sprachverwendungs(aushandlungs)prozess stellt unseres Erachtens einen ersten Schritt zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit dar. Obwohl anfangs eine paritätische Sprachwahl und -verwendung nach dem Tandemprinzip empfohlen wurde, kam dieses in der Praxis nicht in allen Teams zur Anwendung. Es ließen sich vielmehr vier vorläufige Muster der Sprachverwendung aus den Befragungsdaten rekonstruieren:

(1) Zielsprachenmodell:

Jede*r benutzte produktiv konsequent die von ihm/ihr zu lernende Zielsprache und war dadurch rezeptiv mit der jeweiligen anderen Sprache involviert:

This was fun! I only used German and they only used English, and we corrected each other when we made mistakes. (FB_P09/AKL)

Diese Vorgehensweise übernahmen v. a. Gruppen, deren Sprachkompetenz in der Zielsprache vergleichbar war und wo sich die Teammitglieder mit dem gleichzeitigen Verwenden beider Sprachen bei der schriftlichen oder mündlichen Interaktion gut arrangieren konnten.

(2) Zeitbezogenes Sprachwechselmodell:

We alternated between speaking in German and English each week. It was helpful for speaking practice and understanding too. (FB_P02/AKL)

Dieses Wechselmodell entspricht dem traditionellen 50-50%-Muster des Tandemlernens, bei dem paritätisch für eine vorher festgelegte Zeit ausschließlich die jeweilige Zielsprache verwendet wird. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass sowohl rezeptiv als auch produktiv in der Zielsprache agiert wird, unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau der Teilnehmenden. Es kann daher als Modell beschrieben werden, das gleichberechtigt, jedoch wenig flexibel ist. Sobald ein Sprachwechsel nur noch nach dem Kriterium der Zeit vollzogen wird, könnte dies als restriktiv wahrgenommen werden, da dadurch unmittelbare sprachliche Bedürfnisse in der Interaktion außer Acht gelassen werden und das Sprachenrepertoire der Teilnehmenden nicht voll ausgeschöpft wird.

(3) Themenbezogenes Sprachwechselmodell:

Dieses Modell beschreibt die Sprachwahl nach dem thematischen Prinzip, d. h. wenn es um deutsche Sprachlandschaften ging, kam Deutsch zum Einsatz und umgekehrt:

With our partner we agreed on using German when talking about the pictures from Germany and English concerning the NZ sings. Since you don't always get to practice and develop your oral language skills during your studies, this was a good opportunity to speak English more actively again. [...] In addition, the project created a really realistic situation in which language exchange takes place. (In contrast to the

seminar situation, for example, where both partners actually speak German as their mother tongue, but you still talk in English). (FB_P22/LPZ)

Dieses planvolle wie auch flexible inhaltsbasierte Vorgehen wurde von nur einer LiLLA-Gruppe umgesetzt. Es kann aufgrund seiner Situationspezifität als ein innovatives Modell bilingualer Kollaboration betrachtet werden, da die Gruppenmitglieder hier die Sprachwahl an das Thema bzw. die kulturellen Praktiken, die anhand eines bestimmten sprachlichen Zeichens diskutiert wurden, koppelten. Dadurch wurde – ggf. unbewusst – deren gegenseitiger Verwobenheit Rechnung getragen und sprachlich-kulturelles Verstehen multimodal unterstützt.

(4) Adaptives Modell:

Dieses Modell beschreibt das Vorgehen jener Teams, in denen die Sprachenwahl an die Bedürfnisse und kompetenzbezogenen Präferenzen einzelner Teilnehmer*innen angepasst wurde. Es kam in ca. einem Drittel der Gruppen zum Einsatz. Die Daten zeigen hier, dass innerhalb dieser Kategorie unterschiedliche Ansätze verfolgt wurden. In einigen Gruppen wurde ein flexibles *code-switching* beschrieben, das unmittelbar auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden reagierte:

It was also very interesting that the communication could work very well because you could communicate in both languages. If our partner didn't understand something in German, we explained it again in English and vice versa. (FB_P22/LPZ)

In manchen Gruppen, in denen Englisch seitens der Teammitglieder in Auckland ebenfalls nicht die L1 darstellte, wurde direkt nach Projektbeginn Englisch als *lingua franca* gewählt. Andere Gruppen passten ihre Sprachwahl sukzessive an, sobald die Niveaudifferenzen zu Kommunikationsverzögerungen oder -schwierigkeiten führten:

It was definitely harder to communicate in German with actual German people my own age [...]. I found that we would automatically switch to English once conversation I'd [sic] flowing, although one of my partners was very considerate and would always ask whether I'd rather speak in German instead. What we established was we would talk in German one day, then English the next and so on. This only happened for the duration of getting to know each other. Once we started analysing, English was predominantly used since I personally found it easier to spontaneously converse in English. (FB_P01/AKL)

Für die Mehrheit der Gruppen, die sich auf eine Sprache einigten, setzte sich Englisch als Gruppensprache durch. Nur in einem Fall fiel die Wahl auf Deutsch:

It was all German for me. There was no English at all. Even though she wanted to learn English, I don't know. It was like all German. Which was good for me, but I guess not for her." (FG_Cova/ 00:16:52)

Dieses Zitat aus dem Fokusgruppeninterview zeigt, dass die Sprachwahl einerseits durch die ungleich verteilte Präferenz einzelner Gruppenmitglieder, die Zielsprache zu nutzen und damit weiterzuentwickeln, motiviert war. Andererseits kommt in den Daten auch das Bewusstsein der kompetenteren Sprecher*innen darüber zum Ausdruck, den Teilnehmenden mit einer geringeren Zielsprachkompetenz durch die Sprachwahl gezielt die Möglichkeit einzuräumen, diese zu üben, auch wenn dadurch eigene Lernziele ggf. zurückgestellt werden mussten:

I was happy to talk in English but I got the impression they didn't want to / maybe they were prioritising my German learning. (FB_P08/AKL)

Dies zeigt, dass das Prinzip der Reziprozität in einem VEP verhandelbar ist und individuellen Annahmen zum Nutzen und zur Gleichheit bei der Sprachverwendung unterliegt. Gegenseitigkeit muss sich, wie die Daten zeigen, nicht durch die paritätische Aufteilung von Sprechanteilen vollziehen, sondern kann individuell, situationsangemessen und flexibel gestaltet werden.

Wir versuchten einen Ausgleich zu schaffen zwischen deutsch und englisch, damit beide Seiten davon profitieren konnten. Schlussendlich jedoch haben wir aber mehr Englisch geredet, da es speziell in der Analyse und Auswertung zu sprachlichen Schwierigkeiten kam bei unserer Partnerin und es einfacher für uns alle war, sich in Englisch zu unterhalten. Dennoch versuchten wir Deutsch zu integrieren, wann immer es möglich war bzw. Fragen von unserer Partnerin aufgetreten sind. (FB_P14/LPZ)

Während diese Aspekte in einigen Gruppen laut der Befragungsdaten explizit angesprochen wurden, scheinen sie in anderen nicht offen artikuliert worden zu sein. Die Sprachwahl vollzog sich in diesen Fällen vermutlich ungesteuert und gewissermaßen effizienzorientiert aus der Notwendigkeit heraus, ein gemeinsames Projektprodukt kreieren zu müssen.

Zum Teil wurde auf Leipziger Seite angemerkt, dass der Sprachkompetenzzuwachs im Englischen ausblieb, die Projektkommunikation daher aber eine unmittelbarere Übernahme der Sprachlehrendenperspektive ermöglichte:

We had to help her a lot in writing and speaking without gaining much knowledge ourselves. It was nice to feel that we could help our partner to improve in the German language though. (FB_P16/LPZ)

Helping the other party with their language could be a good training for future teachers. They could practice to correct students' texts. (FB_P06/LPZ)

4.2 (Kritische) Mehrsprachigkeitsbewusstheit auf gesellschaftlicher Ebene

Die Analyse der Produktdaten ergab, dass es den Projektteilnehmenden gelang, Mehrsprachigkeitsbewusstheit aus soziokulturell-politischer Perspektive (vgl. Kap. 1.2) auf zwei Ebenen zu entwickeln:

1) Wahrnehmung und Reflexion:

mehrsprachige Schilder dokumentieren und reflektieren, und dabei z. T. im kritischen Sinne zugrundeliegende gesellschaftliche und (sprachen)sozio-politische Zusammenhänge aufdecken und ggf. auch hinterfragen,

2) Ko-Konstruktion / Kollaboration / Komparation:

in einen bedeutungsvermittelnden und kollaborativ-vergleichenden Austausch über die dokumentierten Sprachlandschaften an beiden Standorten treten.

Im Hinblick auf die erste Ebene gelang es den Studierenden, mehrsprachige Praktiken in den Sprachlandschaften der jeweiligen Städte wahrzunehmen und zu dokumentieren, z. B. auf öffentlichen zweisprachigen Schildern (s. Abb. 2), städtischen Hinweisschildern auf Müllbehältern oder handgeschriebenen Graffiti auf Universitätstoiletten (s. Abb. 1). Die Projektprodukte machten deutlich, dass die Schilder die Grundlage für vielfältige Diskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit bildeten, da z. B. Fragen in Hinblick auf öffentliche Sprachenpolitik, inoffizielle mehrsprachige Protestmanifestationen, die Präsenz und Verteilung von Minderheitensprachen in mehrsprachigen Gemeinschaften und die Verwendung von Englisch als *lingua franca* aufgeworfen wurden.

Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für die Fähigkeit der Studierenden mehrsprachige Praktiken auf informeller Ebene zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Aussage, dass es „Zeichen in vielen verschiedenen Sprachen [gibt]“, zeigt, dass die Analyse hier auf eine deskriptive Darstellung der vorgefundenen Praktiken begrenzt ist und keine weiterreichenden Reflexionen zu diesen Beobachtungen enthält, wie es z. B. in Abbildung 2 der Fall ist.



Abbildung 1: Mehrsprachige Graffiti auf den Universitätstoiletten (LPZ, P_G07)

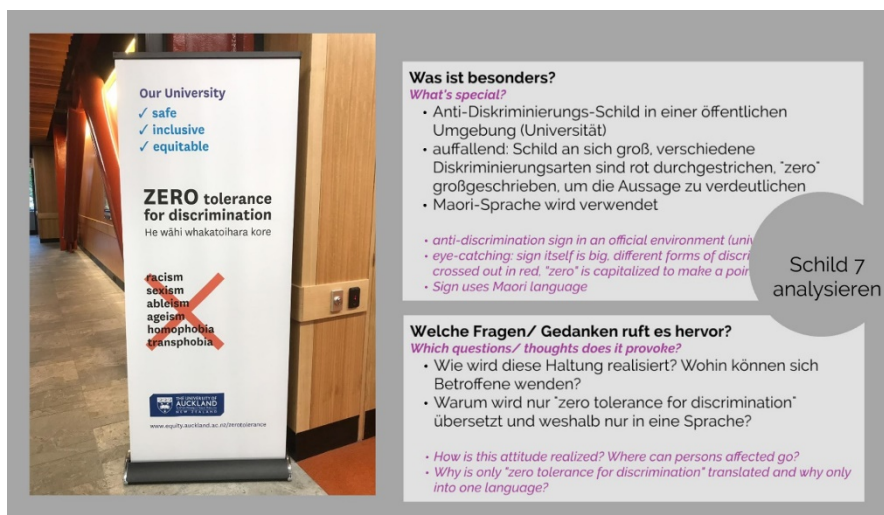


Abbildung 2: Schild mit bilingualen Elementen an der Universität Auckland (P_G12)

Diese Abbildung zeigt ein zweisprachiges Schild, das Studierende in Auckland dokumentierten und mit ihren Leipziger Partner*innen teilten. Dabei wurden im Projektprodukt die Fragen nach der selektiven Übersetzung einzelner Elemente des Schildes und die Sprachenwahl für diese Übersetzung aufgeworfen. Die Technik des Fragenstellens zu unbekanntem (mehrsprachigen) Aspekten in den dokumentierten Sprachlandschaften, wie es im *task support* (vgl. weiterführende Fragen / Tabelle 1) vorgeschlagen wurde, übernahmen nur einige Gruppen. Für diese erwies sich dieses Verfahren jedoch als hilfreich, um vor allem kritische Denkprozesse anzuregen.

Im Hinblick auf die zweite Ebene der Mehrsprachigkeitsbewusstheit – das bedeutungsvermittelnde Vergleichen von bi- oder multilingualen Schildern an beiden Standorten – gilt ebenso, dass dieser Austausch als Impuls zum Aufdecken (u. ggf. kritischen Hinterfragen) von Funktionen, Sprachregimen (Busch, 2012) und amtlicher Sprachenpolitik in beiden Städten diente.

Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen

Im folgenden Beispiel wird gezeigt, wie eine Projektgruppe mehrsprachige Schilder gleicher Art vergleichend gegenüberstellte:



Abbildungen 3/4: Mehrsprachige *linguistic landscapes* in der Gastronomie (P_G01)

Ausgewählt wurden hier Sprachlandschaften in der Gastronomie, wobei links im Bild die Aufnahme aus Leipzig und rechts die Aufnahme aus Auckland zu sehen ist. Im Projektprodukt sind Links zu Videos, Webseiten oder Instagram-Konten mit Hintergrundinformationen zu den vermutlich anvisierten Zielgruppen, den Fundortspezifika und der Funktion der mehrsprachigen Aufschriften hinterlegt. In der Projektpräsentation merkte das neuseeländische Gruppenmitglied entsprechend an, dass sich diese Aufschriften im Bild links im Gegensatz zum Bild rechts nicht vornehmlich an die Sprechenden der vorgefundenen Migrationssprachen richten, sondern an die möglicherweise monolingualen Vertreter*innen der in diesen Stadtteilen ansässigen Mehrheitsgesellschaft: „...so dass diese Leute denken: Aha! Da ist eine asiatische Sprache. Das ist authentisch! Das gleiche für die arabische Sprache hier, also sie [die Projektpartner*innen, Anm. d. Autorinnen] haben erklärt, dass dieses Restaurant findet man in einem Teil von Leipzig, in dem es nicht viele arabische Leute gibt“ (PP_MENA_38:46). Diese Einsichten konnten primär durch die im Projekt angelegte kooperative Bedeutungsaushandlung und soziokulturelle Kontextualisierung der vorgefundenen Sprachlandschaften erzielt werden. Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in die auch visuell festgehaltene dialogische Ausgestaltung dieses Prozesses:

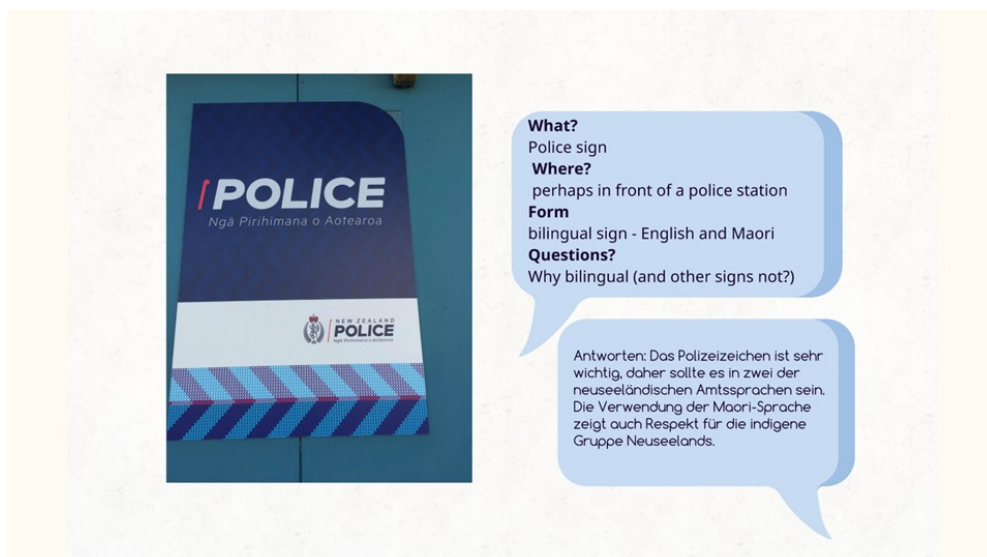


Abbildung 5: Dialog zu bilinguaem amtlichem Schild in Auckland (P_G02)



Abbildung 6: Dialog zu bilinguaem Banner zu Müllentsorgung in Auckland (P_G02)

In der oberen Sprechblase des Projektproduktes wird von Leipziger Seite jeweils die Frage aufgeworfen, warum ein amtliches Schild an einer Polizeiwache oder auf einem Banner zur Müllentsorgung bilingual verfasst sei. Von neuseeländischer Seite erfolgt daraufhin ein Kommentar zur Sprachenpolitik des Landes, wonach alle amtlichen Schilder bilingual Englisch – Te reo Māori zu verfassen sind. In einer weiteren Anmerkung wird dies mit der Kulturgeschichte des Landes begründet, in der Te reo Māori als autochthone Minderheitensprache klassifiziert wird, die durch ihre amtliche Verwendung Anerkennung und Förderung erfährt. Zudem wird als Grund für die Bilingualität auch mit der Häufigkeit der Nutzung dieser Sprache argumentiert. Während die Dialogizität der Bedeutungsaushandlung in diesem Beispiel sehr deutlich wird, lässt dieses Produkt leider eine Gegenüberstellung mit vergleichbaren Sprachlandschaften in Leipzig vermissen, was der Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit an beiden Standorten vermutlich noch zuträglicher gewesen wäre.



Abbildung 7: Vergleich von Mehrsprachigkeit in Leipzig (links) und Auckland (rechts) (P_G05)

In einer kritischen Reflexion, die die Ebenen 1 und 2 der Mehrsprachigkeitsbewusstheit miteinander verbindet, gelingt dieser Schritt beispielsweise der Studentin GANO, die in ihrem Projektbericht folgende Einsicht zum Bilingualismus in Neuseeland dokumentiert:

Im Allgemeinen, Neuseeland fehlt Zeichen auf Maori. [...] Wie man kann im Foto (4) sehen, die Anwesenheit von Englisch ist sehr dominant und durchsetzungsstark in Auckland. Die maori Zeichen in den Daten stehen neben Zeichen auf Englisch normalerweise und in Orten wie Bildungsinstitutionen und staatliche Institutionen, z. B. der Stadtrat und Universitäten. Das ist eine Ungerechtigkeit. [...] Dieses Muster beruht nicht auf kulturellen Gegenseitigkeit, die ein wichtiges Prinzip in der Maori Kultur ist. [...] Zwar ist Maori eine der offiziellen Sprachen des Neuseelands, aber es ist erstaunlicherweise schwierig Leute zu finden, die es sprechen. [...] Persönlich, staunte ich über die Vielfalt der Sprachen in Leipzig. Unsere Sprachlandschaft ist nicht so reichhaltig wie die Sprachlandschaft in Leipzig, und obwohl gelegentlich Maori verwendet wird, ist dies bedeutungslos, da die kulturellen Prinzipien und die Kolonialgeschichte unseres Landes nicht berücksichtigt werden. [...] Deutschland ist abwechslungsreich mit mehr Sprachen, dass auch die Kultur dieser Sprachen mit halal Lebensmittelgeschäften, russischer Popkultur ohne deutsche Übersetzungen und so weiter ehrt. (B_GANO, orthographisch unverändertes Original)

GANO hinterfragt den Zustand der Bilingualität auf amtlichen Zeichen, der ihrer Meinung nach nicht die tatsächliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit in der neuseeländischen Migrationsgesellschaft widerspiegelt. Dies kontrastiert sie mit ihrem durch das Projekt gewonnenen Einblick in nicht-amtliche Sprachlandschaften aus Leipzig, die ihrer Auffassung nach, da sie ohne Übersetzung in die Mehrheitsprache auszukommen scheinen, einer gelebten gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit eher entsprechen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch das Projekt vielgestaltige Verstehens- und Reflexionsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen ausgelöst wurden, die zur Ausbildung bzw. zum Ausbau von Mehrsprachigkeitsbewusstheit beitragen. Dabei setzten sich die Lernenden nicht nur mit der Mehrsprachigkeit am eigenen, sondern auch am Partnerstandort auseinander und wurden im Vergleich beider Kontexte für die unterschiedlichen Formen, Ausprägungen und sozio-politischen Gegebenheiten von Mehrsprachigkeit und Diskurse über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sensibilisiert.

5. Fazit und Ausblick

Die Analyse der vorliegenden Daten machte deutlich, dass virtuelle Austauschprojekte einen fruchtbaren Rahmen für erfahrungsbasiertes Lernen in digitalen Lernumgebungen innerhalb der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden bieten. Der in diesem Beitrag fokussierte Lernbereich der Mehrsprachigkeitsbewusstheit im Kontext einer reflexiven Lehrendenbildung erfährt dabei, wie anhand der Daten illustriert wurde, besondere Förderung. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeitsbewusstheit wurde im Projekt auf zwei Ebenen erreicht:

- 1) auf der Performanzebene durch die Aushandlung der Sprachenwahl zu Beginn und im Verlauf des Projektes und
- 2) auf der soziokulturell-politischen Ebene durch die Auseinandersetzung mit *linguistic landscapes* als Beleg gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit.

Zu 1) ist festzuhalten, dass vier verschiedene Sprachverwendungsmodelle von den Teilnehmenden beschrieben wurden. Es zeigte sich, dass Projektgruppen durch die offene Projektgestaltung die Möglichkeit gegeben wurde, sich am klassischen Tandemprinzip der paritätischen Sprachverteilung zu orientieren oder aber auch die Sprachverwendung flexibel an die jeweiligen gruppenspezifischen Erfordernisse und Bedürfnisse anzupassen und somit u. U. eine mehrsprachige Kommunikationspraxis nach selbstgewählten Prinzipien (thematisch, zeit- oder zielsprachenbezogen) zu erfahren. Zudem

wurde ersichtlich, dass potenziell bilinguale Projekte auch kompetenz- und effizienzbedingt Raum für monolinguale Phasen, z. T. auch in der Funktion des Englischen als *lingua franca* ermöglichen.

Zur zweiten Ebene ist zu resümieren, dass die Verankerung des Projektes am Gegenstand der Sprachlandschaften und somit dessen Situierung außerhalb des Kursraumes im urbanen Kontext besonders dafür prädestiniert zu sein scheinen, sich mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Regionen vergleichend auseinanderzusetzen und eine entsprechende erkenntnisbasierte Bewusstheit (weiter-) zu entwickeln. Dies gelang durch das von Malinowski (2015) und García (2016) adaptierte Vorgehen, das aus der Dokumentation, Beschreibung und Interpretation von Sprachlandschaften (Schritt 1) und deren kollaborativer Komparation bestand (Schritt 2). Dadurch konnte ein Abgleich der Wahrnehmung von Sprachlandschaften durch Menschen, die einen Teil der untersuchten urbanen Räume bildeten (jeweilige Partner*innen), hergestellt werden, der im Idealfall einer kritisch-reflexiven Bewusstseinsbildung zuträglich war. Dies war besonders dann der Fall, wenn Gruppen die Technik des Fragenstellens in ihre kollaborative Interpretation und Produkterstellung integrierten. So wurde auf beiden Seiten ein Erfahrungsmachen von mehrsprachigen Praktiken im jeweiligen sozio-politischen Kontext angeregt und dadurch einer möglichen Prä-Konzeption des jeweiligen Partnerlandes als einer vornehmlich monolingualen Gesellschaft entgegengewirkt.

Das Projektkonzept mit seinem DBR-Ansatz kann nun aufgrund der Ergebnisse des ersten Durchlaufs weiterentwickelt und erneut erprobt werden. Dabei könnten weitere Aspekte von Mehrsprachigkeitsbewusstheit durch eine stärkere Steuerung, Aspekte inter- und transkulturellen Lernens oder mediendidaktische/-kritische Kompetenzen fokussiert werden. Zudem könnten Interaktionsdaten zur Projektkommunikation weitere Einsichten in die (mehr)sprachliche Ausgestaltung der Projektarbeit ermöglichen.

Letztlich ist bereits in diesem Projektdurchlauf deutlich geworden, dass in einer solchen Lehr-/ und Lernumgebung mehrsprachiges kollaboratives Lernen im virtuellen Raum ermöglicht wird, das Inspiration für Studierende und Auszubildende gleichermaßen bietet und über den Projektzusammenhang hinaus Motivation für weitere individuelle (digitale) Erprobungen schafft, wie der Ausblick einer Studentin deutlich macht:

Further ideas: Let students do a multi-media presentation that is a little bit more out there (a video, explainer video, guided tour/virtual walk) with fixed requirements (duration, goal, target audience) and some input on how to achieve that. (FB_P24/LPZ)

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101-126.

Akiyama, Y., & Cunningham, D. (2018). Synthesizing the Practice of SCMC-based Telecollaboration: A Scoping Review. *CALICO Journal*, 35 (1), 49-76.

Andrews, S. J. (2008). Teacher Language Awareness. In: J. Cenoz & N.H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (287-298). Boston, MA: Springer.

Badstübner-Kizik, C., & Janíková, V. (2018). Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Eine Einleitung. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (7-19). Berlin u. a.: Lang.

- Ballweg, S. (2018). Alltagsstrategien zur Rezeption einer Linguistic Landscape und erste Überlegungen zur Förderung im Unterricht. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.). *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (297-324). Berlin u. a.: Lang.
- Benoit, S., & Lomicka, L. (2020). Reciprocal learning and intercultural exchange in a virtual environment. In C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (79-94). New York & Abingdon: Routledge.
- Brammerts, H., & Kleppin, K. (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 1).
- Breidbach S., Elsner, D., & Young, A. (Hrsg.) (2011). *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Frankfurt/M.: Lang.
- Budde, M. A. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 1-4.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), 503-523.
- Chern, C., & Dooley K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68, 113-123.
- De Florio-Hansen, I. (1997). 'Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness': Zur Sprachbewußtheit von Lehramtsstudierenden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 144-155.
- Dooly Owenby, M. A., & O'Dowd, R. (Hrsg.) (2018). *In This Together. Teacher's Experiences with Transnational, Collaborative Learning Projects*. Bern: Lang.
- Euler, D. (2014). Design Research. Ein Paradigma in Entwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27 (1), 15-44.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.
- Feick, D., & Knorr, P. (im Druck). Developing Multilingual Awareness Through German-English Online Collaboration. In: U. Lanvers, A. Thompson & M. East, (Hrsg.), *Language learning in Anglophone countries: Challenges, practices, solutions*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Fernández Amman, E. M. (2015). Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource im Spanischunterricht: Zur Entwicklung von Language Awareness und Cultural Awareness. In: S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (145-163). Bern: Lang.
- Frijns, C., Sierens, S., Van Avermaet, P., Sercu, L., & Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners. In: C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (Hrsg.), *Language Awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice* (87-116). Berlin: De Gruyter.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- García, O. (2016). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language Awareness and Multilingualism* (1-17). Cham: Springer.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness: Progress in Language Learning and Language Education, or Reformulation of old Ideas? *Language Awareness*, 6 (2&3), 65-74.
- Gnutzmann, C. (2010). Language awareness. In: W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (115-119). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Gorter, D., & Cenoz, J. (2008). Knowledge about language and linguistic landscape. In: J. Cenoz & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (343-355). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.
- Grau, M. K., & Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 98-115.
- Hátoss, A. (2019). Linguistic landscapes: An experiential learning project for developing intercultural competence. *Australian Review of Applied Linguistics* 42 (2), 146-170.
- Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, 11 (2), 187-210.
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum* 22, 157-173.
- Ivovic, D., & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6 (1), 17-36.
- James, C., & Garrett, P. (2013a). The scope of Language Awareness. In: C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (3-20). London: Longman.
- James, C., & Garrett, P. (2013b). Language Awareness in teacher training and education. In: C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (21-23). London: Longman.
- Janíková, V. (2018). Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Hrsg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik* (135-172). Frankfurt/M.: Lang.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Hoboken: Taylor & Francis.
- KMK (Hrsg.) (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Knorr, P. (2017). Unterrichtsplanung kooperativ: Situiertes Lernen in der Ausbildung von Englischlehrenden. In: M. Hallizky & C. Hempel (Hrsg.), *Unterrichten als Gegenstand und Aufgabe in Forschung und Lehrerbildung. Beispiele aus der (fach)didaktischen Forschungspraxis* (99-117). Leipzig: Universitätsverlag.
- Koch, L. T. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. In: H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (117-132). Frankfurt/M. u.a: Lang.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the Internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Frankfurt/M. & New York: Lang.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Kurek, M., & Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 52-73.
- Landry, R., & Bourhis R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Lee, J., & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 178-198.
- Legutke, M. K. (2016). Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: F. Klippel (Hrsg.), *Teaching Language-Sprachen Lehren* (93-112). Münster: Waxmann.
- Leung, G. Y., & Wu, M.-H. (2012). Linguistic landscape and heritage language literacy education. A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15 (1), 114-140.
- Linguistic Landscape (o.A.): an international journal (2015). Editorial Information [online], Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://benjamins.com/catalog/ll>
- Malinowski, D. (2010). Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Hrsg.), *Linguistic Landscape in the City* (199-215). Bristol & Buffalo: Multilingual Matters.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1, 95-113.
- McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2020) Reconsidering tandem learning through a translanguaging lens: A study of students' perceptions and practices. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (60-78). London et al.: Routledge.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London et al.: Routledge.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Müller-Hartmann, A. (2006). Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. In: J. A. Belz & S. Thorne (Hrsg.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (63-84). Boston: Heinle & Heinle.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. In: R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (167-193). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Berlin: Langenscheidt.
- O'Dowd, R. (2015). Supporting In-Service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning & Technology*, 19 (1), 63-82.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>.

- O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector-Cohen, E. (2019). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Quarterly*. Heruntergeladen: 08.01.2020, <https://www.oasis-database.org/concern/summaries/5m60qs08m?locale=en>.
- Pappenhagen, R., Redder, A., & Scarvaglieri, C. (2013). Hamburgs mehrsprachige Praxis im öffentlichen Raum – sichtbar und hörbar. In: A. Redder, J. Pauli, R. Kießling, K. Bührig, B. Brehmer, I. Breckner & J. Androutsopoulos (Hrsg.), *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt. Das Beispiel Hamburg*. (127-160). Münster u.a.: Waxmann.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Heruntergeladen: 30.12.2019, Publications Office of the European Union: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In: D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (49-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rogge, M. (2014). Going beyond the limitations of one's own culture – Inter- und transkulturelle Lernerfahrung in fremdsprachlichen Begegnungsprojekten. In: F. Matz (Hrsg.), *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis* (153-166). Frankfurt/M.: Lang.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4), 494-505.
- Rubin, J. (2016). The Collaborative Online International Learning Network: Online Intercultural Exchange in the State University of New York of Universities. In: R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (263-270). New York: Routledge.
- Schiedermaier, S. (2015). Linguistic Landscapes – Erinnerung und Diskurs. Bestandsaufnahme und Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: M. Dobstadt, M. Fandrych & R. Riedner (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen* (175-188). Frankfurt/M.: Lang.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen und Perspektive*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Tardieu, C., & Horgues, C. (2020). Introduction. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining tandem language and culture learning in higher education* (1-12). New York: Routledge.
- Tolosa, C., Ordóñez, C. L., & Guevara, D. C. (2017). Language learning shifts and attitudes towards language learning in an online tandem program for beginner writers. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19 (1), 105-118.
- Trumper-Hecht, N. (2010). Linguistic landscape in mixed cities in Israel from the perspective of 'walkers': The case of Arabic. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Hrsg.), *Linguistic landscape in the city* (235-251). Bristol: Multilingual Matters.
- Vetter, E. (2008). *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Vetter, E. (2017). Who speaks what language to whom and how? In: H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (118-147), Frankfurt/M.: Lang.

Walker, U. (2018). Translanguaging: Affordances for collaborative language learning [online]. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 24 (1), 18-39.

Intercultural communicative competence and virtual encounters through telecollaboration: an empirical study

Sofia Stratilaki-Klein, University of Sorbonne Nouvelle & DILTEC / University of Luxembourg

Abstract

This article presents the results of a research conducted on intercultural interactions between teachers from different educational cultures who participated in the European TILA project. It deals in particular with the question of teachers' representations and their evolution with regard to their pedagogical practices through telecollaboration. The plurilingual dimension, present in this setting, performs at different levels and emerges in a plural and differentiated way for these teachers. The author shows that the digital space of language teaching initiated by telecollaboration no longer makes communication a pretext for language practice. In this framework, the languages in contact and the cultures in presence become the essential and integrated process of communication. However, the received representations that some teachers associate with technology are such that they find it difficult to envisage the link between learning and telecollaboration. It is therefore a whole field to be explored for the initial and continuous training of teachers, which is rarely open to this plurilingual and intercultural dimension of digital technology.

Key term: telecollaboration; intercultural interaction; plurilingual competence; educational cultures; plural identities ; TILA

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche menée sur les interactions interculturelles entre enseignants des cultures éducatives différentes ayant participé au projet européen TILA. Il aborde en particulier la question des représentations des enseignants et de leurs évolutions au regard de leurs pratiques pédagogiques au moyen du dispositif de télécollaboration. La dimension plurilingue, présente dans ce dispositif, s'actualise selon différents niveaux et émerge de façon plurielle et différenciée chez ces enseignants. L'auteur montre que l'espace numérique de l'enseignement des langues qu'initie la télécollaboration ne fait plus de la communication un prétexte à la pratique de la langue. Dans ce cadre, les langues en contact et les cultures en présence deviennent bien le processus essentiel et intégré de la communication. Or, les représentations reçues que certains enseignants associent aux technologies sont telles qu'ils envisagent difficilement le lien entre apprentissage et télécollaboration. C'est alors tout un champ à explorer pour la formation initiale et continue des enseignants qui s'ouvre rarement à cette dimension plurilingue et interculturelle du numérique.

Terme clé : télécollaboration ; interaction interculturelle ; compétence plurilingue ; cultures éducatives ; identités plurielles ; TILA

1. Introduction

For the last 50 years, language teaching and learning has been the field of increasing debates, innovative research and practices (Muñoz, 2012). In today's plurilingual world, this is not surprising, considering the large variety of factors that can provide greater insight into the role of context in language education. One central focus of research has been on the questioning of concepts such as Intercultural Communicative Competence (ICC) and Intercultural Competence for Language

Learning/Teaching (ICLT) (Hall, Hellermann & Pekarek-Doehler, 2011; Hellermann, 2008; Young, 2003, among others). Another more recent focus has been on ICT-enhanced communication (Information and Communication Technologies) as a significant factor in heightening language awareness and intercultural competence (Adu & Okeke, 2014; Belz, 2007; Belz & Thorne, 2006; Gonzales-Lloret, 2010; Sykes, 2005). Indeed, the insights of these studies are particularly noteworthy in language acquisition: they argue, among other issues, that if communication implies the inter-intra relations at play within possible interpretations and meanings, inter-intra can no longer be clear-cut, separate concepts as both *liaise* Others and Selves. Within this diversity, it is reasonable to assume that any communicative situation is based on inter-actions with social actor-speakers and intra-relations with multiple Selves. Along the same line, the authors demonstrate that identity, culture and community belong to a matrix of pluri- and multi- continua, since identities, cultures and communities are part and parcel of Selves and Others (De Florio-Hansen & Hu, 2007; Norton, 2013). In the study of Aronin & O Laoire (2004, p. 11), for example, identity appears to be a multifaceted composition, with language appearing to be a crucial constituent: “it is necessary to base the study of multilingualism on the notion of identity, given the fact that language constitutes one of the most defining attributes of the individual. Language thus represents and mediates the crucial element of identity.” Consequently, communication is inter-intra interaction within a specific context and intersect, in diverse ways, with the identities of learners. This raises a central question to tackle here: How do learners interpret identity and construe meaningful relations between one occasion of communication and another? Although it is quite conceivable that the school is not the starting point for the construction of identity, it may also be the place where the learner combines in new ways the elements induced by this construction to varying degrees and in varying ways (Hornberger & McKay, 2010; Stratilaki, 2011; 2014; Tajfel, 1982). This conceptual framework calls for more attention to be paid to identity building and affordances in learning environments combining enhanced communication facilities through ICT and intercultural communication within groups of people sharing the same learning environment.

Studies in Conversation Analysis (CA) view language as fundamentally located within a social context which both shapes and is shaped by language (Sacks, 1992). In other words, as language is a constituent part of culture, linguistics can provide significant aspects for reflection on similarities and differences between discourse practices and on the ways that languages and cultures are co-constructed. The research in CA has long shown (see e.g. Firth & Wagner, 2007; Gardner & Wagner, 2004; Hellermann, 2008; Lerner, 1995; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Sahlström, 2009; Seedhouse, 2004) that production of discourse builds on the possibility of shared understanding between participants. From the perspective of language education, this literature informs us about the structure of second language interactions by illustrating the wide range of interactional resources L2 learners draw on in their interactions with other speakers. In fact, samples of learner language provided significant data that can be used to develop patterns of variation of L2 learners. As a result, the analyst can define complex sequences where the learner is expressing his *voïce* by using the new language in multiple contexts and cultures (Kramsch, 1993, 2008). Researchers in second language acquisition (SLA) have described the kinds of interactional activities L2 learners engage in inside and outside the classroom and the resources they draw on to do so through the development of intercultural awareness. Drawing on Hatch’s (1978) key insight that learners can learn a second language (L2) through the process of interacting rather than just manifesting what they have already learned in interaction, CA-SLA addressed both macro- and micro-aspects of discourse (for instance, Van Lier’s, 1989, classification of the different types of classroom). These studies argue that many linguistic traces can help learners perform in the ongoing interactional event: direct, indirect and/or hybrid represented discourses (often called speech, see Rosier, 1999). We acknowledge here that language acquisition involves more than the development of linguistic competence. Nevertheless,

even if communication strategies do not contribute to linguistic competence, they may enhance the development of strategic intercultural competence (i.e. the ability to overcome problems and to communicate efficiently). By showing how learners orient to a locally managed turn-taking system when doing conversations (which includes repairing them when problems arise), Liddicoat (2009), for example, argues that L2 learners need to have the linguistic understanding as well as the intercultural tools to be able to communicate successfully and effectively. In addition, Liddicoat, Scarino, Papademetre & Kohler (2003, pp. 45-51) identify a number of ways in which participants interpret and understand, in contextually constrained ways, the nature of the discursive activities they jointly enact and engage in with others. In doing so, they propose five principles of intercultural learning, as follows: (i) how to purposefully and actively construct knowledge within a sociocultural context in order to explore language and culture through active engagement, and to develop a personal, intercultural space with multiple dimensions (*active construction*); (ii) how to make connections or bridges between L1 and L2 (*making connections*); (iii) how to communicate across linguistic and cultural boundaries, including the identification of such boundaries (*social interaction*); (iv) how to become aware of the processes underlying thinking, knowing and learning through conscious awareness and reflection; also, how to articulate the multiple dimensions of their own intercultural space and identity (*reflection*); (v) how to encourage learners to accept responsibility for contributing to successful communication across languages and cultures, and for developing intercultural perspectives (*responsibility*). We note that these principles cover a large range of skills including the ability to establish and maintain attention to a common task and the coordination of action to accomplish such tasks (Goodwin, 2000, 2007; Nishizaka, 2006). Thus, each of these categories plays its role in explaining how the participants in some communicative event interpret and understand the unfolding interaction. In this sense, social identity is multiple and fluid, and it is this complex, changing self that the learners bring to the task of L2 learning.

In our view, the above five categories highlight the dynamics of interactions by arguing that in order to understand what is going on in intercultural language learning, we need to do so from the participants' perspective (see also Ellis & Barkhuizen, 2005; Stratilaki-Klein, 2016). This *emic* (or insiders') account of the interaction is also outlined by Kramsch (2006, p. 324): "language teachers should teach non-native speakers how to reorganize and adopt the discursive behaviour of the native speakers...in order to find out ultimately how they think, what they value, and how they see the word." The same point is made by De Angelis (2011), with respect to teachers. The author argues that teachers play an essential role in fostering behaviour in the language classroom and that their actions can exert great influence on their pupils. On this basis, we discuss, in this paper, some empirical data from the European project 'Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition' (henceforth, TILA)¹. The project provides a network of secondary school language teachers, with the aim of assessing whether teachers' beliefs may impact pupils' lives in some meaningful way. More specifically, to explore how pedagogical practices may be linked to teachers' personal beliefs, the following fundamental question was addressed: What relation to alterity is constructed by learners and teachers during an online exchange which lays emphasis on culture? Accordingly, the project attempts to show how teachers can experience different ways of working together and exchanging their pedagogical knowledge in very concrete settings. In other words, how they learn different teaching practices and become familiar with numerous educational contexts during the process of participating and working together. In order to provide a coherent response to the above question, TILA considers that learners can experience different ways of communicating and interacting together by creating multiple pedagogical tasks

¹ See: <http://www.tilaproject.eu/>

particularly in OpenSim[ulator], and, in extension, they develop a kind of autonomy and self-confidence by interacting with others. The challenge is to be able to identify regularities and at the same time, to contextualise them, i.e. to link them to a specific school, at a particular time, with unique learner.

Since the study is too complex for all aspects of the question to be examined in one single article, we will leave some issues for future consideration. We concentrate our analysis here on secondary schools. This paper is organized as follows: Section 2 provides a brief overview of the theoretical dimensions of intercultural education; Section 3 shows how the TILA project aims to bring concrete support for inter-/pluricultural language education. The analysis focuses on selected statements and the ways that interactional dynamics relate to the emergence of intercultural competence. In doing so, we present some examples of TILA teachers' beliefs about language education. Finally, in Section 4, we discuss several issues raised by teachers regarding intercultural competence and suggest some avenues for the investigation of these issues. In conclusion, we emphasize the significance of shifting the analytic focus from the individual as learner to the act of learning seen as participation in the social world.

2. Intercultural education and virtual encounters: theoretical account

Intercultural education is an extremely large field that concerns different disciplines and covers a huge range of issues. Some approaches describe educational contexts where the main emphasis lies on psychological dispositions, characteristics and abilities of a person who is an intercultural competent speaker. Others involve dynamic models, tasks and tools produced in order to enhance intercultural competence and critical cultural awareness acquired by school or university learners in the course of foreign language learning or other parts of their curriculum (De Angelis & Dewaele, 2011; Grommes & Hu, 2014). As noted above, the TILA project links media more explicitly and systematically with language variation and cultural education and aims to contribute to the current research in this field. As described thoroughly in the following section, it focuses on helping learners narrate and analyse their own "virtual encounters" with otherness, which may take place within six different countries in Europe. Learners are invited to discover, in the shape of avatars, the imaginative worlds of OpenSim, create short scenarios of intercultural interactions (us/them; self/other; real/imaginative) and build up their journals, self-reflexive essays and diaries of accounts of encounters, with potential for learning and discussion with peers and teachers. Using Big Blue Button (BBB), learners work through an analysis of interactions and communicative speech acts, comparing and contrasting their first language practices with those of the target language in order to gain insights into deeper issues of the relationships between language and culture and sometimes with a focus on cultures when language is a lingua franca or another language for all participants (see Jauregi & Melchor-Couto, 2017). More specifically, the pedagogical objectives of this project, addressing learners and teachers as well, can be defined as such:

- to enrich and make foreign language teaching programmes more attractive and effective by encouraging the implementation of media and telecollaboration activities in secondary schools across Europe;
- to empower teachers (in the sense of García & Kleyn, 2016) in order to assist them in developing ICT literacy skills as well as organisational, pedagogical and intercultural competences to guarantee adequate integration of telecollaboration practices;

- to study the added value that telecollaboration may bring to language learning in terms of intercultural understanding and motivation amongst younger learners and pedagogic competence development.

Certainly, these objectives are multiple, and a single tool is unlikely to fit all purposes and may fail, in many ways, to reflect the dynamics of individuals and the diversity of situations. An increasing number of scholars (Abdallah-Preteuille, 1986; Corbett, 2003; Kramsch, 1993; Stratilaki, 2011, *inter alia*) have proposed ways for learners to develop reflexive and critical skills. The role of prior language and culture knowledge in the learning process has begun to appear as a regular feature of academic discussions (Dervin & Liddicoat, 2013). In fact, crosslinguistic interactions and transfer phenomena, in particular, are well documented in Second language acquisition research (henceforth, SLA) (Gass & Selinker, 1983; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989, *inter alia*). Several publications have also investigated the specific influence of the L1 on the plurilingual repertoire and the multiple effects (implicit or explicit) of language sources on third language acquisition (TLA) (Cenoz & Hoffman, 2003; Clyne, 1997; Coste, 2001; De Angelis, 2007; Hammarberg, 2009; Herdina & Jessner, 2002; Hufeisen & Lindemann 1998; Rast & Trevisiol, 2006; Ringbom, 2006). However, how the learners build up these skills through such activities and what they think of these skills are often less known. The focus of TILA lies on understanding intercultural education as a complex practice of meaning making, communicating and interacting in more than two languages. With regard to intercultural competence (in the sense of Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2004), major objectives have already been achieved and the project entered its final phase in 2016 (followed by the European TeCoLa project, see *infra*). The influence of language on culture and of culture on language are bi-directional for TILA. Thus, the aim of the project was to test the intercultural awareness and sociocultural adjustments of the project participants to new encounters with other learners and teachers as well as to various environments. As Feng and Fleming (2009, p. 237) point out, “it is important to bear in mind that intercultural competence involves social action that necessarily requires social interaction between individuals in specific contexts.” According to Di Luzio (2003, p. 4), “the negotiation of meaning necessarily presupposes assessment and understanding of the culture and communicative habits of the interlocutors. The assessment of the meaning in the ongoing interaction is also culturally conditioned.” For example, in many studies in which Gumperz (1982; 1992; 1996; 2002) analysed problems of intercultural understanding, he showed that communicative failure in speech activities mostly depends on (i) the interactants’ different cultural assumptions about the situation and their choice of appropriate speech behaviours; (ii) the different ways of structuring and developing information as well as argumentation; (iii) the different ways in which contextualisation cues as indexical signs are used and made functional. In what follows, intercultural competence is seen as a “process of (co-)construction and negotiation of the Self through interaction” (Liddicoat, Scarino, Papademetre & Kohler, 2003, p. 6) in which subjectivities, social representations² and variations are not understood as a superficial way of communicating and understanding cultures but rather as its constituent parts. In line with this theoretical approach, the project seeks to contribute to the study of intercultural education in general as it examines how languages and cultures or, rather, certain images of languages and cultures become both symbolic and significant resources for young learners in plurilingual settings.

² Since Aristotle, two levels of shared social representations or “commonly held beliefs accepted by the wise/by the elder rhetors and/or by the public in general” are distinguished: *doxa* (δόξα) and *endoxa* (ἐνδοξα), the latter seen as a more stable belief as it had been valid in argumentative struggles in the polis by prior interlocutors.

Intercultural communication as a set of resources for social interaction and language acquisition has been investigated from a number of approaches, among them ethnography of communication, sociolinguistic and psycholinguistic approaches (Ricœur, 1965, 2004). In fact, the literature on CA-SLA/TLA has focused on several key variables. As noted, linking the micro and the macro, various studies of linguistics have provided elements for the analysis of the language repertoire that individuals bring to social intercultural encounters (see Beacco, 2005; García & Wei, 2014; Hanks, 1996). Byrd-Clark & Stratilaki (2013), for instance, pointed out the importance of understanding intercultural competence as a symbolic competence (see also Kramsch, 1993), which enables social actors to interpret identities, experiences, and practices in different contexts and cultures. In his work, Coste (2004) argues that the speakers' plurilingual repertoire fundamentally emerges from their inter- or subjective worlds; that is to say, it is constructed by developing new forms of discourse and modes of formulation (see also Blanchet & Coste, 2010). The basic idea is that any utterance consists of two parts: a dictum (what is said) and a modus (how it is said). Thus, there are infinite options in meaning-making and language can be seen as a 'meaning potential' (Halliday, 1975, p. 16). In other words, Halliday (1975, p. 17) claims that "the speaker expresses his experience of the phenomena of the external world, and of the internal world of his own consciousness." In line with this framework, dialogism, which is complementary to the Theory of Enunciative Operations, is based on the central idea that there is a functional interdependency between the 'self' and the 'other'. According to Delory-Momberger (2013, p. 48), "there can be no ego without others, no voice without other voices and no self-discourse without other discourses." From a didactic perspective, Blanchet and Coste (2010) propose a typology of the intercultural process structured around four poles, which are not presented by the authors as stages, but more as modalities. For instance, the participants to an event engage in communicative practices, where verbal expressions, indexical signs like code-switching or non-verbal signs, and other signaling modes may achieve different communicative effects. Depending on how these factors interrelate in specific circumstances, communication can serve either to accentuate or attenuate the effects of intercultural diversity. Therefore, it seemed important, for the authors, to focus on specific events as the sites where language and culture meet in order to understand how knowledge is acquired and how it circulates. More specifically, the four poles of social relations are described as: i) The intercultural contact is an awareness of the existence of people. These contacts produce stereotypes or reactions of rejection, but also of convergence. ii) The intercultural encounter is based on regular social relations and produces either ignorance or awareness of the relativity of cultural systems. iii) The intercultural syncretism leads to an appropriation of cultural landmarks and resources. iv) The intercultural synthesis is a system of criteria we use for determining similarities and differences in and across contexts. These poles are thought in terms of an intercultural path that facilitates passages by allowing one to freely move back and forth between these components (see also Ringbom, 2006).

In our study, drawing on Lave and Wenger's (1991) conceptions of situated learning, we argue that language learning is strongly determined by the personal experiences of the learners, the general ability to interact with others – a key component to learn a language – and the learning environment, his/her self-confidence and motivation for language learning as well as language awareness (Hufeisen, 2009; Hu, 2005). Language research (Cenoz & Genesee, 1998; Hoffman & Ytsma, 2004; Hoffmann, 2001, *inter alia*) has shown that learners of a second (or third) foreign language apply their acquired linguistic knowledge (as well as learning experiences and strategies) to the target language and make inferences from one language into another as there is a continuous adaptation and interdependence between different language systems. Keschés & Papp (2000a, 2000b), for example, argue that what makes a speaker multicompetent is the common underlying conceptual base, rather than the existence of two separate grammars in the mind, and have postulated a multilingual language

<https://doi.org/10.18452/22333>

processing device which consists of two or more constantly available interacting systems. While the processes used in L3 and L4 may be similar to those used in L2 acquisition (Cenoz, 2001) as Clyne (1997) points out the factor of the additional languages being acquired complicates the process. Hoffman (1999) argues that trilingual language competence contains linguistic aspects from the three language systems, as well as the ability to function in trilingual contexts (decisions on code choice and code switching, for instance). Cenoz & Genesee (1998, p. 17) use the term ‘individual multilingualism’ in the sense of an individual’s unique acquisition of plurilingual competence, stating that “multilingual competence in individuals can be understood as the capacity to use several languages appropriately and effectively for communication in oral or written language”, but they caution as to the applicability of this definition. Herdina & Jessner (2002, p. 84) advocating a “holistic” view on TLA, refer to the complex psycholinguistic system to be found in a plurilingual speaker. In sum, researchers have already noted the complex nature of TLA, pointing to the presence of individual or personal characteristics, the presence of language competence and the capacity to use the languages effectively. Plurilingual learners are highly aware of these cross-linguistic influences and exploit – more or less – consciously language transfer and associations in the learning process. Thus, to come to an understanding of how three or more linguistic systems may overlap, differ, interact and compete in interaction, the potential influence of each system in the repertoire should be acknowledged without the assumption that one linguistic system may have a stronger or weaker influence on the target language than another linguistic system.

Based on the research reviewed above, we posit that learners can improve their language abilities when the possibilities for comparisons and interference from one language to the other are taught systematically (see also Grommes & Hu, 2014; Pavlenko, 2011). Nevertheless, there is at present little empirical research on the educational outcome of instruction promoting language transfer. In fact, taking language transfer in its most general sense, we still do not really know what in principle can and cannot be transferred in the learning process as the skills and knowledge from various language systems overlap, fluctuate and interchange depending on the changes in the speakers’ lives. Some authors prefer to describe such interactions as cross-linguistic influence rather than transfer (e.g. Kellerman & Sharwood-Smith, 1986; Odlin, 1989). So far, a consistent result in SLA/TLA studies is that L1-based patterns dominate even at advanced stages of acquisition (e.g. Carroll & Stutterheim, 2003; Stutterheim, 2003). However, Bylund (2011) suggests that transfer may also occur in the reverse direction, i.e. L2/L3 patterns may influence the L1. Following Butler’s (2012, p. 127) suggestion, we argue, in our study, that “the notion of transfer [...] is no longer considered to be either uni-directional or uni-dimensional.” Hence, as Bono (2011, p. 26) points out, “whatever the level of consciousness underlying transfer operations, the sources of transfer are hard to pinpoint and, needless to say, learners may or may not be able to offer an explanation for their linguistic behaviour” (see, for an overview, Gass & Selinker, 1983). Language anxiety, for instance, in L2 and L3 language learners described by Dewaele (Dewaele, 2002), performs a specific function within the construct of transfer which is particularly difficult to determine. A number of factors that facilitate or hinder transfer have been identified. One of the major factors is language distance, or the degree of linguistic similarities and differences between one L1 and a L2. We may assume that linguistic similarities lead to easier acquisition of the L2 (Bono & Stratilaki, 2009; Kemp, 2009; Kramsch & Whiteside, 2007; Kroll & de Groot, 2005; Larsen-Freeman, 2007, *inter alia*). However, what happens when the learners also have culturally diverse representations of languages? Even if the language-culture relationship is a central part in the field of multilingualism theory and didactics, it is still unknown, for instance, to what extent this perspective can be adopted in order to develop useful insights into the ways in which languages and cultures are both at play in the learning process (Beacco & Coste, 2017). Furthermore, the question whether there is a significant difference between the groups of learners (or the linguistic composition

of groups) with regard to intercultural communication in learning environments still has to be explored. According to Schmiedtová, von Stutterheim and Carroll (2011, p. 68), “what is selected for verbalisation does not completely reflect all that the speaker has perceived with respect to a given situation. When speakers process input for verbalization, they select and interpret information on the basis of a particular perspective”. Along this line of reasoning, it is also unclear, despite many years of research, how learners interpret linguistic and cultural diversity in the classroom and whether they actually feel valued in terms of linguistic identity and cultural background (e.g. García, 2009; García, Johnson & Seltzer, 2016; Potolia & Stratilaki, 2017).

Consequently, further research is needed to extend the scope of analysis to intercultural understanding. As Butler (2012) points out, many directions are open to be further explored, from plurilingual language acquisition to transfer of meaning and L2 processing, as well as the interaction of culture and language. The present study, integrating virtual encounters through telecollaboration in the classroom, intends to provide an example of an innovative method that would be relevant not only to the researchers interested in L3 or L2 acquisition, but also to the teachers, teacher trainers and all educational actors who are primarily concerned by the rich linguistic and cultural knowledge that young learners bring with them.

3. Understanding the European Learning Environment of TILA: research design

Coordinated by Utrecht University, the European project TILA involved a multimedia designer partner and twelve institutional partners, namely six universities and six secondary schools within six countries. Five languages were concerned: Catalan, English, French, German and Spanish.

In order to better grasp this study, it is important to provide some information about its background. TILA was indeed preceded by the NIFLAR project³ whose primary concern was university education and included only a few pilot schools. The outcome of the NIFLAR project at the university level pointed the positive impact of this action-research programme with regard to communicative skills enhancement (Canto, Jauregi & van den Bergh, 2013), motivation (Jauregi, de Graaff, van den Bergh & Kriz, 2012) as well as intercultural awareness development (Canto, de Graaff & Jauregi, 2014) among students. Drawing on the results of the NIFLAR project, several observations enriched the reflection and the first reason for developing TILA was that most studies on telecollaboration refer to tertiary language education (Pol, 2013). The challenge was to find out if the positive research results on telecollaboration do actually apply to teenagers who are learning languages in quite a different educational setting.

However, during the project, TILA faced important challenges such as matching synchronous sessions between secondary schools in Europe. Furthermore, on both cases, once the projects (NIFLAR/TILA) were finished, the participating teachers were free to go back to their day-to-day teaching activities as they no longer received any support from the project. This result led us to the conclusion that the “deconditioning process”⁴ (Holec, 1991, p. 3) of learners and even more of teachers is a long process, which requires a significant amount of time exceeding the three years of

³ NIFLAR project (2009-2011): Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research. TILA (2012-2015) was followed by the Erasmus+ project TeCoLa (2016-2019), *Pedagogical differentiation through telecollaboration and gamification for intercultural and content integrated language teaching*. Our study here concentrates on the TILA project, in which I participated as scientific member.

⁴ Our translation in English.

funding for a European project. More specifically, Holec's studies in the 90s dealt with self-directed learning centres and learning to learn environments. Recently, Potolia & Stratilaki (2017) reminded that telecollaboration was defined by O'Dowd & Ritter (2006) as the integration of online communication tools with the purpose of bringing together classes of learners in geographically distant locations in order to promote the development of social skills and intercultural communicative competence through collaborative tasks and projects. In other words, encouraging learners to practise reflexivity is part of developing a learning to learn attitude, which is indeed an intercultural strategy. Furthermore, Muller (2017) draws our attention to the fact that any interaction, exchange, or speech is connected to past interactions, which cannot be played down when one seeks an analytical focus and understanding of participants, who are social stakeholders in their own right, and not just the technical aspects that make their exchange of views effective. Along this line of argumentation, the idea has been put forth that the teacher has to build upon the knowledge and skills of the learners; in other words, his/her role concerns mainly a reflexive analysis of the learning experience (e.g. O'Dowd & Lewis, 2016). The sooner this process takes place (for both learners and teachers), the more meaningful, lifelong learning is. Consequently, the need to "step one education level down" to the secondary schools (before, why not in a future project, stepping down to the primary schools) became a major objective for the TILA project.

In addition, this project aimed at going beyond the pure technological dimension of networking with a focus on telecollaboration for intercultural language acquisition. Actually, if the term "telecollaboration" refers to "the application of online communication tools to bring together classes of language in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence" (O'Dowd, 2011, p. 342), then telecollaboration for intercultural language acquisition allows learners to negotiate with peers, language and culture in authentic contact situations. Finally, learners have real opportunities to interact with others through another language to interpret meanings and share opinions, and will develop other qualities such as empathy, tolerance to ambiguity or behavioural flexibility (Byram, 1997). Intercultural scholars have suggested this aspect as integral to an intercultural stance to teaching and learning foreign languages (Liddicoat, Scarino, Papademetre & Kohler, 2003; Moran, 2001).

3.1 TILA Communication Modes

Two different telecollaboration modes, tandem and lingua franca were the organising force of the learning/teaching environment in the TILA project. We chose two modes of interaction for several reasons:

Firstly, since the 60s, tandem learning has been functioning in face-to-face teaching (Herfurth, 1993) but at the end of the 90s, the arrival of the Internet brought a new drive to this practice. Tandem is built on the reciprocity principle since "two persons belonging to two different mother tongues community [...] collaborate in order [...] to mutually learn each other's mother tongue" (Lewis & Stickler, 2007, np)⁵. The relationship is based on equal expertise of the L1 in a bilingual and bicultural kind of communication (i.e. two languages and two cultures in reciprocity). On the contrary, the *lingua franca* mode allows learners to engage in interactions in a language they are both learning and the relationship is based, in most cases, on similar learning expertise of the L2 in a monolingual and pluricultural kind of communication (i.e. one language of communication and three cultures in

⁵ Our translation in English.

presence). We note, however, that both modes of communication have to be monitored by the teachers so as to enhance different ways of learning and reflecting on languages and cultures.

Secondly, each of these two learning modes has its advantages. In the tandem mode, the partners get the chance to “get to know each other [and] [...] to discover their mutual cultures. When working in tandem, the two partners swap continuously between a role of second language learner and a role of informant expert of their own culture and mother tongue” (Lewis & Stickler, 2007, np). As an expert of his/her language and culture, each learner does not only pass on knowledge, know-how or even behavioural skills, but is meant to gain some distance with the language and culture that he/she has always considered as obvious and ever-present (Beacco, 2004; Beacco & Byram, 2007). As to the *lingua franca* mode, the target language, far from being confined to the classroom and its exolingual learning situation – becomes instead an authentic language of communication as telecollaboration goes beyond the language classroom. While *lingua franca* communication remains somewhat faulty with its errors or failures, it also mirrors the language learning process itself and its authenticity makes it part of the learning process.

Finally, taking into account these two modes for “bringing closer” the learners to each other, teachers have to choose one option or both according to their own constraints, educational culture and their own representations or beliefs about the learning process and intercultural communication in a foreign language.

3.2 TILA Tools

To support each communication mode, the TILA project proposed both synchronous and asynchronous delivery modalities, in real or virtual mode.

More specifically, for synchronous interactions, *open source* applications like BBB and OpenSim were used. With BBB, the learners (e.g. from two different countries) met and interacted on the Moodle platform, that is, an environment that could only be accessed by the members of the TILA project. They exchanged about the tasks designed by their teachers. With OpenSim, the learners, while keeping their original identity (learning an X foreign language in a Y country) appeared endowed with the physical aspect (and hence psychological too) of their avatar. Furthermore, while the interlocutors only saw each other virtually, they were able to interact with one another via voice chat and written chat. Therefore, they were brought to interact within a virtual world specially created by the project’s multimedia designer under the supervision of their teachers.

Regarding the synchronous tools relied upon, BBB or OpenSim both provided instant communication media (Develotte, Kern & Lamy, 2011). In the case of OpenSim, we could focus on the choice of an avatar and on the design of the virtual worlds as created and seen by the teachers and the media designer. These can be turned into semiotic marks of the representation of the Self, of Others or even of the learning process through telecollaboration and the link between real and virtual affordances (Degache & Mangenot, 2007; Wigham & Chanier, 2012).

As for asynchronous telecollaboration, the tools offered by the project such as forums, blogs or wikis and their benefits for second language learning are well documented (Celik & Mangenot, 2004; Mangenot & Louveau, 2006; Mangenot & Zourou, 2007).

The main questions raised in this study are the following:

- to what extent is the TILA learning/teaching environment intercultural?
- to what extent are the tasks successful in improving cultural/intercultural/pluricultural learning?

In terms of intercultural communication, the TILA project provided a set of communication modes and tools that ensured a diverse and successful telecollaboration, at least on the technical level. However, research has been pointing out – from the beginning of the existence of ICT and multimedia – the fact that technical availability, which is a prerequisite of telecollaboration and authentic language learning beyond the walls of the classroom cannot prevail over the pedagogical approach whether it is the whole learning/teaching environment or the tasks assigned to the participants. In other words, the results of the study confirm that technicality is useful for gaining insights from learners regarding their experience with the online spaces and their perception of them. In fact, it appears that technology helps to provide a better understanding of the learners' interactions in the digitally mediated spaces, but as such it is not enough for a successful intercultural learning/teaching (see also Linard, 1996; Jeanneret, 2000; Grosbois, 2012; Guichon, 2012).

4. Teachers engaged in the intercultural dimension of language teaching

As the TILA project was based on language teaching volunteers from various EU member states, the participating teachers are not representative of all European secondary language teachers. We acknowledge also that, given the limited scale of the project, starting with just one secondary school in each of the five participating countries, cannot reflect communal attitudes and practices of each educational system. Hence, in discussing telecollaboration, caution should be advised with respect to generalisations from one educational system to another. The following two observations should be made in relation to teachers: firstly, as noted, the project attempted to characterise how secondary language teachers engage in innovative telecollaboration practices implying a variety of ICT tools such as synchronous and asynchronous sessions through Moodle (BBB, blogs, forums, wikis) and OpenSim. Accordingly, teachers were encouraged to develop the intercultural dimension of language learning. Not only did they have to overcome the difficulties in dealing with synchronous and asynchronous sessions within their own school, but they had also to design common tasks with their teacher partners. The task designing process was particularly complex and demanding as they had to combine a series of set parameters such as:

- schedules for synchronous and asynchronous tasks;
- choosing either a *tandem* or a *lingua franca* working mode;
- time of task sequences;
- task sequencing for preparing pre and post synchronous tasks;
- task sequencing for preparing asynchronous tasks in relation or without any relation with the synchronous tasks;
- task designing for language acquisition with an intercultural objective, which means that linguistic and intercultural goals had to be phrased explicitly;
- task assessment combining formative or qualitative assessment of language and intercultural assignments.

Secondly, considering the list of parameters needed to design and develop common tasks, teacher training sessions based on exchanges of what the project could offer for both teachers and learners were essential to help secondary teachers grasp the tools, potential and affordances of the TILA

learning environment. In what follows, a brief description of the training sessions is necessary in order to examine more closely the interactions between the teachers.

4.1 Teacher training sessions as a key dimension for engaging teachers in innovation

Once the whole framework of the TILA learning environment was fully understood, it was important to provide very practical tasks to help teachers relate in very concrete terms how the European network could be implemented in very pragmatic, direct and detailed tasks, so that teachers could adjust the objectives of the project to their own circumstances. In other words, linking the general practical framework and its theoretical implication for language acquisition and intercultural awareness to hands-on tasks enabled teachers to imagine and design assignments suitable to their learners and teaching circumstances. Hence, as the teacher training sessions were paramount for the development of successful telecollaborations, TILA provided at least two face-to-face training sessions in each country, namely at each consortium school, which other associate teachers could attend. These face-to-face sessions were country based, which means that language teachers shared the same educational environment and the same educational constraints while teaching different languages so as to relate TILA with their own specific programmes. In other words, even though the general educational system was common to all language teachers attending the face-to-face sessions, the languages they taught followed different objectives and language specific programmes.

Once the language teachers had exchanged and brainstormed about the TILA learning environments, the groups of teachers were formed so they could discuss the tasks provided and adjust them to the language they teach. One important point should be underlined at this stage, the fact that all language teachers were qualified teachers of the language taught but had no qualifications for teaching their mother tongue as a Foreign Language. For example, language teachers in France were all qualified to teach English, German or Spanish but had neither certificates nor substantial experience for teaching French as a Foreign Language. This means that the French language teachers opting for a *tandem* mode had teaching expertise in the language they teach but not in the language they speak as a mother tongue or L1. Their teacher partner was in the same situation: they knew how to teach their L2 to their learners, they had the non-native teacher expertise but at the same time, they could serve to deliver expertise in their L1 (“mother tongue”) and C1 (“home culture”) to their peers as they did not have a native teacher expertise *per se*.

On the contrary, the *lingua franca* mode means that language teachers are experts of the L2. For example, Dutch and French teachers of English shared the same status of non-native teachers of English had the same objectives and teaching expertise of English as a Foreign Language (EFL) but in different cultural contexts, each having its particularity. Nevertheless, as discussed in the introduction of this article, the cultural dimension of EFL is restricted as learners will primarily use English in order to get to know one another and exchange about their own cultural practices. In that specific case, Dutch learners learned about French learners and vice versa, through the medium of English. They also discussed English cultures but as they were not used to resources and learning stepping-stones for intercultural exchanges, they missed the intercultural-oriented dimension of TILA and the assumption that language acquisition is based on authentic communication allowing the development of meaning-making within intercultural communication (Derwin & Liddicoat, 2013; Díaz, 2013; Jauregi, Melchor-Couto & Vilar Beltrán, 2013; Kohn, 2015). In sum, the two modes of communication provided by TILA helped learners and teachers to experience new methods of language learning and teaching, to go beyond the borders of the classroom and to perceive differently the relationship between language and culture (Liddicoat & Scarino, 2013; Zarate, Lévy & Kramersch, 2011). Obviously, apprehending the

intricacies of this project is what researchers will have to clarify in the future so as to inform the multi-faceted implications of an embryonic European language educational system through telecollaboration.

As far as teacher training is concerned, the face-to-face, one-day sessions in each country were supplemented by online group or individual sessions tailored to a variety of needs such as dealing with technical, organisational practicalities or developing tasks. The online sessions made it possible to cross borders again as they were no longer country specific. The focus lied instead on language, relating how to develop tasks in the target language to specific educational contexts. In order to improve these multi-modal and multi-function training sessions either face-to-face or online, as they were essential for implementing the programme and its sustainability, much care had to be given to who TILA teachers were, what their schools and teaching practices were and what they thought about the intercultural dimension of TILA. To do so, we opted for two short questionnaires in English. As the questions were rather simple and close-ended, we assumed all the teachers could answer them regardless of their languages. Considering the qualitative dimension of the TILA project in European language education, the questionnaires proved not to be the most appropriate tool and could only work as sources of primary information. The teachers didn't always take the necessary time to answer thoroughly to the two questionnaires of the study. The first questionnaire gave us information about the teachers' backgrounds and their teaching practices; the second informed us about their beliefs regarding intercultural learning. Nevertheless, as the study raised many more questions than it answered, we decided to complete the data with interviews.

4.2 The TILA teachers and what they said about their school and teaching practices

The teachers had participated in the TILA project voluntarily and were therefore particularly active and dynamic. They belong to the fringe of committed teachers who are ready to test new techniques and experiment with new environments for their learners to enhance their teaching repertoires.

Even though TILA teachers knew that a scientific follow-up of the experiment would accompany the whole process, just about half of the participating teachers answered the questionnaires. In what follows, we examine the answers of the first questionnaire.

Nationalities	
French	6
Spanish	5
Dutch	2
German	1
British	1

Table A:15 Respondents to the teacher's background questionnaire (TBQ)

Among the 15 respondents, 70% are female teachers and 30% male teachers. Their teaching experience ranges from less than 4 years to more than 25 years. They all have a master's degree and most of them also have a teaching license. They work in state secondary schools (90%). Their learners are from 12 to 18 years old. They teach one language (France) or 2 languages (the NL, Spain, the UK)

or up to 3 subjects (Germany). They all mention some lack of support for computer technologies in their schools.

We can nonetheless point out that all the teachers of our study have a plurilingual and pluricultural capital (Zarate, Lévy & Kramersch, 2011), although living and working abroad is not necessarily part of the language curriculum of pre-service language teachers in Europe. That means, for example, that one can get a teaching license in France through very selective language exams (Capes or Agrégation) without having set foot in a country where the language is spoken. More specifically, among the 15 respondents, 80% have worked in a foreign country, mainly in Europe (except for the USA and Vietnam) from less than a year to more than 5 years. They have also taught in a foreign country (80%) mainly in Europe (except for North America) from 1 to more than 10 years. Half of the respondents have French as their first language. We can also count Catalan, Dutch, English, German and Spanish among the languages mentioned by the teachers as part of their repertoire. Just one teacher considers herself to be bilingual in French and English. With regard to plurilingualism, it is very difficult to interpret the responses about the L1 as the questionnaire, even if it included the option of bi-/plurilingualism, was implicitly in line with the common belief that the L1 corresponds to the first language acquired and generally speaking the dominant one. Further interviews will allow us to complete the data by indicating how language teachers view themselves as language professionals: are they “native”, “non-native”, bi-/plurilingual speakers or intercultural speakers of the language they teach? For example, although most of the teachers had lived abroad for a short period of time, we cannot dismiss the possibility that even minimal exposure to the L2-speaking and cultural environment may affect one’s beliefs about intercultural communication. The results showed that among the 15 respondents, 60% teach English. French, German, Spanish and Catalan represent only 13%.

To sum up, the data (questionnaire and interviews) indicate that the TILA teachers’ trajectories are coherent with their general background. They have studied languages as the major subject of their degrees (American Studies, British history, English literature, English studies, English philology, German Literature, Didactics of French and Foreign languages), they have lived and taught abroad and are fully qualified and experienced language teachers with teaching licenses. But interestingly, to the questions related to how intercultural teachers view their school, the answers show some mixed feelings and attitudes, as implies the following table:

Items	Value
Intercultural competence is an important student outcome	++
The intercultural dimension is a priority	++
Colleagues are willing to get a Language assistant	++
Partnerships abroad are encouraged	+
Colleagues develop partnerships	=
Language assistants are easy to get	-
School supports intercultural exchanges	-
Colleagues support intercultural exchanges	-

Table B: How intercultural is your school?

In addition, we realize that, on the one hand, there is a willingness for schools and teachers to engage with intercultural perspectives (i.e. consider interactions as part of the learning process, promote partnerships with other schools, encourage language assistants, develop intercultural competence) and, on the other hand, realities contradict these views as it appears to be quite problematic getting support to innovate for intercultural exchanges from both colleagues and the school administration.

Thus, concerning the questions related to language teaching and, more specifically, how the language curriculum is perceived by teachers, we observe that the four language skills are still the focus of language teaching and the cultural dimensions play a somewhat minor role. These results are also restricted to the questions we asked, based on broad definitions of the language curriculum in secondary schools. So, even if our questions tended to infer such results, the fact that we asked teachers to rank each item in order of importance for them, gave nonetheless an interesting indication of what the teachers think and what is more important for them within the language curriculum.

Teaching activities	% (respondents)
Speaking	53%
Listening	33%
Reading	33%
Vocabulary	26%
Culture	21%
Intercultural dimension	21%
Writing	13%

Table C: Teaching activities that are most important for TILA teachers (% given on a five-point Likert scale)

Certainly, we cannot compare these results with other European language teachers, but we can observe a strong interest in speaking activities, which are considered essential in teaching activities. The (inter-)cultural assignments are not neglected either, even if they are thought as less important than listening, reading or even vocabulary; we notice also that they ranked higher than writing activities. In the open-ended question, it is also worth mentioning that one teacher felt it important to write that beyond the “technicalities” of language teaching, teachers were also educators and had to make learners think about language and culture through brainstorming activities.

4.3 TILA teachers and what they say about the intercultural dimension of the TILA project

The second questionnaire was filled out by 21 respondents. It was about the teachers’ views regarding intercultural communication. Its objective was to explore the motives for these teachers to engage in TILA as far as the intercultural dimension is concerned. The questionnaire combined questions relevant to the TILA project, a set of questions taken from Byram’s model (1997, 2008) and Sercu’s study (2005). We made this choice because the study addresses directly the Common European framework of reference (2001, 2018), which is to various degrees present within the different language curricula of EU countries, and the intercultural practices of European teachers.

Teachers think that the most important contribution for their learners using the TILA tools can be enhanced motivation, then interaction and communication, followed by intercultural skills.

Items	Point 5	Point 5 + 4
Motivation	60%	90%
Interaction and communication	55%	80%
Intercultural skills	45%	80%
Telecollaboration with other peers	45%	80%

Table D: How important is TILA for your students with regard to the following aspects? TILA will enhance or develop: (5-point Likert scale)

Furthermore, they think that the most important contribution for themselves as teachers using TILA will be the innovation possibilities, then collaboration with teachers from other countries, as well as improving their ICT skills, followed by enriched intercultural competence and creativity.

Items	Point 5	Point 5 + 4
Innovation	40%	75%
Collaboration with teachers from different countries	35%	75%
ICT skills	35%	75%
Creativity	30%	70%

Table E: How important is TILA for you as a teacher with regard to the following aspects? TILA will enhance or develop: (5-point Likert scale)

Both teachers and their learners view the TILA project as a positive experience, explaining their main motives for getting involved in this European project. For them, intercultural education goes beyond a “sensitivity to the essentially different values of the other”. It rather means being able to balance one’s own beliefs about culture with those of target-language speakers in each given situation. The following table presents an overview of the participating teachers’ views on the intercultural dimension, on their intercultural practices and about why the ICC should be taught.

Items	Point 5	Point 5 + 4
Teachers should be trained in ICC	50%	90%
Motivation plays an important role in intercultural communication	45%	100%
Telecollaborative tasks are part of ICC	35%	85%
Intercultural and cultural dimensions are priorities in the language and school curriculum	30%	80%
In intercultural communication adaptability is important	25%	100%
Learners are interested in learning about other cultures	25%	85%
Empathy with the foreign culture is important in intercultural communication	20%	90%

Table F: What are your views on the intercultural dimension? (5-point Likert scale)

What is interesting from the data is that motivation is linked to intercultural communication, i. e. getting to know other people from different cultures enhances motivation, curiosity and the development of interaction and language skills. In order to achieve that goal, which is also part of the language school curriculum, teachers should be trained. We also note that experiential skills like empathy with others and adaptability to different ways of being and communicating have to be developed through telecollaboration, along with knowledge about other cultures.

Moreover, the political agenda behind developing one's intercultural communicative competence is clearly understood by the teachers. They strongly agree with the fact that ICC should be developed due to increasing internationalisation of the world (95%) and that ICC is part of developing some kind of intercultural citizenship (90%). These views are also consistent with the romanticised version of the language teaching profession according to which language teachers promote "cultural dialogues" and "peace" among peoples.

Trying to get more in depth into the matter of intercultural dimension, we asked questions on how teachers define intercultural practices in their teaching. The answers were the following:

Items	Point 5	Point 5 and 4
ICC is about developing cultural knowledge about one's own and one's interlocutor's cultures	25%	100%
ICC provides information about daily life and routines (living conditions, traditions)	15%	95%
ICC is about developing attitudes such as curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. It is about relating to Self and Other and about cultural awareness of differences and similarities	55%	90%
ICC provides knowledge and experience of a variety of cultural expressions (literature, music, theatre, films...)	15%	90%
ICC facilitates good language learning and teaching	20%	85%
ICC is more about communicative skills and positive attitudes towards people from different cultures	35%	85%

Table G1: What are your views on intercultural practices? (5-point Likert scale).

From these results, we can observe mixed representations about ICC: on the one hand, ICC is still strongly linked with knowledge and information about cultures as part of the traditional curriculum (Zarate, 1995), and on the other hand, ICC is also related to attitudes and the development of positive values about others and decentering from one's own culture. These representations opposing knowledge and attitudes do not necessarily contradict one another, just as knowing about the language does not contradict language communication. The main question remains: to what extent do these items define language or culture teaching? The results of this study suggest that language communication can no longer be restricted to knowing about the language system, just as intercultural communication can no longer be restricted to knowing about cultures.

The following table expresses more obvious mixed and contradictory views when the model of language learning is questioned.

Items	Point 5	Point 5 and 4
The intercultural speaker is a good model for learners	26%	79%
The native speaker is a good model for learners	25%	75%
ICC is about class collaboration between N/NN speakers (TILA <i>tandems</i>)	20%	95%
ICC is about class collaboration between NN speakers of different countries (TILA <i>lingua franca</i>)	15%	80%

Table G2: What are your views on intercultural practices? (5-point Likert scale).

From these results, we can assuredly outline that the native speaker model contradicts the intercultural speaker model as these models represent two divergent goals in language teaching (Byram, 1997; 2008; Coste, Moore & Zarate, 1997; Derivry-Plard, 2013; Zarate, Lévy & Kramersch, 2011). The first one is the traditional model of language education, which is still very much alive and in which, the learner has to mimic the “native” speaker and change identity to become a successful learner mastering the language in all its dimensions like the “educated native speaker”. The second one is based on a more realistic view of language learning: the learner has to acquire ways of being intelligible in communicating in the foreign language and fulfil his/her own needs in the target language. The model of language learning has therefore had huge implications in the language curriculum and language teaching activities. These findings show that the two language models are hardly compatible even though they coexist due to lack of language curriculum updates or lack of teacher training and development.

Furthermore, the two modes of telecollaboration that the TILA project proposes reflect in part, the two models of language teaching, the traditional one giving priority and exclusivity to exchanges between native and non-native speakers. Even though the two modes of telecollaboration are contradictory in the development of language and intercultural acquisition, which can be conducted with native or non-native speakers alike, the slight preference for a tandem system among TILA teachers seems to express the view that their learners will benefit more from interactions with native speakers of the target language, in line with the traditional view of the native speaker model for language and culture.

5. Conclusion: inter-pluricultural perspectives in language education

The learning/teaching environment provided by TILA is the kind of educational offer that affords inter-pluricultural education, insofar as teachers, learners, school administrators and chief education officers from different countries have their say in the implementation of this go-between environment. In this sense, the TILA environment is “inter” as it allows the co-construction of language and cultural tasks with the social actors such as teachers and learners are within their school and curriculum constraints. Moreover, the TILA environment is “pluri” as the co-construction was not only between two language teachers from two different countries. That is, teachers could co-construct tasks with different teachers from different countries. Furthermore, one has to pay attention to the fact that the “pluri” dimension is not an addition of different “inter” modes since the TILA teachers developed a wide range of pedagogical actions with teachers from other countries and by different modes of communication, either tandem or *lingua franca*, reshuffling one-to-one collaboration to multi-collaborations.

The TILA teachers are forerunners of this European inter-pluricultural learning/teaching environment and the researchers who were following the study were also part of this intercultural

environment. The researchers showed that the traditional representations about language education are still present among teachers (our data presented here complemented, Houghton & Yamada, 2012; O'Dowd, 2003, 2007; Sercu, 2005). New practices have still to be analysed as national educational systems were only put in place in the second half of the 19th Century in Europe. We note that this research was conducted as an experiment funded by the European Commission within the lifelong learning programme.

However, as indicated, like many European projects, it is a very short-term one. Few people have benefited from this experience and there is still much to do to promote intercultural awareness within the secondary education systems in Europe. Nevertheless, we still think that innovative methods may represent a dynamic way of linking teaching and research.

Acknowledgments

We would like to thank Dr. Robin Lambert and the two anonymous reviewers for their insightful comments on an earlier version of this paper. Needless to say, all remaining errors in fact or interpretation are ours.

Reference List

Abdallah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de la Recherche pédagogique.

Adu, E. O., & Okeke, C.I.O. (2014). Factors Affecting Teachers' Participation in Continuing Professional Development (CPD): Lecturers' Perspectives. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5 (3), 271-281.

Aronin, L., & O Laoire, M. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: C. Hoffman & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community* (11-29). Bristol: Multilingual Matters.

Beacco, J. C. (2004). Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements des langues. In: J. C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquer (Eds.), *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (251-287). Paris: Didier.

Beacco, J. C. (2005). *Langues et répertoires de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Beacco, J. C., & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle: la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris: Didier.

Belz, J. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.

Belz, J., & Thorne, S. (2006). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Thomson Heinle.

Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'interculturalité : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.

Bono, M. (2011). Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition. In: G. De Angelis & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (25-52). Bristol: Multilingual Matters.

Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a Bilingual Asset for Plurilinguals? Learners' Representations, Discourse Strategies and Third Language Acquisition in Institutional Contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 207-227.

Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/Multilingualism and Second Language Acquisition. In: T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (109-136). Bristol: Blackwell Publishing.

Bylund, E. (2011). Language-Specific Patterns: In Event Conceptualization Insights from Bilingualism. In: A. Pavlenko (Ed.), *Thinking and Speaking in Two Languages* (108-142). Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byrd-Clark, J., & Stratilaki, S. (2013). Complex and Symbolic Discursive Encounters for Intercultural Education in Plurilingual times. In: F. Dervin & A. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education* (175-196). Amsterdam: John Benjamins.

Canto, S., de Graaff, R., & Jauregi, K. (2014). Collaborative Tasks for Negotiation of Intercultural Meaning in Virtual Worlds and Video-web Communication In: M. González-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology and Tasks: Exploring Technology-mediated TBLT* (183-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Canto, S., Jauregi, K., & van den Bergh, H. (2013). Integrating Cross-cultural Interaction through Video-communication and Virtual Worlds in Foreign Language Teaching Programs. Burden or added value? *ReCALL*, 25 (1), 105-121.

Caroll, M., & Stutterheim, C. (2003). Typology and Information Organization: Perspective Taking and Language-specific Effects in the Construal of Events. In: A. Ramat (Ed.), *Typology and Second Language Acquisition* (236-402). Berlin: De Gruyter.

Celik, C., & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor*, 8, 75-88.

Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (8-20). Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Hoffman, C. (2003). Acquiring a Third Language. What Role does Bilingualism Play? *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 1-6.

Clyne, M. (1997). Some of the Things Trilinguals do. *International Journal of Bilingualism*, 1 (2), 95-116.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2001, 2018). Strasbourg: Council of Europe.

- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? In: V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations (191-202)*. Rouen: Publications de l'université de Rouen.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In: A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A. Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari & L. de Saussure (Eds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet (67-85)*. Québec: Editions Nota bene.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Angelis, G., & Dewaele, J. M. (Eds.) (2011). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs About the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216-234.
- De Florio-Hansen, I., & Hu, A. (2007). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Degache, C., & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet: nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil*, 36, 5-22. Retrieved 05/07/2020, from: <http://lidil.revues.org/2373>.
- Delory-Momberger, C. (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée. In: C. Niewiadomski & C. Delory-Momberger (Eds.), *La mise en récit de soi (41-52)*. Paris: Septentrion.
- Derivry-Plard, M. (2013). The Native Speaker Language Teacher: through Time and Space. In: S. Houghton & D. Rivers (Eds.), *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education (249-261)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dervin, F., & Liddicoat, A.-J. (Eds.) (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Develotte, C., Kern, R., & Lamy M. N. (Eds.) (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Éditions.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and Sociodemographic Correlates of Communicative Anxiety in L2 and L3 Production. *The International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23-38.
- Di Luzio, A. (2003). Presenting John J. Gumperz. In: S. Eerdmans, C. Prevignano & P. Thibault (Eds.), *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz (1-6)*. Philadelphia: John Benjamins.
- Diaz, A. (2013). *Developing Critical Languaculture Pedagogies in Higher Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Feng, A., & Flemming, M. (2009). Assessing Intercultural Competence for Purpose – the SAILSA Project. In: A. Hu & M. Byram (Eds.), *Intercultural competence and foreign language learning (235-252)*. Tübingen: Gunter Narr.

- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment. Elaborations on a Reconceptualised SLA. *Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2016). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Pivot.
- Gardner, R., & Wagner, J. (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Gass, S., & Selinker, L. (Eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- González-Lloret, M. (2010). Conversation Analysis and Speech Act Performance. In: A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (57-74). Amsterdam: John Benjamins.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Participation, Stance and Affect in the Organisation of Activities. *Discourse and Society*, 18 (1), 53-73.
- Grommes, P., & Hu, A. (Eds.) (2014). *Plurilingual Education. Policies-Practices-Language Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and Understanding. In: A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1996). The Linguistic and Cultural Relativity of Conversational Inference. In: J.-J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (374-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2002). Sharing Common Ground. In: I. Keim & W. Schütte (Eds.), *Soziale Welten und Kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (47-56). Tübingen: Gunter Narr.
- Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (Eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Hammarberg, B. (Ed.) (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Hanks, W. F. (1996). *Language and Communicative Practices*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hatch, E. (1978). *Discourse Analysis and Second Language Acquisition*. In: E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (401-435). Rowley, Mass: Newbury House.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herfurth, H. E. (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen: zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: Iudicium.
- Hoffman, C. (1999). *Trilingual Competence: Linguistic and Cognitive Issues*. *Applied Linguistic Studies in Central Europe*, 3, 16-26.
- Hoffmann, C. (2001). *The Status of Trilingualism in Bilingualism Studies*. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Looking Beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism* (13-25). Tübingen: Stauffenburg.
- Hoffman, C., & Ytsma, J. (Eds.) (2004). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant: De l'enseignement à l'apprentissage*. In: *Education permanente*, 107, 1-5.
- Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (Eds.) (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S., & Yamada, E. (2012). *Developing Criticality in Practice through Foreign Language Education*. Oxford: Peter Lang.
- Hu, A. (2005). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Ein Beitrag zur Bildungsforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive*. In: B. Schenk (Ed.), *Bausteine einer Bildungstheorie* (161-178). Wiesbaden: VS Verlag. Retrieved 05/07/2020, from https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_9.
- Hufeisen, B. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. In: U.O.H. Jung (Ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (530-537). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hufeisen, B., & Lindemann, B. (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). *Native Non-native Speaker Interactions through Video-web Communication: A Clue for Enhancing Motivation*. *Computer Assisted Language Learning Journal*, 25 (1), 1-19.
- Jauregi, K., & Melchor-Couto, S. (2017). *The Role of Coaching in Teacher Competence Development for Telecollaboration*. *ALSIC*, 20 (2). Retrieved 05/07/2020, from <https://journals.openedition.org/alsic/3149>.
- Jauregi, K., Melchor-Couto, S., & Vilar Beltrán, E. (2013). *The European Project TILA*. In: L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (123-128). Dublin & Voillans: Research-publishing.net.

- Jeanneret, Y. (2000). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?* Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Kellerman, E., & Sharwood-Smith, M. (Eds.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kemp, C. (2009). Defining Multilingualism. In: L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (11-26). Amsterdam: John Benjamins.
- Kesckés, I., & Papp, T. (2000a). Metaphorical Competence in Trilingual Language Production. In: J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (99-120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kesckés, I., & Papp, T. (2000b). *Foreign Language and Mother Tongue*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohn, K. (2015). A Pedagogical Space for English as a Lingua Franca in the English Classroom. In: Y. Bayyurt & S. Akcan (Eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for ELF* (51-68). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). Culture in Language Learning. In: K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (322-329). New York: Elsevier.
- Kramsch, C. (2008). Voix et contrevoix: l'expression de soin à travers la langue de l'autre. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (35-38). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, 91, 907-922.
- Kroll, J., & de Groot, A. M. (Eds.) (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 773-787.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, G. H. (1995). Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities. *Discourse Processes*, 19 (1), 111-131.
- Lewis, T., & Stickler, U. (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Lidil*, 36, 163-188. Retrieved: 05/07/2020, from <http://journals.openedition.org/lidil/2543>.
- Liddicoat, A. J. (2009). Communication as Culturally Contexted Practice: A View from Intercultural Communication. *Australian Journal of Linguistics*, 29 (1), 115-133.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., Scarino, A., Papademetre, L., & Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
- Linard, M. (1996). *Des Machines et des Hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.

- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). *Analyse de Internet et la classe de langue*. Paris: CLÉ International.
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2007). Susciter le dialogue interculturel en ligne: rôle et limites des tâches. *Lidil*, 36, 43-68. Retrieved 05/07/2020, from <https://doi.org/10.4000/lidil.2413>.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Muller, C. (2017). Une approche sociocritique de la télécollaboration: étude du rapport au numérique des participants, *ALSIC*, 20 (2). Retrieved 05/07/2020, from <https://journals.openedition.org/alsic/3087>.
- Muñoz, C. (Ed.) (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nishizaka, A. (2006). What to Learn: The Embodied Structure of the Environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39 (2), 119-154.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* Bristol: Multilingual Matters.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "Other Side": Intercultural Learning in a Spanish-English E-mail Exchange. *Language Learning and Technology*, 7 (2), 118-144.
- O'Dowd, R. (2007). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural Communicative Competence through Tellecollaboration. In: Jackson, J. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (342-358). London: Routledge.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge.
- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *Calico Journal*, 23 (3), 623-642.
- Pavlenko, A. (Ed.) (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pol, L. (2013). *Telecollaboration in Secondary Education: An Added Value?* Unpublished Master Thesis. Utrecht University.
- Potolia, A., & Stratilaki, S. (Eds.) (2017). Exchanging Views on Telecollaboration. *ALSIC*, 20 (2). Retrieved 05/07/2020, from <https://journals.openedition.org/alsic/3218>.
- Rast, R., & Trevisiol, P. (Eds.) (2006). L'acquisition d'une Langue. *Aile*, 24. Retrieved 05/20/2020, from <https://doi.org/10.4000/aile.1624>.
- Ricœur, P. (1965). *De l'interprétation: essai sur Freud*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Editions Stock, Collection « Les Essais ».

- Ringbom, H. (2006). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté: Histoire, théories, pratiques*. Paris: Duculot.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation: Volume I & II*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sahlström, F. (Ed.) (2009). *Conversation Analysis as a Way of Studying Learning: An Introduction to a Special Issue of the Scandinavian Journal for Educational Research*, 53, 103-111.
- Schmiedtová, B., von Stutterheim, C., & Carroll, M. (2011). *Language-specific Patterns in Event Construal of Advanced Second Language Speakers*. In: A. Pavlenko (Ed.), *Thinking and Speaking in Two Languages* (66-107). Bristol: Multilingual Matters.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and the Implementation of Intercultural Education: a Comparative Investigation of the Professional Self-concepts and Teaching Practices of Belgian Teachers of English, French and German*. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 87-105.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S. (2014). *Discourse, Representation and Language Practices: Negotiating Plurilingual Identities and Spaces*. In: P. Gommès & A. Hu (Eds.), *Plurilingual Education* (139-160). Philadelphia: John Benjamins.
- Stratilaki-Klein, S. (2016). *Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit*. In: A. Wegner, & I. Dirim (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (162-183). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Stutterheim, C. (2003). *Linguistic Structure and Information Organisation: The Case of Very Advanced Learners*. In: S. H. Foster-Cohen & S. Pekarek-Doehler (Eds.), *EuroSLA Yearbook* (183-206). Amsterdam: John Benjamins.
- Sykes, J. M. (2005). *Synchronous CMC and Pragmatic Development: Effects of Oral and Written Chat*. *CALICO Journal*, 22 (3), 399-431.
- Tajfel, H. (Ed.) (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1989). *Reeling, Writhing, Drawling, Stretching and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation*. *TESOL Quarterly*, 23 (3), 489-508.
- Wigham, C. R., & Chanier, T. (2012). *Appropriation des avatars par des étudiants d'architecture et impact sur l'interaction*. *ACEDLE*, 7-9 June, Nantes [online]. Retrieved 05/07/2020, from <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00672692>.
- Young, R. F. (2003). *Learning to Talk the Talk and Walk the Walk: Interactional Competence in Academic Spoken English*. *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics*, 2, 26-44.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier D., & Penz, H. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (Eds.) (2011). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: EAC.

Forschungsmethodologische Herausforderungen in digitalen Kontexten der Sprachlehrer*innenbildung

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen) & Ramona Schneider, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonn) / Universität Siegen (Siegen)

Abstract

This article reports on methodological challenges in digital learning settings based on multimodal data from a French-German telecollaboration project in foreign language teacher education (CONFORME). We assume that digital research contexts differ to a large extent from research contexts in face-to-face-settings in terms of collecting, editing as well as analysing data. The project shows that data records can be incomplete and asymmetric within the analysed groups. In this article, we explain why digital research settings need different methodological approaches and why quality standards should be further developed. Finally, we bring up ethical aspects and argue for combining different analysis methods.

Key term: language teacher education; research methods; digital learning; multimodality

Résumé

L'article analyse les défis méthodologiques de la recherche dans les contextes numériques de la formation des enseignant.e.s de langues. Elle repose sur l'hypothèse que les contextes de recherche numérique diffèrent des contextes en présentiel en termes de collecte, de traitement et d'analyse des données. Les données multimodales ne sont pas toujours complètes et souvent asymétriques entre les groupes étudiés. En prenant l'exemple du projet CONFORME, cet article explique pourquoi les cadres de la recherche numérique exigent des approches méthodologiques différentes et le développement de normes de qualité, et soulève des questions sur les aspects éthiques et l'articulation des différentes méthodes d'évaluation.

Terme clé: formation des enseignants de langue; méthodes de recherche; apprentissage numérique; multimodalité

1. Kontext des Forschungsprojektes

1.1 Ziele und Ablauf des Projektes

Nachfolgende forschungsmethodologische Betrachtungen basieren auf dem Projekt CONFORME „Cognitions, émotions et médiations en formation des enseignants de langues“ (2014/2015) – „Kognitionen – Emotionen – Mentoring in der Fremdsprachenlehrerbildung“, das 2014/2015 in Kooperationen der Universität Siegen, der Sorbonne Nouvelle Paris 3 und der Université Pierre et Marie Curie Paris 6 mit 54 Studierenden durchgeführt wurde. Das Projekt widmete sich Emotionen und Selbstkonzepten in der Ausbildung und Professionalisierung von zukünftigen Fremdsprachenlehrer*innen. Es fokussierte die identitätsbezogene Dimension des Lehrer*innenberufs, die sich auf sein/ihr Handeln auswirkt, und hatte das Ziel, zukünftige Lehrkräfte für ihre Verantwortung des Lernprozesses ihrer Schüler*innen zu sensibilisieren. Damit ist das Projekt in der Professionalisierungsforschung angesiedelt. Es fußt auf der Grundannahme, dass professionalisierungsorientierte Reflexions-, Erkenntnis- und Veränderungsprozesse nicht losgelöst angeleitet werden können von sozio-emotionalen und leiblichen Erfahrungen (vgl. Abendroth-Timmer, 2017; Johnson, 1994; van

Manen, 1995). In dem Projekt sollten die Studierenden daher in eine Situation versetzt werden, die ihnen persönliche Lernerfahrungen in mehrsprachigen, mehrkulturellen und digitalisierten Kontexten ermöglicht. In der Kombination mit dem kollegialen Austausch über eigene Lehr- und Lernerfahrungen und theoretische (fremdsprachendidaktische) Konzepte wurde von den Studierenden erwartet, dass sie im Anschluss daran angeregt sind, ihre persönlichen Entwicklungsaufgaben für ihr weiteres Studium und Handlungserwartungen für ihr späteres Berufsfeld zu entwerfen bzw. diese im Vergleich zu vorherigen Vorstellungen gegebenenfalls zu revidieren oder weiterzuentwickeln.

Bei dem Projekt handelte es sich um ein Blended-Learning-Projekt in sprachlich-kulturell heterogenen Gruppen mit 43 Studierenden im Master Französisch-als-Fremdsprache in Paris und elf Studierenden im Master Lehramt Französisch in Siegen. Das zahlenmäßige Ungleichgewicht war in der Tatsache begründet, dass der Kurs ein verpflichtendes Modulelement in Frankreich war, während er in Siegen eine freiwillige Zusatzveranstaltung für die Studierenden darstellte.

Das Projekt hatte eine Laufzeit von zwei Semestern und wurde finanziell über Mittel des Programms *Jeunes Chercheurs* der Sorbonne Nouvelle unterstützt. Im ersten Semester fand ein Treffen aller Gruppen mit ganztägigen Workshops in Paris statt, das unter anderem über Mittel des Institut français finanziert wurde. Für das Projekt wurde eine Google-Plattform angelegt, um unabhängig von den Plattformen der beteiligten Universitäten flexibel zu agieren. Auf der Plattform war ein Textpool in den Projektsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch hinterlegt. Die Studierenden sollten ferner die dort angelegten Gruppenforen für den Austausch und die Diskussion der Aufgaben verwenden. Darüber hinaus gab es Tutorials für die Verwendung eines Rekorders zur Aufnahme von Skype-Gesprächen der Gruppen.

Im Verlauf des Projektes arbeiteten die Studierenden in 4er- oder 5er-Gruppen. Die Zuordnung erfolgte nach dem Prinzip größtmöglicher Mehrsprachigkeit zwischen den Gruppenmitgliedern, in denen dadurch Französisch die Lingua franca und zumeist nur von einer Person die L1 war. Neben Deutsch und Französisch waren weitere L1 Arabisch, Chinesisch, Englisch, Italienisch, Kreolisch, Persisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch, davon hatten auf Seiten der Studierenden in Siegen zwei Personen neben Deutsch eine weitere L1 (Russisch, Türkisch). Die Gruppen konnten, wenn sie wollten, in den vier Projektsprachen kommunizieren. Letztlich erfolgte aber die Kommunikation in den Gruppen auf Französisch, mit wenigen Ausnahmen innerhalb von Eins-zu-eins-Gesprächen. Die anderen Sprachen wurden jedoch als Ressource genutzt, indem die Texte in den unterschiedlichen Sprachen rezipiert wurden.

Die Aufgaben im Projekt bestanden in der Anfertigung von zwei Synthesen, einem Wiki und einem Bogen zur Unterrichtsbeobachtung. Die Aufgabenstellung für Synthese 1 lautete: *Avec quel type d'apprenants aimeriez-vous travailler?* und für Synthese 2: *Y-a-t-il des enseignants qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue?* (vgl. Esteve, 2013).

Die für die Erstellung der Synthesen vorgesehenen Arbeitsphasen bestanden aus einer individuellen Reflexion der Frage, dem Austausch hierüber, der Lektüre wissenschaftlicher Texte und dem Verfassen der Synthese. Diese Schritte wurden jedoch von den Gruppen unterschiedlich eingehalten. Die Synthesen wurden von den zwei Lehrenden im Projekt bewertet und mit einem schriftlichen Feedback zu formalen, wissenschaftlichen und inhaltlichen Aspekten versehen.

Den Abschluss des ersten Semesters bildete ein individueller Reflexionsbericht mit dem Auftrag, den persönlichen Lerngewinn des Projektes zu beurteilen, dies auf der Ebene der theoretischen Erkenntnisse, aber auch der praktischen Projekterfahrung als Projektteilnehmer*in und als angehende Lehrkraft. Die Studierenden sollten also auch reflektieren, inwiefern sie sich vorstellen können, ähnliche Ansätze im eigenen späteren beruflichen Tätigkeitsfeld umzusetzen. Der Reflexionsbericht

musste aufgrund der französischen Vorgaben in die Notengebung eingehen. Am Projektteil des zweiten Semesters nahmen nicht mehr alle Studierende teil, so dass dieser hier für die weitere Betrachtung nicht berücksichtigt wird.

1.2 Medien im Projekt

In dem Projekt waren die Studierenden frei in der Wahl ihrer Kommunikationsmedien für die Gruppendiskussionen und für die Bearbeitung der Aufgaben. Zwar wurde ihnen eine Plattform mit Gruppenforen angeboten, diese entsprach aber nicht ihren Präferenzen. So erfolgte der Austausch bisweilen per Mail, Chat oder Audiokonferenzen via Skype, Facebook oder Präsenztreffen einzelner Gruppenmitglieder auf Pariser Seite.

Eine solche selbstbestimmte Kommunikationsweise steht im Gegensatz zu häufig verwendeten institutionellen Plattformen bzw. Vorgaben der Tutor*innen, die den Teilnehmer*innen spezifische Kommunikationsmedien bereitstellen. Anhand des hier untersuchten Forschungsprojektes wird gezeigt, dass die Kommunikationspräferenzen der Studierenden stark divergieren. Es ist daher damit zu rechnen, dass die Lernenden unabhängig von den Vorgaben des Lernsettings nach Kommunikationsmöglichkeiten suchen, die ihren Wünschen und Bedürfnissen gerecht werden. Während Carell (2006) bekräftigt, dass ein solches „Ausbrechen aus dem Lernraum“ durch Bereitstellung geeigneter Werkzeuge zu vermeiden sei, wird anhand des hier untersuchten Forschungsprojektes argumentiert, dass die Präferenzen der Studierenden von den Tutor*innen nicht antizipiert werden können, sondern vielmehr Ausdruck ihres individuellen Medienrepertoires (Hasebrink & Hepp, 2017) sind. Dies stellt zugleich eine Herausforderung für die Begleitforschung zu einem solchen Projekt dar, was nachfolgend im Mittelpunkt steht. Dazu sollen zunächst die Forschungsmethoden im Projekt beschrieben werden.

1.3 Forschungsfragen und -methoden im Projekt

Die Forscher*innen stellten ihre individuell spezifischen Fragen an das Projekt. Diese siedelten sich im Rahmen der reflexiven Lehrer*innenbildung an und fragten nach der Wechselwirkung zwischen der Entwicklung von Theorieverständnis, dem beruflichen Selbstkonzept, den Kontexten und Instrumenten bei der Anleitung zur Reflexion und der Entwicklung einer professionellen Identität. Ergebnisse hierzu gingen in verschiedene Publikationen ein (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016, 2018; Abendroth-Timmer, Aguilar, Brudermann, Miras, Schneider & Xue, 2018; Xue & Schneider, 2015). Das umfassendste Projekt, auf das im Folgenden maßgeblich Bezug genommen wird, erfolgte im Rahmen einer Dissertation (Schneider, 2020) und betrachtete die inhaltlich fachlichen Aushandlungs- und Aufgabenbearbeitungsprozesse der virtuellen mehrsprachigen Gruppen. Dabei wurden auch die institutionellen, virtuellen, sozialen und sprachlichen Einflussfaktoren erfasst.

Für das Forschungsprojekt wurde ein Einstiegsfragebogen (AuCoMeC) mit 50 Teilnehmer*innen im Projekt durchgeführt. Neben personenbezogenen Daten wurde hier nach der Bereitschaft zur Teilnahme und der Motivation für das Projekt gefragt. Weiterhin wurden Nutzungsgewohnheiten bezüglich digitaler Medien und Vorerfahrungen mit virtuellen Projekten erfragt. Zudem wurden die Studierenden über Datenauszüge aus früheren Projekten mit möglichen Schwierigkeiten in virtuellen Projekten konfrontiert, für die sie auf diese Weise sensibilisiert werden sollten, um gegebenenfalls im Vorfeld Lösungsansätze zu entwickeln (vgl. Fuchs, 2005, S. 301). Zum Projektabschluss wurden im Rahmen der o. g. Dissertation Interviews mit 20 Teilnehmer*innen aus Paris und Siegen durchgeführt. Den zentralen Datensatz bilden neben den Synthesen und Reflexionsberichten vor allem die

vielfältigen Prozessdaten, die im Verlauf der Gruppenarbeiten entstanden sind. Diese Daten zeichnen sich durch eine große Heterogenität (mündlich / schriftlich / synchron / quasi-synchron / asynchron) aus. Im Folgenden schreiben wir in diesen Fällen von heterogenen oder multimodalen Daten. Außerdem sprechen wir von unvollständigen Datensätzen, wenn Daten, die für die Fragestellung des Projektes relevant sind, nicht erhoben wurden aus Gründen, die von der Forschungsgruppe nicht beeinflussbar waren (s. Kapitel 3.1, 3.2). Es handelt sich um schriftliche, mündliche, (quasi-)synchrone und asynchrone Daten aus der Interaktion der Gruppen, von Teilen der Gruppen oder einzelnen Individuen. Auf den Umgang mit diesen Daten wird im Folgenden der Fokus gelegt, da er spezifisch für die Erforschung virtueller Projekte ist.

2. Forschungsmethodologische Herausforderungen in virtuellen Projekten

2.1 Forschungsdesigns in der fremdsprachendidaktischen Forschung im Präsenzformat

Die fremdsprachendidaktische Forschung ist stark von qualitativen Ansätzen geprägt. Neben vereinzelt quantitativen Studien werden zunehmend Mixed-Methods-Ansätze verwendet (vgl. Caspari, Klippel, Legutke & Schramm, 2016, S. 56). Verbreitet sind Studien, in denen Fragebögen, Interviews, Lehr-, Lern- oder Forschungstagebücher sowie Beobachtungen eingesetzt werden (ebd., S. 61ff.). All diese Instrumente sind in ihrer Gestaltung, Funktion und dem Zeitpunkt des Einsatzes vorab präzise festgelegt. Caspari (2016) stellt fest, dass Vorentscheidungen für ein bestimmtes Forschungsparadigma zu mehr oder weniger vorbestimmten Methoden und Analyseverfahren führen. Dies kann wie folgt grafisch dargestellt werden:

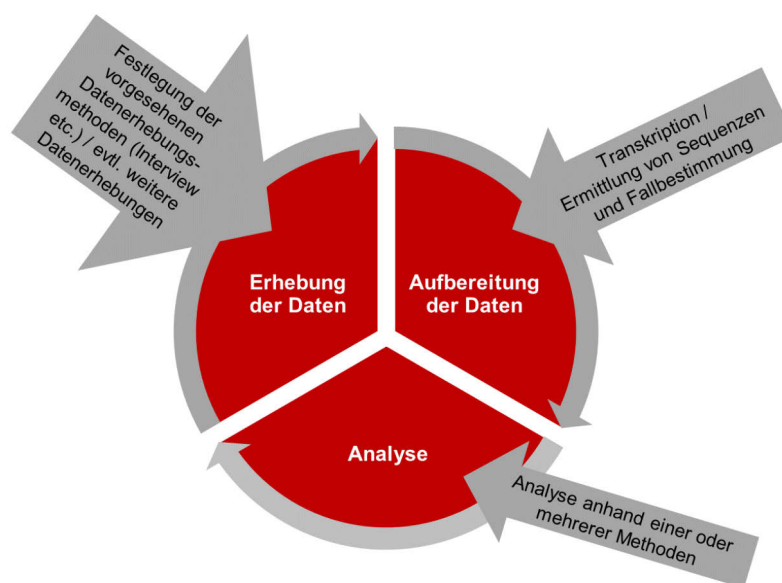


Abbildung 1: Forschungsdesign im Präsenzsetting

An der Grafik zeigt sich, dass ein qualitativer Forschungsprozess immer durch Zirkularität geprägt ist, so dass durchaus zu einem bestimmten Moment auch noch weitere Daten erhoben werden. Dies ist gerade in Projekten gemäß der Grounded Theory der Fall, in denen eine Sättigung der Daten durch Vergleich der Fälle und Ergänzung neuer Fälle angestrebt wird. Auch kann sich in einem Forschungsprozess ein vorher festgelegtes Instrument als weniger ergiebig erweisen, so dass über zusätzliche Instrumente die Daten erweitert bzw. die Einsichten in die Daten vertieft werden. So können Interviews einer Fragebogen- und Beobachtungsstudie angefügt werden. Ferner ist meist festgelegt, dass z.B. ein eingesetzter Fragebogen dazu dienen kann, Einzelfälle für ein Interview zu bestimmen. Geht es um die Erhebung von Prozessdaten, so sind dies oft ebenfalls im Vorfeld

festgelegte Unterrichtsstunden oder -phasen (z. B. Arbeit in Gruppen oder Tandems), die eventuell per Video aufgezeichnet und später transkribiert und analysiert werden. Indem also im Vorfeld die Beschaffenheit der Daten genau bestimmt und beeinflusst wird, sind in der Regel die so erhobenen Daten relativ homogen bezüglich des Erhebungsinstrumentes, der Vollständigkeit, des Umfangs und des Modus (schriftlich / mündlich etc.). Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass es natürlich in jedem Forschungsprozess Störungen, technische Schwierigkeiten, mangelnde Bereitschaft oder Anwesenheit der Teilnehmer*innen im Projekt (Lehrer*innen / Schüler*innen) gibt und dies gleichwohl immer zu Datenmaterial führen kann, das unter Umständen nicht weiter für die Analysen zu verwenden ist.

2.2 Forschungsdesigns in der fremdsprachigen Forschung in virtuellen Projekten

Dooly & O'Dowd (2012) unterscheiden virtuelle Projekte anhand von drei Kategorien: (1) Interaktion innerhalb einer Teilnehmer*innengruppe, (2) Interaktion zwischen zwei geografisch entfernten Gruppen sowie (3) die Interaktion einer Gruppe mit der Welt. Virtuelle Projekte verfolgen dabei grundsätzlich zwei unterschiedliche Ziele: Einerseits die Förderung pädagogischer Ziele, wenn sie dem sprachlich-kulturellen Austausch, der Erweiterung von Medienkompetenz oder fachspezifischer Kompetenzen dienen. Andererseits beinhalten sie eine Forschungsdimension, wenn Daten der Teilnehmer*innen erhoben werden. Ein Fokus der jüngeren Forschung liegt dabei auf einem vertieften Verständnis von virtueller Kooperation, Lernprozessen in Online-Settings sowie auf den Erfahrungen der Teilnehmer*innen. Das forschungsmethodologische Vorgehen betreffend wird in größeren Forschungsprojekten in der Fremdsprachendidaktik bzw. Lehrer*innenbildung eine Tendenz zur Verwendung der Grounded Theory als Analysemethode deutlich (Fuchs, 2006; Zibelius, 2015). Auch ist die Kombination unterschiedlicher Analysemethoden zu finden, wobei das offene, datengestützte, explorative Vorgehen der Grounded Theory das Leitprinzip des Forschungsprozesses bleibt, da es sich insbesondere für sehr heterogene, multimodale Datensätze eignet (Carell, 2006; Steinberger, 2017). Seltener ist die Verwendung einer einzigen und sehr komplexen, materialgenerierenden Methode wie bspw. der Dokumentarischen Methode für virtuelle Settings (Benitt, 2015). Die Forschungsdesigns sind umso komplexer und beschränken sich nicht ausschließlich auf eine Analysemethode, je heterogener die untersuchten Daten sind. Beinhalten diese synchrone oder quasi-synchrone Daten, werden, analog zu Forschungen in Präsenzsettings, häufig Verfahren der Gesprächs- bzw. Konversationsanalyse einbezogen, um die Interaktionen der Teilnehmer*innen nachzuzeichnen (Steinberger, 2017). Der Einsatz von Triangulation lässt sich nach Knorr & Schramm (2016, S. 90) damit begründen, dass „ein triangulierendes Vorgehen den jeweiligen Gegenstandsbereich umfassender und weitreichender beschreiben und erklären“ kann, weshalb diese häufig in Settings eingesetzt werden, „die durch eine hohe Faktorenkomplexion gekennzeichnet sind.“ Da Konsens über die Gegenstandsangemessenheit besteht und die Analysemethode zur Forschungsfrage und zur Art der erhobenen Daten passen muss, erscheint die häufig praktizierte Methodentriangulation bei heterogenen Daten sinnvoll. Nachfolgende Tabelle zeigt einen Überblick über die in Dissertationen zu virtuellen Projekten verwendeten Daten und Untersuchungsmethoden:

Studie	Kontext	Art der Interaktion	Daten	Methode(n)
Becker (2018)	DaF-Studierende n=37	1	Asynchrone Foreneinträge, Interviews, Fragebögen	Qualitative Inhaltsanalyse
Benitt (2015)	Englischlehrer*innenbildung (Fernstudium) n=12	1	Interviews, Portfolios, Lerntagebücher	Dokumentarische Methode
Carell (2006)	Studierende der Fächer Erziehungswissenschaften und Lehramt n=20	1	Logdateien, synchrone und asynchrone Kommunikationsbeiträge, Fragebögen, Online-Interviews, Chat-Protokolle	mehrstufiger Mixed-Methods-Ansatz
Fuchs (2006)	Englischlehrer*innenbildung n=32	2	E-Mails, Chats, Beobachtung, Fragebögen, Interviews, Selbstevaluationen	Grounded Theory
Steinberger (2017)	Blended-Learning-Englischkurs für Medizinstudierende n=24	1	Google Docs (inkl. Chat)	Qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory, Konversationsanalyse
Schneider (2020)	Studierende im Lehramt Französisch bzw. Französisch-als-Fremdsprache n=20	2	Online-Fragebögen, Interviews, Reflexionsberichte, Lernaufgaben, E-Mail- und Chat-Protokolle, Audiotranskripte	Qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory, Diskursanalyse
Zibelius (2015)	Englischlehrer*innenbildung (Fernstudium) n=5	1	Lerntagebücher, Foreneinträge, Interviews	Grounded Theory

Tabelle 1: Forschungsdesigns in Dissertationen zu virtuellen Projekten

Die Tabelle zeigt die zuvor beschriebene Vielfalt der Datenquellen in virtuellen Forschungssettings der Fremdsprachendidaktik und einen Fokus auf Grounded Theory bei Ergänzung weiterer Analyseverfahren. Dies deckt sich mit Settings in Nachbardisziplinen wie der Medienforschung, in welcher sich ebenfalls die Grounded Theory für die Analyse von Online-Diskursen etabliert hat und in welcher zunehmend bei multimodalen Daten u. a. diskursanalytische Methoden triangulierend eingesetzt werden (vgl. Meier, 2017). Im Folgenden soll dies anhand eines konkreten Beispiels

illustriert werden, um anschließend ein Modell für Forschungsdesigns in virtuellen Settings zu entwerfen.

3. Forschungsdesign in virtuellen Projekten am Beispiel von CONFORME

3.1 Modellierung der Datenerhebung in virtuellen Settings

In virtuellen Projekten ist der entscheidende Faktor für die Erfassung von Prozessdaten die Vorgabe der Medien durch die Tutor*innen oder die freie Wahl der Kommunikationsmedien durch die Studierenden. Dies hat jeweils spezifische Folgen, die nachstehende Abbildung anhand der empirischen Ergebnisse aus dem Projekt CONFORME (vgl. Schneider, 2020) illustriert:

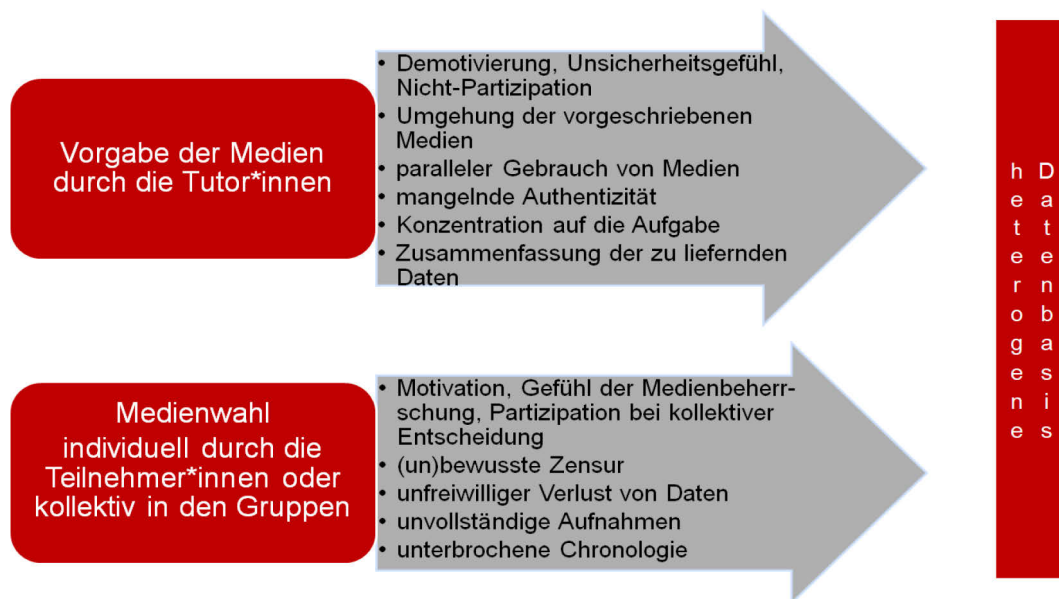


Abbildung 2: Herausforderungen bei der Generierung von Prozessdaten im virtuellen Setting

Werden die zu verwendenden Medien durch die Tutor*innen vorgegeben, führt das bei den Teilnehmer*innen unter Umständen zu Demotivation, Unsicherheit und einer geringen Partizipation, wenn diese sich beispielsweise mit den Medien überfordert finden, technische Probleme auftreten oder umgekehrt ihr Gebrauch ihnen langweilig oder wenig sinnvoll erscheint (s. a. Becker, 2018).

Eine Vorgabe kann ebenfalls zu einer ausgeprägten Fokussierung auf die Aufgabe führen, anstelle von autonomen Prozessen. Ferner kann es sein, dass Studierende, die eigentlich über andere, präferierte Medien effizienter kommuniziert haben, ihre Arbeitsprozesse für die Tutor*innen nur noch zusammenfassen. All dies kann zu unvollständigen Daten führen. Solche Vorgaben erscheinen häufig dann notwendig, wenn das Projekt eine ausgeprägte Forschungsdimension aufweist und zuverlässige Daten erhoben werden sollen.

Stehen pädagogische Ziele im Vordergrund und sollen die Lernenden ihre Kommunikationsmedien selbstbestimmt wählen können, ergeben sich in diesen Lernsettings ebenso Herausforderungen bei der Datenerhebung. Das Gefühl, mit den selbst gewählten Medien gut umgehen zu können, vermag zu Motivation und Partizipation beizutragen. Dabei ist zwischen dem individuellen und dem kollektiven Gebrauch der Medien zu unterscheiden. Individuen verfügen über domänenspezifische Medienrepertoires. Dieses Repertoire bringen die Studierenden in die Arbeit mit anderen Lernenden mehr oder weniger stark ein, woraus dann ein ganz neues Muster oder Medienensemble entstehen kann (vgl. Hasebrink & Hepp 2017, S. 166f.). Dies wird in der Medienforschung auch über das Konzept

der „kommunikativen Figurationen¹“ betrachtet und meint „musterhafte Interdependenzgeflechte von Kommunikation, die über verschiedene Medien hinweg bestehen und durch eine bestimmte Handlungsorientierung gekennzeichnet sind“ (Hasebrink & Hepp 2017, S. 164f.). Unterschiedliche individuelle Präferenzen von einzelnen Studierenden innerhalb einer Gruppe haben also notwendigerweise eine Auswirkung auf die Struktur und die Inhalte des Datensatzes der Gruppe. Genau diese jeweils spezifische Figuration ist empirisch zu untersuchen.

Während bei einer institutionellen Plattform eine Bündelung und Sicherstellung der Datenbasis durch die Tutor*innen möglich ist, gibt es bei einer Erhebung durch die Lernenden keine Garantie auf Vollständigkeit der Daten. Neben einer bewussten Zensur durch die Lernenden, die ggf. einen Teil ihrer privaten Kommunikation nicht teilen wollen, ist auch eine unbewusste Zensur möglich: Einerseits können die Studierenden Teile ihrer privaten Kommunikation als nicht wichtig erachten, weshalb sie diese nicht vollständig erheben. Durch die größere Selbstbestimmung und vielleicht die Unkenntnis der Teilnehmer*innen bezüglich der Forschungsfrage, kann es dazu kommen, dass Aufzeichnungen frühzeitig beendet werden, während noch Gruppenprozesse ablaufen, die für die Forscher*innen von Interesse gewesen wären. Auch können Daten verloren gehen oder unvollständig sein, wenn die Dokumentation aufseiten der Teilnehmer*innen liegt. Schließlich bewirkt die Möglichkeit, ganz unterschiedliche Medien (auch parallel) zu verwenden, dass es für die Forscher*innen schließlich mühsam ist, die zeitliche Abfolge der Daten zu ermitteln. Insgesamt also führt auch die Freistellung der Medien zu einer heterogenen Datenbasis. Hier zeigt sich, dass diese „Zweigleisigkeit“ von Projekten, die eine pädagogische und eine Forschungsdimension verfolgen, nicht nur zu unterschiedlichen Entscheidungen des/der Forscher*in bei der Datenerhebung führen können, sondern auch das Verhalten der Teilnehmer*innen beeinflussen.

3.2 Beispiele der Datenerhebung in virtuellen Settings

Anhand von Beispielen sollen die beschriebenen Prozesse virtueller Datenerhebung belegt werden. Aufgrund einer mangelnden Präferenz der Teilnehmer*innen für die vorgegebenen Medien kann es passieren, dass einzelne Teilnehmer*innen oder Gruppen diese Medien umgehen oder aber sie in eher künstlicher Weise verwenden, wie Beispiel (1) aus einem Gruppenforum zeigt:

(1)

383 [10/26/14, 4:46:17 PM] Anastasia: je sais que je vous le répète pour la centième fois ou plus

384 [10/26/14, 4:46:34 PM] Anastasia: mais il nous faut discuter tt ça sur le forum

385 [10/26/14, 4:47:08 PM] Anastasia: car il nous faut justifier la rédaction de la synthèse en groupe

386 [10/26/14, 4:47:30 PM] Anastasia: ça y est vous pouvez dire que je suis chiante

387 [10/26/14, 4:48:11 PM] Quentin: Go forum

388 [10/26/14, 4:48:32 PM] Anastasia: le truc est qu'après avoir bossé sur ce doc je ne veux pas qu'on ne nous le valide pas. (G11_1C383: 388)

Weiterhin wurden in einer Gruppe nur diejenigen Teile der Audiokonferenzen aufgezeichnet, welche die Studierenden als relevant erachteten. Die aus Sicht der Studierenden relevanten Inhalte umfassten

¹ Das Konzept der Figuration geht auf Norbert Elias (1993) zurück. Figurationen werden durch die Akteurskonstellation, den Relevanzrahmen (Thema und Sinnorientierung) und die kommunikativen Praktiken (z. B. auch die spezifische Medienverwendung) geprägt (vgl. Hasebrink & Hepp, 2017, S. 164f.).

fachliche Interaktionen im Sinne der Aufgabenstellung, nicht jedoch organisatorische Abstimmungen oder persönliche Gespräche, wie nachfolgendes Beispiel (2) aus einem Gruppengespräch zeigt (G9_1S1687: 1699):

(2)

	..	1687	1688	1689
Laura [v]				Alors qu'est-ce qu'on fait
Laetitia [v]			Donc euh /	euh
Carlos [v]		Et donc. • Qu'est-ce qui suit? (rire)		

	1690	1691	1692
Laura [v]	maintenant? (rire) Nous avons discuté.	(rire)	(rire)
Laetitia [v]		Je pense que	peut-être on peut euh
Olga [v]		(pour rien?) (rire)	

	1693
Laetitia [v]	on peut euh arrêter euh l'enregistrement et parler de choses très concrètes de

	..	1694	1695	1696
Laetitia [v]		comment on / le prochain rendez-vous tout ça	(indistinct)	
Carlos [v]		ce genre de chose		
Olga [v]				Ouai. ••

	1697	1698 [86:26.4]
Laetitia [v]		Mmmhm (d'approbation)
Carlos [v]	Avec le travail c'est pour le 26, je sais pas. On arrête?	

	1699	1700
Laura [v]	Ok, je vais / vais arrêter l'enregistrement.	

Die Studierenden diskutieren gemäß der Aufgabenstellung zuvor über ihre präferierten Lerntypen sowie über Erfahrungen als Sprachenlernende und -lehrende in unterschiedlichen nationalen, kulturellen und sprachlichen (Bildungs-)Kontexten. Davon ausgehend, dass das Erkenntnisinteresse der Forscher*innen ausschließlich die fachlichen Interaktionen betrifft, brechen sie die Gesprächsaufzeichnung mit Abschluss der fachlichen Diskussion ab, als sie zur Koordination ihres weiteren Vorgehens übergehen. Forschungsfragen können jedoch auch bezogen sein auf die soziale Interaktion der Lernenden untereinander, die Organisation und Koordination der gemeinsamen Arbeit in der Gruppe sowie Strategien der Lernenden zur Lösung von fachlichen oder sozialen Problemen z. B. durch Hinzuziehen geeigneter Unterstützungsmechanismen (Materialien, Peers, Tutor*innen etc.). Für Forschungsfragen, die solche sozialen, organisatorischen und autonomen Aspekte einschließen, ist es hilfreich, nicht nur einzelne Phasen, sondern den gesamten Aufgabenbearbeitungsprozess zu untersuchen. Neben solchen bewussten Entscheidungen gegen eine Aufzeichnung der Daten durch die Studierenden kann es auch zu ungewolltem Datenverlust kommen. Beispiel (3) zeigt einen Auszug aus der Chat-Diskussion einer Gruppe, in dem dies thematisiert wird:

(3)

125 Rahel: Jasmine t'es dispo pr qu'on le fasse là maintenant?

126 Rahel: Faut juste qu'on place tes propositions dans la grille d'Arif et qu'on retire les redondances

127 Jasmine: euh...je suis pas à 100% de mes capacités ms let's go au pire si je tiens plus on finira demain début d'aprèm?

128 Rahel: ça marche on s'appel?

129 Jasmine: ok

130 Julian: Sinon, Rahel, t'as les enregistrements audios? Faudra les ajouter sur le dépôt de dossier (avec la grille et cette conversation je pense).

131 Rahel: Donc Jasmine + moi = grille & Julian= intro

132 Rahel: Je me suis fais voler mon téléphone.. dont on s'était servi pour enregistrer... (G10_3C125: 132)

Neben dem Datenverlust durch den Diebstahl des Handys der Studentin sendete die Gruppe keinerlei Audiodaten ein, so dass ausschließlich die Daten aus dem Chat (s. Auszug oben) sowie aus einem Gruppenforum vorlagen. Dies verzerrt die Rekonstruktion des Aufgabenbearbeitungsprozesses: So fehlen die mündlichen Interaktionsdaten, die möglicherweise zu einem erheblichen Anteil fachliche Interaktionen aufweisen und daher nur in eingeschränktem Maße Forschungsfragen zur Ko-Konstruktion von Wissen in digitalen Lernkontexten beantworten können.

Befindet sich eine Teilgruppe einer Lernendengruppe lokal an einem Ort wie in diesem spezifischen Setting der Französischlehrer*innenbildung und bezieht sich das Forschungsinteresse auf sämtliche kommunikativen Interaktionen innerhalb der Gruppen, wären letztendlich auch geplante oder ungeplante Präsenztreffen von Teilgruppen (z. B. an der Universität, auf dem Flur etc.) zu berücksichtigen.

Weitere Lücken in Daten können auch dann entstehen, wenn einzelne Gruppenmitglieder privat miteinander kommunizieren. Einerseits könnten sie diese als nicht relevant erachten, wenn sie davon ausgehen, dass die Forscher*innen die Gruppenkommunikation und nicht die Eins-zu-eins-Kommunikation als relevant erachten. So wird in mehreren der an dem hier beschriebenen Forschungsprojekt beteiligten Gruppen eine Eins-zu-eins-Kommunikation zweier Gruppenmitglieder deutlich, die jedoch abschließend nicht eingereicht wurde. Häufig war in dem hier beschriebenen

Forschungsprojekt ein Gruppenmitglied mit der Aufzeichnung und dem Hochladen der E-Mail-Protokolle betraut. E-Mails, die privat zwischen zwei anderen Gruppenmitgliedern verschickt und nicht an die gesamte Gruppe versendet wurden, konnten dadurch u. U. nicht erfasst werden. E-Mails werden leicht vergessen bzw. übersehen, wenn Studierende ihr privates E-Mail-Konto für die Gruppenkommunikation nutzen. Ferner ist auch hier denkbar, dass die Studierenden die Eins-zu-eins-Kommunikation als nicht relevant erachten.

3.3 Modellierung der Datenaufbereitung in virtuellen Settings

Bezüglich der Datenaufbereitung ist zu beachten, dass die Komplexität und Multimodalität der Daten größer ist als in Forschungsprojekten unter Präsenzbedingungen. Obliegt die Datenerhebung den Lernenden, ist in digitalen Lernsettings der Datenerhebungsprozess nicht kontrollierbar, da die Lernenden nicht regelmäßig gemeinsam im Klassenraum präsent sind. Die Art und Qualität der erhobenen Daten sind somit erst im Nachhinein feststellbar. Dies stellt sich wie folgt dar:

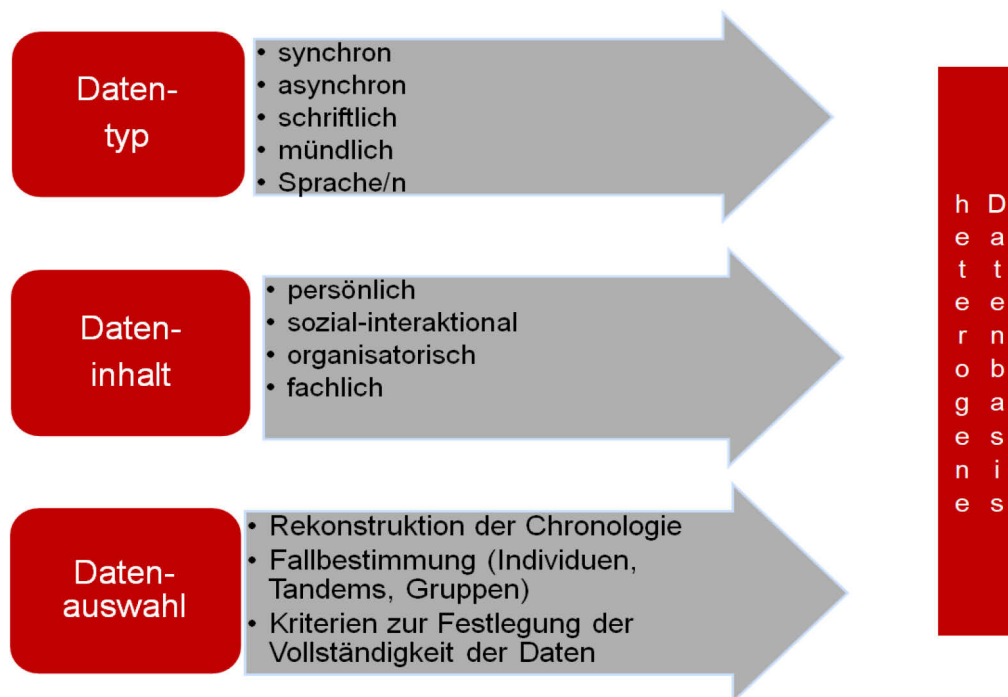


Abbildung 3: Datenaufbereitung

Zunächst liegen unterschiedliche Datentypen vor, da die einzelnen Gruppen durch die eigenständige Medienwahl die gleichen Aufgaben in sehr unterschiedlicher Form bearbeitet und diesen Prozess dokumentiert haben. Teil der komplexen Datenaufbereitung ist es daher, auch die zeitliche Reihung der Prozessdaten zu rekonstruieren. Erst nach dieser aufwendigen Sichtung kann der zu untersuchende Datenkorpus abschließend festgelegt werden. Dies geht einher mit der Bestimmung der zu analysierenden Fälle, deren Auswahl erst sehr spät im Forschungsprozess erfolgen kann. Dabei muss definiert werden, was als Fall gelten kann. Ferner ist der Kontakt zu den Untersuchungspartner*innen bzw. den Teilnehmer*innen überwiegend nicht direkt, sondern medial vermittelt. D. h. ein späterer weiterer Kontakt zu den Teilnehmer*innen zum Zweck von Nachfragen oder Datenergänzungen ist nicht unbedingt möglich. Forscher*innen sind insofern zwar mit durchaus reichhaltigen, aber unter Umständen unvollständigen, d. h. nicht alle kommunikativen Aktivitäten der Gruppenmitglieder erfassenden, sowie multimodalen Daten konfrontiert.

3.4 Beispiele der Datenaufbereitung in virtuellen Settings

Der Prozess der Datenaufbereitung soll noch genauer am Projekt beschrieben werden. So ist es möglich, dass die E-Mail-Kommunikation nicht chronologisch sortiert ist und Nachrichten durch das häufig automatisierte Anhängen der vorherigen Nachrichten beim Antworten mehrfach erscheinen. Zudem sind in sprachlich und kulturell heterogenen Lernsettings Metadaten (z. B. Angaben zu Zeit, Datum, Autor*innen der Nachrichten) ggf. mehrsprachig, was im Falle der romanischen oder anderer europäischer Sprachen für die in der Regel mehrsprachigen Forscher*innen kein Problem sein sollte. Bei Sprachen mit anderen Schriftsystemen wie Chinesisch und Russisch erschwert dies jedoch die Rekonstruktion. Darüber hinaus kann die Rekonstruktion der Interaktionen im Hinblick auf ihre Chronologie eine Herausforderung darstellen, wenn die von den Teilnehmer*innen eingesendeten Daten nicht durchgängig mit Datums- oder Zeitstempeln versehen sind oder Zeitangaben durch unterschiedliche Zeitzonen verzerrt sind. Ferner ist die Anonymisierung aufwendiger: Zwar lassen sich Namen einfach gesammelt durch Pseudonyme ersetzen, jedoch müssen – insbesondere bei schriftlichen Kommunikationsdaten – auch Verschreiber, Nicknamen und Abkürzungen sowie weitere private Daten wie E-Mails, Telefonnummern oder Fotos anonymisiert bzw. entfernt werden, was eine intensive Beschäftigung mit den Daten erfordert und nicht automatisiert erfolgen kann.

Ferner wird erst nach Abschluss der komplexen Datenaufbereitung sichtbar, inwiefern sich Gruppen- und Eins-zu-eins-Gespräche unterscheiden. So wird am Projekt CONFORME deutlich, dass gerade die Eins-zu-eins-Gespräche Potenzial für translinguale Praktiken (García & Wei, 2014) und zur Etablierung von persönlichen sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden bieten, wie Beispiel (4) zeigt:

(4)

26. Oktober 2014 17:19, Noah <@gmail.com> An: Leyla <@gmail.com>

hast du meine modification gesehen, Leyla?

26. Oktober 2014 17:21, Leyla <@gmail.com> An: Noah <@gmail.com>

ja, ähm du sprichst deutsch? warum hast du das nicht vorher gesagt? :)

26. Oktober 2014 17:23, Noah <@gmail.com> An: Leyla <@gmail.com>

Yep ich war assistenzlehrer letztes Jahr. Im vergleich mit deinem Französisch ist mein Deutsch schlecht!

26. Oktober 2014 17:35, Leyla <@gmail.com> An: Noah <@gmail.com>

Aber sowas sagt man doch vorher! :) Arrrgh wie mich das gerade ärgert :) ich habe Blut und Wasser geschwitzt, um ich euch einigermaßen verständlich zu machen, weil ich schon soooo lange kein französisch gesprochen habe.

Willst du, dass ich das lange Zitat „Des bonnes attitudes sont bien plus importantes que l’aptitude chez les apprenants. Parce qu’elles sont des antécédents des comportements, prédisposent, l’élève à agir d’une manière ou d’une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou à refuser de le faire.“ wieder einrücke? mettre en retrait la citation?

26. Oktober 2014 17:45, Noah <@gmail.com> An: Leyla <@gmail.com>

Ahah dein französisch war sehr flüssig. Das ist sehr löblich von dir. Wo hast du gelernt?

Ja, wieder einrücke. TICE macht mich einfach fertig. Ich weiß nicht wenn unsere synthèse Sinn macht.

26. Oktober 2014 17:49, Leyla <@gmail.com> An: Noah <@gmail.com>

Danke. ca me rassure un peu

Aber deine Änderungen [sic] sind irgendwie verschwunden? kannst du bitte nochmal nachschauen juste pour vérifier que tes modifications n'ont pas disparu? Mich macht das Projekt auch total fertig! :/

26. Oktober 2014 18:09, Noah <@gmail.com> An: Leyla <@gmail.com>

Je t'envoie ca sur le mail, mon ordinateur ist im Arsch. (G5_1M418: 455)

Translinguale Praktiken werden in keiner der Interaktionen der Gruppen sichtbar, stattdessen wird aufgrund der vielen verschiedenen L1 der Studierenden gruppenübergreifend die Lingua franca Französisch als Arbeitssprache gewählt. In der Eins-zu-eins-Kommunikation ist es den Studierenden hingegen möglich, in weiteren Sprachen zu kommunizieren. Dennoch zeigt die erstaunte Reaktion der Teilnehmerin über die Deutschkenntnisse ihres Gruppenmitglieds in obigem Beispiel, dass die Studierenden sich ihre Sprachkenntnisse gegenseitig nicht sichtbar machen, wenn diese nicht explizit hierzu aufgefordert werden². Dies ist aus forschungsmethodischer Perspektive von Bedeutung, da das Beispiel das einzige für Eins-zu-eins-Kommunikation aus dem Projekt ist, obwohl Hinweise zu privater Kommunikation zwischen zwei Gruppenmitgliedern aus mehreren Gruppen vorliegen (vgl. Beispiel 3). Demnach entsteht bei ausschließlicher Betrachtung der Gruppenkommunikation der Eindruck, dass keine translingualen Praktiken stattfinden. Ähnliche Szenarien sind auch für Forschungsfragen denkbar, die andere Aspekte als Mehrsprachigkeit betrachten.

Eine weitere Besonderheit digitaler Kontexte besteht darin, dass Teilnehmer*innen zwar örtlich unabhängig, aber nicht direkt greifbar sind: Im Gegensatz zu Forschungssettings in direkter Interaktion trifft man die Teilnehmer*innen als Forscher*in nicht im Klassenraum oder der Lehrveranstaltung an und kann sie dort auch nicht gezielt aufsuchen. Auch wenn einerseits eine nachträgliche Befragung zeit- und ortsunabhängig möglich ist, kann die fehlende Kopräsenz hinderlich sein, da auch die Verbindlichkeit in digitalen Kontexten geringer ist, wie u. a. auch Studien zur Rücklaufquote bei Online-Fragebögen zeigen.

3.5 Modellierung der Datenauswertung in virtuellen Settings

Die selbstbestimmte Wahl der Kommunikationsmedien in digitalen Lernkontexten kann – wie gezeigt – zu heterogenen Daten führen. Je nachdem, ob inhaltlich nach dem Was oder prozedural nach dem Wie der Kommunikation gefragt wird, ist dies unterschiedlich relevant für die auszuwählenden und zu analysierenden Daten. Diese können Gruppen mit ausschließlich asynchroner Kommunikation über E-Mails und Foren umfassen sowie Gruppen, die sowohl asynchron als auch (quasi-)synchron sowie mündlich und schriftlich (z. B. über Chat oder Audiokonferenzen) kommunizieren. Hierbei kann die Gewichtung (synchron – asynchron bzw. schriftlich – mündlich) stark variieren. Interaktionen von Lernenden erfolgen in digitalen Kontexten demnach nicht linear, sondern multimodal, d. h. gleichzeitig über verschiedene Kommunikationsmedien hinweg. Dabei ist ein Wechsel zwischen Phasen (quasi-)synchroner und asynchroner Kommunikation unabhängig vom verwendeten Medium möglich: Einerseits kann über E-Mails (quasi-)synchron kommuniziert werden, wenn Antworten unmittelbar aufeinander folgen (s. Beispiel 4) und andererseits kann im Chat asynchron kommuniziert werden, wenn Antworten auf Beiträge erst nach einigen Stunden oder Tagen erfolgen. Forschungsmethodologisch problematisch ist dabei, dass die Forscher*innen nicht wissen, ob die von den

² Das Projekt enthielt keine offizielle Eingangsphase zum persönlichen Kennenlernen der Studierenden untereinander (z. B. zur persönlichen und beruflichen Lebenssituation).

Forschungssubjekten selbst erhobenen Daten die Interaktionen auch tatsächlich abbilden. Hier muss überprüft werden, ob sich in den vorhandenen Daten Hinweise finden lassen, die auf die Verwendung weiterer Kommunikationskanäle hindeuten. Je nach Forschungsfrage muss entschieden werden, ob dies zum Ausschluss der Daten aus der weiteren Analyse führen muss.

Da die Wahl der Auswertungsverfahren neben den Forschungsfragen auch von der Art der Daten abhängt, hat dies weiterhin zur Folge, dass ein einziges Auswertungsverfahren zur Untersuchung von digitalen Lernsettings unter Umständen nicht ausreicht. Zwar wird in der Fremdsprachendidaktik häufig eine Kombination unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren praktiziert (vgl. Knorr & Schramm, 2016, S. 95), allerdings wird die Triangulation von Methoden vielfach auch kritisch betrachtet, mit der Begründung, dass jede Methode eine bestimmte Perspektive auf Lehr- und Lernprozesse mit sich bringe sowie unterschiedliche Ziele verfolge (vgl. ebd.; Aguado, 2015). Anhand des Projektes CONFORME wurde folgende Abfolge und Kombination von Auswertungsmethoden entwickelt:

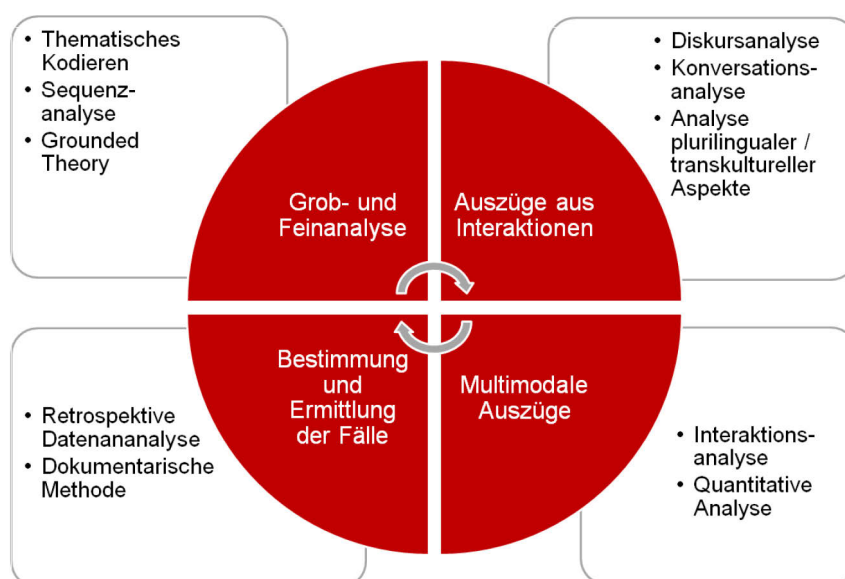


Abbildung 4: Datenauswertung

Erforderlich scheint daher zunächst eine Anwendung von globalen Auswertungsmethoden, die inhaltsanalytisch bzw. kodierend vorgehen, um einen Überblick über die Arbeits-, Diskussions- und Lernprozesse zu bekommen. Dieses sollte mit einem sequenzanalytischen Verfahren wie einer Diskurs-, Interaktions- oder Konversationsanalyse kombiniert werden, um – je nach Forschungsfrage – Aspekte mehrsprachiger, (trans)kultureller oder fachlicher Kommunikation zwischen den Lernenden unter Berücksichtigung der Spezifika virtueller Interaktion nachzuzeichnen. Es scheint hierzu eine forschungsmethodische Offenheit und Flexibilität notwendig, da die Art, Quantität und Qualität (z. B. bei Audioaufzeichnungen) der erhobenen Daten erst nach Abschluss der Datenerhebung feststellbar ist. Auf diese Weise lassen sich die virtuellen Interaktionen und ihre multimodalen Daten zu einer Art „Netzwerk“ (Meier, 2017) zusammenfügen, welches die Perspektive der Individuen und ihrer spezifischen Medienrepertoires umfasst, „die von den Medien in bestimmter Weise Gebrauch machen, und die Perspektive auf soziale Zusammenhänge, die sich nicht allein durch die Untersuchung individuellen Handelns fassen lassen“, aufgreift (Hasebrink & Hepp 2017, S. 164). Im vorliegenden Projektkontext lässt sich unter dem sozialen Medienensemble sowohl die Gruppe fassen als auf einer Makroebene ebenfalls die Institution bzw. das universitäre Setting.

3.6 Beispiele der Datenauswertung in virtuellen Settings

Wie heterogen die Daten sein können, zeigt der nachfolgende Auszug aus der Übersicht über die Datensätze im Projekt CONFORME:

Gruppe	n=	Fragebögen	Interviews	Reflexions- berichte	Prozessdaten		
					Synthese 1	Synthese 2	Aufgabe 3
1	5	4	0		F, M	F, M	-
2	4	4	1		F, M, FB	F, FB	FB
6	5	5	3	4	F, M, S	M, C, S	M, C
8	4	4	4		F, M, C	F, C	-
11	5	4	0		F, C	F	F

C= Chat, F= Forum, FB=Facebook M=E-Mail, S=Audiokonferenz via Skype

Tabelle 2: Datensätze im CONFORME-Projekt (Auszug)

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass für manche Gruppen kaum Reflexionsdaten (hier: Interviews) und keine (quasi-)synchronen Daten vorliegen (Gruppe 1), in anderen Gruppen jedoch sowohl umfangreiche Reflexions- als auch (quasi-)synchron, asynchrone, mündliche und schriftliche Prozessdaten (Gruppe 6). Somit lassen sich auch die zu kombinierenden Auswertungsverfahren erst mit der Sichtung der Daten festlegen. Hierbei ergeben sich besondere Herausforderungen: So erlaubt die Heterogenität der Daten keine vergleichbare Auswertung und Darstellung von Einzelfällen, weil sich die Forscher*innen nicht sicher sein können, ob für die Forschungsfragen nicht vorhandene Informationen tatsächlich nicht vorhanden sind oder aus unterschiedlichen Gründen von den Teilnehmer*innen nicht erhoben wurden. Auch wurde bereits auf die Schwierigkeiten bei der Rekonstruktion der Chronologie verwiesen. Insbesondere für sequenzanalytische Vorgehen ist die Einhaltung der Chronologie jedoch wichtig und zudem ist die Unmittelbarkeit der Antworten, d. h. die Zeit, die zwischen zwei Antworten vergeht, ein wichtiger Hinweis bei der Interpretation der Daten. Dies wird nachfolgend an Beispiel (5) illustriert:

(5)

176 [10/25/14, 6:16:26 PM] Anastasia: j'avance avec l'introduction

177 [10/25/14, 6:16:42 PM] Anastasia: je vais partager dans notre groupe

178 [10/25/14, 6:16:58 PM] Luisa: ok on le faire comme ca d'accord tt?

179 [10/25/14, 6:17:51 PM] Mailin: oui, je suis d'accord

180 [10/25/14, 6:18:07 PM] Luisa: d'acc msi

181 [10/25/14, 6:54:12 PM] Anastasia: ohé tout le monde j'ai synthétisé la première partie sur le type d'apprenant

182 [10/25/14, 6:54:22 PM] Anastasia: je le mets dans notre groupe

183 [10/25/14, 6:54:28 PM] Anastasia: commentez svvvvvvp

184 [10/25/14, 6:55:31 PM] Mailin: oui iii. (G11_1_C176: 184)

An dem Beispiel wird exemplarisch anhand der längeren Pause zwischen den Beiträgen 180 und 181 deutlich, dass die Studierenden dieser Gruppe neben der Aufgabenbearbeitung und ihrer Koordination im Gruppenchat mit anderen Dingen beschäftigt sind. Das Beispiel zeigt die in dieser Gruppe typische Zweidimensionalität der Handlung: Einerseits die sichtbare Handlungsebene der Aufgabenbearbeitung im Chat sowie andererseits die unsichtbare Handlungsebene der Teilnehmer*innen, die eventuell nebenbei für andere Studienfächer lernen.

Ergebnisse aus direkter Interaktion lassen sich nicht ohne Weiteres auf digitale Interaktion übertragen, da virtuelle Interaktionen multimodal erfolgen und zudem flüchtig sind, d. h. sie können von den Teilnehmer*innen verändert oder gelöscht werden, wohingegen die Kontrolle bei der Aufzeichnung direkter Kommunikationsdaten zumeist den Forscher*innen obliegt. Daher scheint ein deduktiv-induktives Vorgehen zur Untersuchung von digitalen Kontexten in der Sprachlehrer*innenbildung sinnvoll.

4. Fazit und Ausblick

Wie hier am Beispiel eines Projektes gezeigt wurde, unterscheidet sich der Forschungsprozess in virtuellen Settings von etablierten qualitativen Forschungsdesigns. Oftmals kann der erhobene Datentyp (mündlich / schriftlich / asynchron / synchron) im Vorfeld nicht abgesehen werden. Die Datenaufbereitung weist medienbedingte Herausforderungen bezüglich der Chronologie sowie der Bestimmung der Vollständigkeit der Daten auf. Dies bedeutet, dass sich die Wahl der Analysemethoden erst nach Sichtung der Daten bestimmen lässt. Dabei sind die Heterogenität, die Komplexität und bisweilen die Unvollständigkeit zu berücksichtigen. Der Forschungsprozess ist daher notwendigerweise zirkulär (vgl. Meier, 2017, S. 488). Insgesamt kann das Forschungsdesign in virtuellen Settings damit wie folgt modelliert werden:

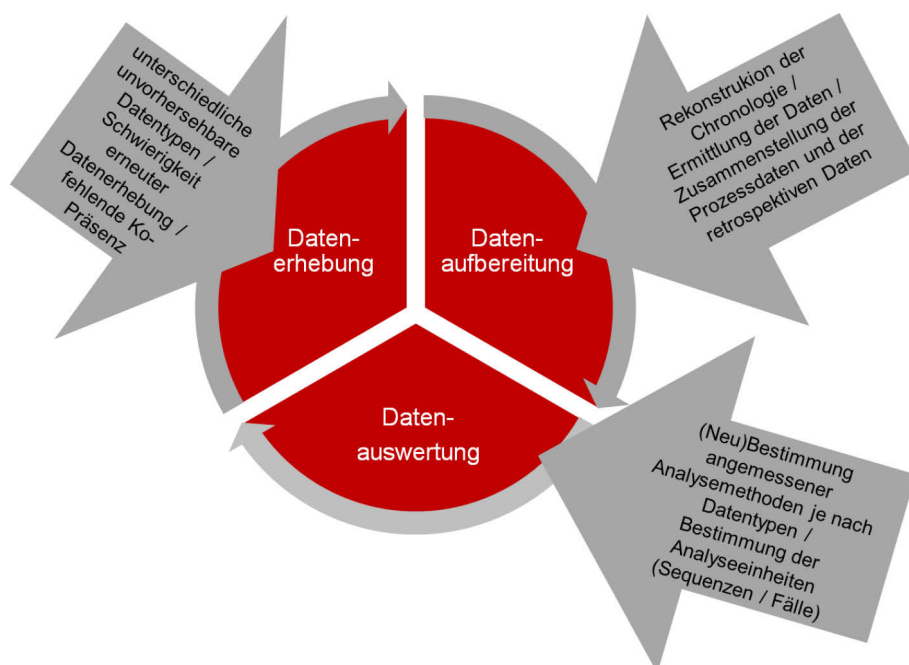


Abbildung 5: Modell für Forschungsdesigns in virtuellen Settings

Abschließend stellen sich bezüglich der Forschung in virtuellen Settings folgende weiterführende Fragen:

- Welche ethischen Regeln sind bei der Datenerhebung anzuwenden?

Diese Frage entsteht für den Fall, dass den Teilnehmer*innen die Aufnahme und Weiterleitung der Daten obliegt. Forschungsethisch ist es ihr Recht, diese zu zensieren, indem sie Teile löschen oder Aufzeichnungen zu einem bestimmten Zeitpunkt beenden. Dies an sich stellt bereits eine zu berücksichtigende, medienspezifische kommunikative Praktik dar. Akzeptieren Forscher*innen dieses Recht, muss auch die Unvollständigkeit von Daten in Kauf genommen werden. Umgekehrt würde ein kompletter Einblick in die Prozesse durch die Forscher*innen über entsprechende technische Tools in viel größerem Maße ethische Fragen aufwerfen, da man an einer Projektteilnahme interessierten Studierenden, die einer Beforschung widersprechen, die Teilnahme verweigern würde. In jedem Fall scheint es wichtig zu sein, die Teilnehmer*innen vorab über das Erkenntnisinteresse der Forscher*innen aufzuklären, um einer unbewussten Entscheidung gegen die Aufzeichnung von Daten bzw. Nicht-Relevantsetzung von Daten durch die Teilnehmer*innen entgegenzuwirken (vgl. Beispiel 2). Auch könnte eine Befragung der Studierenden zu der Kombination aus Forschungs- und Lehrprojekt nach Projektabschluss erfolgen, um ethisch relevante Fragen der Datenerhebung zu beleuchten.

- Bis zu welchem Punkt ist die Kombination komplementärer Daten legitim?

Eine Kombination komplementärer Daten erscheint dort legitim, wo unterschiedliche Daten neue Perspektiven auf den Forschungsgegenstand bieten und somit eine ganzheitliche Sicht auf den Forschungsgegenstand erlauben. Dieser Gegenstand, verstanden als kommunikative Figurationen – ist so komplex wie die in ihm entwickelten sprachlich-kulturellen und sozialen Praktiken sowie die verwendeten multimodalen Kommunikationsformen (vgl. Hasebrink & Hepp, 2017; Meier, 2017, S. 484f.). In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt ergab bisweilen erst die Ergänzung der Prozessdaten durch weitere Reflexionsdaten (Interviews und individuelle Reflexionsberichte) ein vollständiges Bild der medien- und interaktionsbezogenen Praktiken der Individuen und Gruppen im Projekt. Zudem erlaubte die Kombination mit den Reflexionsdaten die spezifischere Einbeziehung der Perspektive der Teilnehmer*innen. Dabei stellt sich die Frage, ob die Erforschung virtueller Settings nicht einen Perspektivwechsel notwendig macht, indem sie nicht mehr nur das Potenzial von Einzelmedien untersucht, sondern die Perspektive der Beforschten einnimmt und ihre sozialen und sprachlich-kulturellen Praktiken rekonstruiert.

- Wo sind die Grenzen der Verbindung unterschiedlicher Analysemethoden?

Grenzen hinsichtlich der Verbindung unterschiedlicher Analysemethoden bestehen sicherlich dort, wo unterschiedliche epistemologische Positionen aufeinandertreffen. Demnach muss eine Passung zwischen den Forschungsfrage(n), Datentypen und Auswertungsmethode(n) vorliegen (vgl. Knorr & Schramm, 2016). Alle in dem hier vorgestellten Forschungsprojekt miteinander verbundenen (qualitativen) Methoden unterliegen einem subjektivistischen Verständnis, demzufolge Wirklichkeit nicht von außen beobachtet und erklärt werden kann, sondern sich als Produkt individueller Wahrnehmung konstituiert. In der nomothetischen Auffassung hingegen werden in der Regel Hypothesen aufgestellt und mithilfe von quantitativen Methoden überprüft, um allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu ergründen (vgl. Caspari 2016, S. 8). Aufgrund dieser unterschiedlichen Auffassungen über Annahmen der Wirklichkeit werden Mixed-Methods-Ansätze sehr kritisch hinterfragt (vgl. Aguado, 2015). Unter Berücksichtigung dieser Anforderung scheinen triangulierende Verfahren für virtuelle Forschungssettings jedoch geeignet, um die Komplexität multimodaler Daten zu erfassen: So werden in der Medienforschung diskursanalytische, wissenssoziologische und sozialesemiotische Herangehensweisen verknüpft (vgl. Meier, 2017).

Trotz des Potenzials der Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten durch die Triangulation von Daten und Methoden bestehen Grenzen der Verbindung unterschiedlicher Analysen weiterhin

aufgrund von zeitlichen Ressourcen, da eine Triangulation häufig mit einem erhöhten Arbeitsaufwand (bei der Einarbeitung in Forschungsmethoden etc.) einhergeht.

- Welchen Einfluss hat die Beforschung von virtuellen Projekten mit pädagogischem Fokus?

Bei der Konzeption virtueller Projekte müssen häufig forschungsmethodische und pädagogische Entscheidungen abgewägt werden. Dies kann z. B. die Datenerhebung betreffend weitreichende Konsequenzen auf das Verhalten der Teilnehmer*innen haben. Ein Zwang zu bestimmten Kommunikationswegen mag die Datenerhebung und spätere Analyse kontrollierbarer erscheinen lassen, kann aber zu Paralleldiskursen oder gar zum Abbruch der Partizipation durch einzelne Teilnehmer*innen führen. Bestenfalls ist es im Vorfeld möglich, gerade diese Entscheidungen auch mit den Teilnehmer*innen zu besprechen und gemeinschaftlich mit ihnen Vereinbarungen zu entwickeln.

Abschließend kann die Frage erneut aufgeworfen werden, ob etablierte Forschungsdesigns in der qualitativen Forschung im Lichte virtueller Settings überdacht und ergänzt oder verändert bzw. angepasst werden müssen. Diese Diskussion soll mit dem vorliegenden Artikel und den vorgeschlagenen Modellen angestoßen werden.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28 (1), 101-126.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). „Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst“: Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99-126). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Abendroth-Timmer, D., Aguilar, J., Brudermann, C., Miras, G., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Heruntergeladen: 08.10.2019, <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.

Aguado, K. (2015). Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In: D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (203-219). Frankfurt/M.: Lang.

Becker, C. (2018). *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Benitt, N. (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Carell, A. (2006). *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (2016) (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Dooly, M., & O'Dowd, R. (2012). Researching Online Interaction and Exchange in Foreign Language Education. Introduction to the Volume. In: M. Dooly & R. O'Dowd (Hrsg.). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges* (11-41). Bern: Lang.

Elias, N. (1993). *Was ist Soziologie?* Weinheim und München: Juventa.

- Fuchs, C. (2005). The Potential of Computer-Mediated Communication (CMC) in Task-Based Language Teacher Education. In: A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v. Ditzfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke* (299-308). Tübingen: Narr.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hasebrink, U., & Hepp, A. (2017). Kommunikative Figurationen. In: L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (164-174). Konstanz und München: UTB.
- Johnson, K. E. (1994). The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. *Teaching & Teacher Education* 10 (4), 439-452.
- Klippel, F. (2016). Forschungsverfahren. Grundsatzüberlegungen. In: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (119-121). Tübingen: Narr.
- Knorr, P., & Schramm, K. (2016). Triangulation. In: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (90-97). Tübingen: Narr.
- Manen, M. v. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1 (1), 33-50.
- Meier, S. (2017). Onlinediskurs-Analyse. In: L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (484-493). Konstanz und München: UTB.
- Schneider, R. (2020). *Virtuelle Aufgabenbearbeitung in mehrsprachigen Gruppen. Eine qualitative Studie in der Französischlehrerbildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Steinberger, F. (2017). *Synchronous collaborative L2 writing with technology. Interaction and Learning. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München*. Heruntergeladen: 23.09.2019, https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21677/1/Steinberger_Franz.pdf.
- Xue, L., & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactique des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 12 (3). Heruntergeladen: 25.10.2019, <https://journals.openedition.org/rdlc/1037>.
- Zibelius, M. (2015). *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

***Cultural appropriation* – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik?**

Jochen Plikat, Technische Universität Dresden (Dresden)

Abstract

Seit einigen Jahren wird in verschiedensten Kontexten Kritik an so genannter kultureller Aneignung (*cultural appropriation*) laut. Im Beitrag werden anhand aussagekräftiger Fallbeispiele die theoretischen Grundlagen der Kritik an *cultural appropriation* erläutert. Anschließend wird eine kulturwissenschaftliche Kritik dieses gegenwartskulturellen Phänomens formuliert. Schließlich wird die Relevanz des Themas für die fremdsprachendidaktische Diskussion herausgearbeitet.

Schlüsselbegriff: kulturelle Aneignung; interkulturelle Kompetenz; transkulturelle Kompetenz; Diskursbewusstheit; Kulturwissenschaft

Abstract

For some years now, criticism of *cultural appropriation* has been voiced in various contexts. On the basis of relevant examples, this article examines the theoretical foundations of the criticism of *cultural appropriation*. Subsequently, a critique of this contemporary phenomenon is formulated. Finally, the article emphasises the relevance of the topic for the discussion regarding the didactics of foreign language learning.

Key term: cultural appropriation; intercultural competence; transcultural competence; discourse awareness; cultural studies

1. Kritik an *cultural appropriation* als gegenwartskulturelles Phänomen

Im Sommer 2018 war im Rahmen des weltberühmten Jazz-Festivals von Montréal eine Bühnenshow geplant, bei der die historischen Gesänge der afrikanischen Sklaven Nordamerikas im Mittelpunkt stehen sollten. *Slav*, so der Titel der von dem Regisseur Robert Lepage und der Sängerin Betty Bonifassi konzipierten Show, wollte dem Publikum eine musikalische Reise der besonderen Art anbieten: „[...] une odysée théâtrale à travers les chants traditionnels afro-américains, des champs de coton aux chantiers de chemins de fer, des chants d'esclaves aux chansons de prisonniers [...]“ (Trichot, 2018).

Kurz vor Beginn des Festivals wurden jedoch massive Proteste gegen *Slav* laut. Den Organisatoren wurde bei Demonstrationen vor Ort und in den *social media* vorgeworfen, dass es sich bei der Show um *cultural appropriation* handle, und zwar aus zwei Gründen: Erstens gehörten sie als Weiße selbst nicht den *communities* (Gemeinschaften) an, von deren Schicksal die Inszenierung handelte; zweitens sei auch die Mehrheit der Darsteller weiß. *Slav* führe somit eine unrühmliche Tradition fort: „[le casting] perpetue la tradition historique de marginalisation et d'exploitation de la population noire au Québec ou dans le monde“ (ebd.). Die Festivalleitung verteidigte *Slav* zunächst, entschloss sich dann aber angesichts der anhaltenden Kritik, *Slav* aus dem Programm zu nehmen und bereits verkaufte Eintrittskarten zu erstatten.

Ebenfalls im Sommer 2018 wurde bekannt, dass die Schauspielerin Scarlett Johansson in einem geplanten Film mit dem Titel *Rub & Tug* die Rolle von Dante ‚Tex‘ Gill spielen sollte. Dieser wurde 1930 mit weiblichem Geschlecht als Lois Jean Gill geboren, identifizierte und kleidete sich jedoch später als Mann und änderte auch den Namen. Als Dante Gill wurde sie bzw. er in den 1970er- und 1980er-Jahren

in Pittsburgh als Betreiber von Massagestudios, die als Fassade für Prostitution dienten, zu einer der führenden Unterweltgrößen der Stadt. Scarlett Johansson erntete für das Vorhaben, Dante Gill darzustellen, heftige Kritik, weil sie als so genannte ‚Cisgender-Schauspielerin‘ – eine Schauspielerin also, bei der das biologische und das soziale Geschlecht übereinstimmen – eine Transgender-Rolle übernehmen wollte. Dies sei nicht nur an sich problematisch, so die Kritiker, sondern Johansson verhindere damit einmal mehr, dass eine Transgender-Schauspielerin eine solche Rolle übernehmen könnte. Johansson rechtfertigte ihre Entscheidung zunächst mit dem Verweis auf ähnlich gelagerte Fälle in anderen Filmen. So sei etwa die Hauptdarstellerin von *Transamerica* von der Kritik hoch gelobt und mit renommierten Preisen ausgezeichnet worden.¹ Schließlich lenkte Johansson jedoch ein, zog sich von der Rolle in *Rub & Tug* zurück und entschuldigte sich für ihre mangelnde Sensibilität.²

Die beiden Fälle sind nur zwei von inzwischen zahlreichen Beispielen aus dem Musik-, Schauspiel- und Modebetrieb. In diesen Branchen werden Vorwürfe der *cultural appropriation* besonders häufig erhoben. So wurde etwa die amerikanische Schauspielerin und Pop-Sängerin Selena Gómez dafür kritisiert, dass sie mehrfach einen sogenannten Bindi getragen hat. Das Tragen von Bindis entstammt der hinduistischen Tradition und besteht darin, sich einen Punkt auf die Stirn zu malen oder an dieser Stelle ein Schmuckstück anzubringen. Auch dem (weißen) Rapper Eminem (wegen Aneignung der schwarzen Rap-Kultur), der Rock-Band Rolling Stones (wegen Aneignung der schwarzen Blues-Kultur) oder zahlreichen amerikanischen Volkstanz-Ensembles (wegen Aneignung der Kultur der amerikanischen Ureinwohner) wurde kulturelle Aneignung vorgeworfen. 2017 traf es keine Künstlerin, sondern eine Politikerin. Damals wurde die (weiße) schwedische Ministerin Amanda Lind für ihre *Dreadlocks* kritisiert: sie habe sich damit ohne Erlaubnis die Haartracht der jamaikanischen Rastafaris angeeignet (vgl. Hermann, 2019). Neben dieser Kritik aus linken bzw. sich als links verstehenden Kreisen erntete Lind zusätzliche Kritik aus rechtsnationalen Kreisen, wenn auch aus anderen Gründen. Hier lautete der Vorwurf, sie repräsentiere mit ihrer Frisur Schweden nicht in angemessener Weise.

Auch an nordamerikanischen und europäischen Bildungseinrichtungen kam es in den letzten Jahren zu zahlreichen Fällen von Kritik an *cultural appropriation*. So wurde 2015 an der Universität von Ottawa in Kanada auf Wunsch von Kritikern eine kostenlose inklusive Yogastunde abgesagt, die dort seit mehreren Jahren von der (weißen) Yogalehrerin Jennifer Scharf angeboten worden war. Die Kritiker äußerten sich in diesem Fall weniger in den sozialen Medien, sondern wandten sich in bislang unveröffentlichten E-Mails an die Studentenorganisation, welche die Kurse organisierte. Sprecher der Studentenorganisation berichteten über diese E-Mails, dass die Absender Unbehagen über die Yogakurse geäußert hätten: „I have heard from a couple students [sic!] and volunteers that feel uncomfortable with how we are doing yoga while we claim to be inclusive at the same time“ (Moyer, 2015). Yoga stamme aus einer Kultur, die in der Vergangenheit unterdrückt worden sei („experienced oppression, cultural genocide and diasporas due to colonialism and western supremacy“, ebd.). Jennifer Scharfs Angebot, ihren Kurs in Zukunft „stretching for mental health“ zu nennen („I can just leave all yoga-ness out.“, ebd.), brachte nichts – er wurde aus dem Programm genommen.

Die Beispiele verdeutlichen, dass zur Begründung der Kritik an *cultural appropriation* häufig Kategorien wie Ethnie, Geschlecht, Rasse und Kultur herangezogen werden. Kritisiert wird jeweils das unerlaubte Überschreiten der Grenzen zwischen diesen Kategorien durch *outsiders*. Auch in Bezug auf

¹ Die Schauspielerin Felicity Huffman erhielt für ihre Rolle in *Transamerica* u. a. den Leserpreis des Berliner queeren Stadtmagazins Siegesssäule.

² Vgl. CW (14.7.2018). Scarlett Johansson verzichtet auf Rolle als Trans-Mann [online]. Heruntergeladen: 2.10.2020, https://www.queer.de/detail.php?article_id=31542.

andere Kategorien hat es jedoch bereits Kritik an Grenzüberschreitungen gegeben, wiederum mit einer strikten Unterscheidung zwischen *insiders* und *outsiders*. Fast jede denkbare Unterscheidungskategorie kommt dafür in Frage, etwa das Körpergewicht. Dies zeigen die Erfahrungen der amerikanischen Autorin Lionel Shriver. In ihrem 2013 veröffentlichten Roman *Big Brother* verarbeitet sie den Tod ihres Bruders, der 2009 an Adipositas (krankhafter Fettleibigkeit) gestorben war:

I was moved to write the book not only from grief, but also sympathy: in the years before his death, as my brother grew heavier, I saw how dreadfully other people treated him – how he would be seated off in a corner of a restaurant, how the staff would roll their eyes at each other after he'd ordered, though he hadn't requested more food than anyone else. (Shriver, 2016)

Wie in den oben geschilderten Fällen schützte auch hier die Sympathie der Außenseiterin für die *insiders* nicht vor deren Kritik. Shriver berichtet, dass der Roman zu einer längeren persönlichen Korrespondenz mit einer Aktivistin des so genannten *Fat rights movement* geführt habe, welche das Buch rundheraus ablehnte. Im Kern ging es nach Shivers Darstellung darum, dass die Aktivistin das Buch für unangemessen hielt, weil es von übergewichtigen Menschen handelte, aber aus der Feder einer schlanken Person stammte. Die Aktivistin habe es aus diesem Grund abgelehnt, das Buch überhaupt zu lesen (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Terminologie ist zu beachten, dass manche Autoren den Begriff *cultural appropriation* nicht wertend, sondern im Sinne eines unproblematischen ‚kulturellen Borgens‘ oder gar einer wünschenswerten *good cultural appropriation* verwenden (vgl. Malik, 2017). Andere hingegen sehen *cultural appropriation* grundsätzlich als negativ an. Für sie handelt es sich bei *cultural appropriation* um eine moralisch verwerfliche Aneignung im Sinne einer *bad cultural appropriation*. Diese Verwendung des Begriffs hat sich durchgesetzt, und sie steht hier im Zentrum. Ich bezeichne sie als ‚Kritik an *cultural appropriation*‘, während ich die Antworten auf diese Kritik als ‚Repliken‘ bezeichne.

Auf welchen theoretischen Grundlagen basiert nun die in so verschiedenen Kontexten erhobene Kritik an *cultural appropriation*?

2. Theoretische Grundlagen der Kritik an *cultural appropriation*

Die Kritik an *cultural appropriation* hat ihren Ursprung in postkolonialen Diskursen, welche seit den 1970er Jahren eine zunehmend wichtige Rolle in verschiedenen akademischen Disziplinen spielen (vgl. Williams & Chrisman, 1994). Wie relevant diese Diskurse über akademische Debatten hinaus sind, lässt sich an der großen Aufmerksamkeit ablesen, die sie sowohl in etablierten Medien (großen Tageszeitungen etc.) als auch in den *social media* bekommen.

Darüber hinaus werden sie zunehmend auch von der Politik ernst genommen. Dies zeigt u. a. die Grundsatzrede des französischen Präsidenten Emmanuel Macron im November 2017 in Ouagadougou. Macron übernahm in seiner Rede im Namen Frankreichs nicht nur Verantwortung für die Verbrechen der Kolonialzeit. Er kündigte darüber hinaus an, dass Kunstgegenstände, die in der Kolonialzeit nach Frankreich gebracht wurden, vorübergehend oder endgültig an deren Herkunftsländer zurückgegeben werden sollten (vgl. Élysée (Hrsg.), 2017).

Nach seiner Rede beauftragte Macron die französische Kunsthistorikerin Bénédicte Savoy und den senegalesischen Wirtschaftswissenschaftler Felwine Sarr damit, eine eventuelle Rückgabe vorzubereiten. Der von ihnen im November 2018 vorgelegte Bericht erschließt das Thema nicht nur mit der gebotenen wissenschaftlichen Gründlichkeit, sondern enthält auch konkrete Empfehlungen für die Rückgabemodalitäten. Sarr und Savoy (2018, S. 64) kommen zu dem Ergebnis, dass es sich bei <https://doi.org/10.18452/22331>

europäischen Museumsbeständen aus der Kolonialzeit in zahlreichen Fällen um Objekte handle, die unter asymmetrischen Machtbedingungen erworben wurden: „[...] de nombreux objets des collections des musées ont été acquis auprès de leur propriétaire d’origine par la violence ou la ruse ou dans des conditions iniques liées notamment à l’asymétrie du ‚contexte colonial‘“. Viele Aneignungen seien daher auch dann als unrechtmäßig zu betrachten, wenn ein Kaufpreis gezahlt wurde, denn oft wurden die Kolonisierten mit verschiedenen Mitteln so lange unter Druck gesetzt, bis sie einem Verkauf zustimmten (vgl. ebd., S. 49).³

Für die hier diskutierte Problematik ist entscheidend, dass die Kritik an *cultural appropriation* die Unterscheidung zwischen der Aneignung von materiellen und immateriellen Kulturgütern aufhebt. Wenn jemand z. B. den besonderen Haarschnitt einer Gemeinschaft trägt, verhält er sich aus der Sicht der Kritiker an *cultural appropriation* in moralisch ähnlich verwerflicher Weise, wie wenn er dieser Gemeinschaft einen wertvollen Kunstgegenstand rauben würde.

Eine Übersicht über die bis dahin bereits seit mehreren Jahren geführte Diskussion um *cultural appropriation* findet sich bei Rogers (2006). Nach Rogers ist *cultural appropriation* als „the use of a culture’s symbols, artifacts, genres, rituals, or technologies by members of another culture“ (ebd., S. 474) zu verstehen. Er identifiziert in der einschlägigen Literatur unterschiedliche Definitionen des Begriffs, die er in insgesamt vier verschiedenen Kategorien zusammenfasst: „exchange, dominance, exploitation, and transculturation“ (ebd.).

1. *Cultural exchange*: „the reciprocal exchange of symbols, artifacts, rituals, genres, and/or technologies between cultures with roughly equal levels of power“ (ebd., S. 477). Rogers betont, dass diese Konstellation historisch selten sei, da bei Kulturkontakten fast immer ein Machtgefälle vorliege. Dennoch sei sie prinzipiell möglich.
2. *Cultural dominance*: „the use of elements of a dominant culture by members of a subordinated culture in a context in which the dominant culture has been imposed onto the subordinated culture, including appropriations that enact resistance“ (ebd.). Hierbei handelt es sich um ein weit verbreitetes Phänomen, das im Kontext des Kolonialismus besondere Bedeutung erlangte. Ein Beispiel hierfür sind die Sprachen ehemaligen der Kolonialmächte. Diese wurden den kolonisierten Völkern aufgezwungen, sie verwendeten sie im Lauf der Geschichte jedoch auch, um Widerstand zu leisten. Salman Rushdie (1982) hat für dieses Phänomen, für das er selbst ein prototypischer Vertreter ist, die griffige Formel „The empire writes back“ geprägt.
3. *Cultural exploitation*: „the appropriation of elements of a subordinated culture by a dominant culture without substantive reciprocity, permission, and/or compensation“ (ebd.). In diese Kategorie würden die oben genannten Beispiele fallen, zumindest nach Einschätzung der Kritiker der genannten Personen.
4. *Transculturation*: „cultural elements created from and/or by multiple cultures, such that identification of a single originating culture is problematic, for example, multiple cultural appropriations structured in the dynamics of globalization and transnational capitalism creating hybrid forms“ (ebd.). Aus dieser Auffassung von *cultural appropriation* ergibt sich eine große Nähe zu aktuellen kulturwissenschaftlichen Kulturverständnissen. Diese beruhen auf der Überzeugung, dass kulturelle Phänomene ohnehin immer einen hybriden Charakter aufweisen und durch vielfältige Aneignungsprozesse entstanden sind.

³ Sarr kritisierte jedoch im Juli 2019 in einem Interview mit der ZEIT, dass Macrons Ankündigungen bis dahin kaum Taten gefolgt seien (vgl. Bloch, 2019).

Rogers betont zudem, dass eine aktive Handlung ausgeführt werden müsse, damit *cultural appropriation* vorliegt. Die bloße Rezeption etwa von Musik oder Film einer anderen Kultur stelle für ihn in keinem Fall einen Akt der *cultural appropriation* dar (vgl. ebd., S. 476).⁴

Bereits hier fällt auf, dass der Kulturbegriff in der Diskussion um *cultural appropriation* häufig in einer Art und Weise verwendet wird, die aus soziologischer und kulturwissenschaftlicher Sicht eindeutig problematisch ist. In diesen Disziplinen wird der Kulturbegriff für die Bezeichnung von Gruppen, die sich durch bestimmte geteilte Diskurse und Praktiken auszeichnen und somit über gemeinsame Merkmale verfügen, inzwischen vermieden. Vielmehr werden diese häufig als *communities* bezeichnet (*black community, chinese community, gay community* etc.). Dieser Begriff trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die Lebenswirklichkeit zeitgenössischer (Sub-)Kulturen grundsätzlich von jener vergleichsweise homogener und räumlich isoliert lebender indigener Kollektiven bzw. ‚Kulturen‘ unterscheidet. Er spielt zudem im so genannten ‚Kommunitarismus‘ eine zentrale Rolle (vgl. Etzioni, 1995). Gleiches gilt für sein deutsches Pendant, ‚Gemeinschaft‘ (vgl. Reinhold et al., 2000, S. 200 ff.). Kritik an *cultural appropriation* zielt somit häufig auf Grenzüberschreitungen zwischen *communities* bzw. Gemeinschaften ab. Weiterhin finden sich in der Diskussion um *cultural appropriation* auch andere Termini, u. a. ‚Minderheit‘, ‚Gruppe‘, ‚Klasse‘ etc.

Unabhängig von der jeweils verwendeten Terminologie besteht die Gefahr, dass Kollektiven eine Homogenität unterstellt wird, die sie nicht aufweisen, oder zumindest eine Homogenität in Bezug auf bestimmte, für das jeweilige Kollektiv essentielle Merkmale (Essentialismus). Die in diesem Beitrag ausgeführten Überlegungen erfordern es dennoch, sich zumindest streckenweise auf problematische Begriffe einzulassen, weil sie sich sonst in Terminologiekritik erschöpfen würden. Zumindest in Bezug auf den hier zentralen Kulturbegriff findet sich diese Kritik jedoch in Abschnitt 3. In jedem Fall können Gemeinschaften selbstredend nur dann als solche (fort-)bestehen, wenn ihre jeweiligen Angehörigen bestimmte Diskurse und Praktiken teilen, als bedeutsam anerkennen und reproduzieren (vgl. Plikat, 2017, S. 219 und passim).

Zentral für die Diskussion um *cultural appropriation* ist nun der Gedanke, dass die Besonderheiten einer Gemeinschaft – unter anderem eine bestimmte Art sich zu kleiden, sich zu ernähren oder zu tanzen – als ihr Eigentum anzusehen und entsprechend zu schützen seien. Auf dieser Grundlage sind Versuche entstanden, für kulturelle Phänomene auf die jeweilige Gemeinschaft bezogene formale Eigentumsrechte zu definieren. So stammt eine häufig zitierte Definition von *cultural appropriation* aus der Feder der amerikanischen Juristin Susan Scafidi:

Taking intellectual property, traditional knowledge, cultural expressions, or artifacts from someone else's culture without permission. This can include unauthorized use of another culture's dance, dress, music, language, folklore, cuisine, traditional medicine, religious symbols, etc. It is most likely to be harmful when the source community is a minority group that has been oppressed or exploited in other ways or when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.⁵

Auch hier ist die Unterscheidung zwischen materiellen und immateriellen Kulturgütern aufgehoben. Ausdrücklich unterstreicht Scafidi in ihrer Definition zudem, dass für die Feststellung von *cultural*

⁴ Diese Einschränkung wird jedoch häufig, wenn man bei der Diskussion um *cultural appropriation* den Begriff der Intimität in den Mittelpunkt stellt, wie es Thi Nguyen & Strohl (2019) tun, s. unten in diesem Beitrag.

⁵ Diese am häufigsten zitierte Definition hat Scafidi gegenüber einer Online-Zeitschrift formuliert. Die ursprüngliche Quelle ist jedoch nicht mehr auffindbar (vgl. Nittle (2019) sowie ausführlich Scafidi (2005)).

appropriation zwischen Mehrheits- und Minderheitsgemeinschaften, zwischen Unterdrückern und Unterdrückten zu unterscheiden sei.

Wie andere erwähnt auch Scafidi die Relevanz von Artefakten, welche für eine Gemeinschaft besonders bedeutsam sind, wie z. B. Sakralgegenständen (vgl. ebd.). Solche Überlegungen spielen auch in der aktuellen Rückgabebdebate eine wichtige Rolle (vgl. Sarr & Savoy, 2018).

Den Aspekt der Bedeutsamkeit kultureller Elemente für eine bestimmte Gemeinschaft stellen Thi Nguyen und Strohl (2019) sogar in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Sie stützen sich dabei auf den Begriff der Intimität. Thi Nguyen und Strohl gehen davon aus, dass Gemeinschaften ähnlich wie Individuen über Intimität verfügen, und Gemeinschaften hätten wie Individuen das Recht, ihre jeweilige Intimität zu schützen. So habe ein Individuum beispielsweise das Recht zu entscheiden, ob es einen Liebesbrief für sich selbst behält, ihn einer oder mehreren vertrauten Personen vorliest oder ihn sogar veröffentlicht. Eine Missachtung der Wünsche des Individuums stelle eine Intimitätsverletzung dar („breach of intimacy“, ebd., S. 982). Analog dazu haben ihrer Auffassung nach auch Gemeinschaften das Recht, die Weitergabe kultureller Elemente einzuschränken, die sie zu ihrer Intimsphäre zählen, z. B. für die jeweilige Gemeinschaft bedeutsame Lieder, Tänze, Kleidungsstile etc. Die unerlaubte Verwendung dieser kulturellen Elemente stelle eine Verletzung der Intimsphäre der Gemeinschaft dar und sei daher als *cultural appropriation* abzulehnen.

Thi Nguyen und Strohl vertreten die Auffassung, dass der Intimitätsdiskurs besser als der Unterdrückungsdiskurs erklären könnte, warum die Übernahme mancher kultureller Phänomene oft als problematisch eingeschätzt wird (z. B. bedeutsame Haartrachten, religiöse Tänze etc.), während dies für andere Phänomene in der Regel nicht gelte (z. B. aus den Bereichen Ackerbau, Stadtplanung, Medizin etc., vgl. ebd.). In Scafidis Definition ist diese Unterscheidung zwar angelegt („when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.“). Thi Nguyen und Strohl stellen sie jedoch durch das Konzept der Gruppenintimität in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Wie Scafidi halten sie dabei an der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Unterdrückern und Unterdrückten fest.

Es existieren zahlreiche weitere kulturwissenschaftliche Publikationen zum Thema, auf die hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden kann. Unter anderem werden dort die Bedingungen für (legitime) *cultural adaptation* diskutiert. Exemplarisch sei zumindest auf die Monographie von James O. Young (2010) sowie auf den Sammelband von Pascal Nicklas und Oliver Lindner (2012) verwiesen.

In aktuellen wissenschaftlichen Publikationen zur Kritik an *cultural appropriation*, vor allem aber auch in der öffentlichen Diskussion wird der Begriff in der Regel im Sinne von Rogers Definition Nr. 3 verwendet (*cultural exploitation*), die sich weitgehend mit Scafidis Definition deckt. Bei dieser Form von *cultural appropriation* wird davon ausgegangen, dass ein Machtgefälle zwischen zwei Kulturen vorliegt. Dieses Machtgefälle führe dazu, dass die Aneignung als moralisch verwerflich zu werten sei, in ähnlicher Weise, wie dies für den Raub von Gegenständen gelte.

Die Ausweitung der Kritik an *cultural appropriation* hat in den letzten Jahren zu unterschiedlichen Repliken geführt. In den folgenden Abschnitten geht es um eine Replik aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. Andere Repliken, z. B. aus ethnologischer Perspektive (vgl. Comaroff & Comaroff, 2009), können hier aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

3. Eine Replik aus kulturwissenschaftlicher Sicht

Überlegungen zum Konzept der *cultural appropriation* sind in der Regel der Kulturwissenschaft zuzuordnen, wobei auch bedeutende Überlappungen mit benachbarten Disziplinen festzustellen sind, z. B. dem (Eigentums-)Recht (vgl. Scafidi, 2005) und der Ethnologie (vgl. Comaroff & Comaroff, 2009). Aus diesem Grund liegt die Frage nahe, welches Verständnis dem Kernbegriff von *cultural appropriation* zugrunde liegt – Kultur. Sie soll hier aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive gestellt werden.

Kultur ist bekanntlich ein überaus vieldeutiger und schwer zu definierender Begriff. Die zahlreichen dokumentierten Kulturverständnisse werden in der aktuellen Kulturwissenschaft in der Regel in vier Kategorien eingeteilt: das normative Kulturverständnis, das totalitätsorientierte Kulturverständnis, das differenztheoretische Kulturverständnis sowie das bedeutungs- und wissensorientierte Kulturverständnis (vgl. Reckwitz, 2004; Plikat, 2017). Für die Diskussion über *cultural appropriation* ist dabei vor allem die Frage entscheidend, ob Kulturen als abgrenzbare Einheiten aufgefasst werden oder nicht. Nur falls dies zutrifft, kann die Zugehörigkeit einer Person zu einer Gemeinschaft überhaupt eindeutig bestimmt werden, nur dann kann ein kulturelles Phänomen eindeutig einer Gemeinschaft zugeordnet werden, nur dann ist die kulturbasierte Definition von *community rights* bzw. *minority rights* (vgl. Kymlicka, 1995) möglich, und nur dann, so scheint es, ist das Konzept der *cultural appropriation* in sich kohärent und widerspruchsfrei.

Die Vorstellung von Kulturen als abgrenzbare Einheiten geht auf den deutschen Philosophen Johann Gottfried Herder zurück. Nach Herders Vorstellung sind Kulturen als Kugeln zu verstehen, die nach innen homogen und nach außen begrenzt sind. Sein Kulturverständnis wird daher häufig als ‚Kugelmodell‘ bzw. ‚Containermodell‘ bezeichnet (vgl. Welsch, 1999, S. 48). Es spielte im 19. und 20. Jahrhundert eine wichtige Rolle für den europäischen Nationalismus, der Kultur in erster Linie als *Nationalkultur* auffasste. Es ist jedoch bis in die Gegenwart für alltagssprachliche, aber auch wissenschaftliche (z. B. politikwissenschaftliche) Diskurse relevant (vgl. Huntington, 1996).

Herders Kulturverständnis wurde im 20. Jahrhundert in der amerikanischen Ethnologie und Anthropologie stark rezipiert. Eine Schlüsselrolle spielte hierbei der deutschstämmige amerikanische Anthropologe Franz Boas. Boas verfolgte das Anliegen, Kulturen möglichst wertfrei als in sich kohärente Systeme zu beschreiben. Entscheidend ist für das Verständnis von Boas' Werk jedoch, dass er dabei lediglich vorläufig und aus forschungsmethodologischen Zwecken von der Abgrenzbarkeit von Kulturen ausging (vgl. Stocking, 1989, S. 66f.). Gleichzeitig betonte er zwei wichtige Aspekte: Erstens, dass es sich um eine Abstraktion handelte, und zweitens, dass das Individuum grundsätzlich von der Klasse zu unterscheiden sei:

The characteristics of the members of the class are highly variable and the type that we construct from the most frequent characteristics supposed to belong to the class is never more than an abstraction hardly ever realized in a single individual [...]. (Boas, 1963 [1911], S. 241f.)

Boas' Schülerin Ruth Benedict griff die Vorstellung von Kulturen als in sich kohärente Systeme auf, gab ihr jedoch eine normative Wendung. Dies tat sie, indem sie nicht nur davon ausging, dass Kulturen *tatsächlich* voneinander abgrenzbar sind, sondern indem sie auch forderte, dass Kulturen voneinander abgrenzbar sein *sollen*. Hierbei spielten Elemente der Gestaltpsychologie eine wichtige Rolle, die bei Benedict zur Vorstellung der Integrität von Kulturen führten. Die Integrität einer Kultur sei dann erreicht, wenn sie „a balanced and rhythmic pattern“ aufweise (Benedict, 1989 [1934], S. 223). Auch in Bezug auf das Individuum vertrat Benedict eine vollständig andere Position als Boas. Benedict (ebd.) zufolge ist das Individuum vollständig von der Gemeinschaft abhängig und wird von ihr determiniert: „The whole determines its parts, not only their relation, but their very nature“ (S. 52).

Auch der Anthropologe Claude Lévi-Strauss greift auf das Containermodell zurück. In seinem einflussreichen Essay *Race et histoire* etwa spricht er sich ausdrücklich gegen die Vermischung von Kulturen aus. Vielmehr vertritt er die Auffassung, dass Kulturen zwar in gegenseitiger Bewunderung, aber doch voneinander getrennt existieren sollten:

[...] la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité, et consiste même en cette coexistence. La civilisation mondiale ne saurait être autre chose que la coalition, à l'échelle mondiale, de cultures préservant chacune son originalité. (Lévi-Strauss, 1987 [1952], S. 77)

Seit dem so genannten *cultural turn* der 1960er-Jahre ist der Kulturbegriff zum zentralen Leitbegriff der Geistes- bzw. Humanwissenschaften avanciert. Hierzu gehört auch der Aufstieg der Kulturwissenschaften als eigenständige Disziplin, die in der Gegenwart neben der Sprach- und Literaturwissenschaft als dritte Säule der philologischen Fächer fest etabliert ist. Prägend für diese Entwicklung waren unter anderem die Arbeiten des Anthropologen Clifford Geertz. Geertz (1973) modelliert Kulturen als Bedeutungsnetze:

Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (S. 5)

Die Netzmetapher hat erhebliche Konsequenzen: Erstens stellt sie die Vorstellung in Frage, dass zwischen Kulturen klare Grenzen gezogen werden können, denn die Ränder von Netzen können sich leicht überlagern oder gegenseitig durchdringen. Die Netzmetapher steht somit in deutlichem Kontrast zum Kugel- bzw. Containermodell. Zweitens bietet sie – ganz im Gegensatz zu Benedicts deterministischer Position – ein sehr anschauliches Bild für die Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Menschen sind nach dieser Vorstellung einerseits in einem bestimmten Bedeutungsnetz gefangen, „suspended“. Sie haben dieses Netz jedoch selbst gesponnen – und so auch die Möglichkeit, Bedeutungsfasern und damit das Netz selbst zu verändern.

Für die deutschsprachige Diskussion zum Kulturbegriff sind unter anderem die Arbeiten des Philosophen Wolfgang Iversen wegweisend. Seine Arbeiten zur so genannten *Transkulturalität* wurden nicht zuletzt in der hiesigen fremdsprachendidaktischen Diskussion stark rezipiert. Iversen plädiert dafür, Kulturen als hybride, sich ständig verändernde Gebilde zu verstehen, und erteilt allen Homogenitäts- und Abgrenzbarkeitsvorstellungen eine Absage. Er hält dabei das Kugelmodell von Kulturen nicht nur für „deskriptiv falsch“, sondern auch für „normativ gefährlich“ (Iversen, 1999, S. 48), denn es präge in hohem Maße die Vorstellung einer Wirklichkeit, die es nur zu beschreiben vorgibt. Daher lehnt er auch die so genannte ‚Interkulturalität‘ ab, denn sie basiere auf eben jenem Kugelmodell. Die Probleme, die man mit der Interkulturalität überwinden möchte, würden durch sie im Gegenteil immer wieder neu generiert:

Denn das klassische Kulturmodell ist – drastisch formuliert – seiner Struktur nach *kultur-rassistisch*. Ihm ist eine Art von Rassismus eingebaut, der auch dort noch erhalten bleibt, wo man den biologisch-ethnischen Rassismus ablegt, [...]. [Der kulturelle Rassismus] besagt: Diese Kultur ist eine andere als jene; nichts aus ihr ist unverändert in eine andere zu übertragen; man muß die Kulturen reinlich trennen und scheiden; es braucht eine Polizei nach innen wie nach außen [...]. (Iversen, 1994, S. 152f.)

Eine gewichtige Replik auf die Kritik an *cultural appropriation* lässt sich somit in Bezug auf das essentialistische Kulturverständnis formulieren, ohne welches das Konzept nicht auszukommen scheint. Kritik an *cultural appropriation* läuft hierdurch nicht nur Gefahr, in direktem Gegensatz zu aktuellen kulturwissenschaftlichen Positionen zu stehen, sondern es ergeben sich auch zahlreiche Folgeprobleme.

Eines von ihnen erwächst aus der Frage, wie die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft überhaupt festgestellt werden kann. Grundsätzlich lassen sich hierfür mindestens drei Möglichkeiten unterscheiden:

1. durch Selbst-Identifikation (z. B. *gender*-Rollen)
2. durch unveränderliche Merkmale (z. B. Hautfarbe, biologisches Geschlecht, Stammeszugehörigkeit qua Geburt)
3. durch ein Aufnahme-ritual (z. B. Taufe)

Thi Nguyen und Strohl (2019) illustrieren diese Problematik am Beispiel der Biker-Subkultur: Man stelle sich einen *poser* vor, der Biker-Kleidung trägt, sich Biker-Tattoos stechen lässt, in Biker-Kneipen geht und von sich behauptet, sich der Biker-Community zugehörig zu fühlen. Er hat allerdings noch nie auf einem Motorrad gesessen und wird daher von der Community abgelehnt. Die Selbst-Identifikation des Posers steht somit in Konflikt mit dem Recht der Biker-Community, sich von nicht-Bikern abzugrenzen – ein Recht, das Thi Nguyen und Strohl mit Verweis auf die Intimität von Gemeinschaften („*groups*“) ausdrücklich einräumen, denn Intimität sei nur durch Abgrenzung vorstellbar. Dieses Recht der Gemeinschaft, über Zugehörigkeit zu entscheiden, führe aber zu einem logischen Zirkelschluss:⁶

We think that intimate groups should have the prerogative to set their own boundaries, but this creates a circularity: in order to set the boundaries of a group, the group members need to arrive at a decision; but in order to identify which people have legitimate standing to participate in this decision, we need to know where the boundaries are. (Thi Nguyen & Strohl, 2019, S. 997)

Die Position der Kritikerinnen und Kritiker an *cultural appropriation* ist in dieser Frage auffallend uneinheitlich: Während für die Zugehörigkeit zu bestimmten *communities* (z. B. *gender*) mit Nachdruck das Recht auf Selbst-Identifikation gefordert und die Relevanz von biologischen Merkmalen mit Nachdruck abgelehnt wird (vgl. Butler, 1990), werden für andere Zugehörigkeiten (z. B. *race*) Versuche der Selbst-Identifikation in der Regel strikt abgelehnt und ausschließlich biologische Merkmale herangezogen.⁷

Scafidi und andere betonen, dass Gemeinschaften Außenseitern die Erlaubnis erteilen können, sich eine zu dieser Gemeinschaft gehörende kulturelle Praxis anzueignen. Dies scheint jedoch unmöglich zu sein, solange die Frage ungeklärt ist, wer überhaupt zu einer Gemeinschaft gehört und wer in ihrem Namen sprechen darf.

Manche Autoren haben versucht, diesen Einwand zu entkräften, indem sie eine Unterscheidung zwischen *deskriptivem* und *strategischem* bzw. *politischem* Essentialismus einführten (vgl. Matthes, 2016, S. 360f.). Dabei wird die Position vertreten, dass Essentialismus bei der Beschreibung von Kollektiven in der Tat falsch und unterdrückerisch sei, weil er versuche, die Erfahrungen von Individuen zu homogenisieren. Gleichzeitig sei Essentialismus aber aus politisch-strategischen Gründen notwendig, um sinnvolle Ziele zu erreichen.

⁶ In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie überhaupt die Zustimmung einer Gemeinschaft festgestellt werden kann, z. B. durch eine demokratische Abstimmung, durch eine Entscheidung der Anführer, etc. Wer sich auf die Intimität einer Gemeinschaft bezieht, muss zudem möglicherweise auf ein gesteigertes Intimitätsbedürfnis in einem Teil dieser Gemeinschaft Rücksicht nehmen. Dies könnte die Zustimmung der Gemeinschaft insgesamt unmöglich machen.

⁷ Diese Diskussion wurde im Rahmen der Kontroverse um die amerikanische Aktivistin Rachel Dolezal und den Begriff *transracial* geführt, der in Analogie zu *transgender* geprägt wurde (vgl. Pérez-Peña, 2015).

Auch aus dieser Argumentation ergibt sich jedoch ein erheblicher Widerspruch. Einerseits beruht der strategische Essentialismus auf der Beschreibung der Gemeinschaft, für deren Rechte er kämpft – andererseits räumt er jedoch ein, dass eben diese Beschreibung hoch problematisch ist. Daher kommt Alison Stone in ihrer Kritik am strategischen Essentialismus in der feministischen Literatur zu folgender Einschätzung:

[...] one cannot defend essentialism on strategic grounds without first showing that there is a homogeneous set of essentialist assumptions that exerts a coherent influence on women's social experience—which amounts to defending essentialism on descriptive grounds (as well). [...] Strategic essentialism has not resolved this problem, for it has not stably demarcated any merely political form of essentialism from the descriptive essentialism which critics have plausibly condemned as false and oppressive (Stone, 2004, S. 144).

Ein weiteres Problem in Bezug auf den strategischen Essentialismus liegt darin, dass er eine erhebliche normative Kraft entfalten kann. Diese äußert sich darin, dass Druck auf die Mitglieder der Gemeinschaft ausgeübt wird, bestimmte, zunächst nur aus strategischen Gründen angenommene Merkmale zu erfüllen und so die Gemeinschaft zu stärken. Wer dann von einem einmal gesteckten gemeinsamen Ziel abweicht, wird schnell als Verräter gebrandmarkt und bekommt den Zorn der Gemeinschaft zu spüren. In diesem Zusammenhang ist z. B. die in bestimmten Strömungen des Feminismus aktuell gängige Diffamierung von Frauen als *terfs* (*trans exclusionary radical feminists*) zu sehen, wenn sie die Position vertreten, dass biologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen nicht durch Selbst-Identifikation aufgehoben werden können.⁸

4. Relevanz des Themas für die fremdsprachendidaktische Diskussion

Welche Relevanz hat das hier diskutierte Thema nun für die fremdsprachendidaktische Diskussion? Zunächst ist festzustellen, dass in der Fremdsprachendidaktik seit etwa 25 Jahren eine lebhaft und differenzierte Diskussion über (fremd-)sprachliches Lernen als sprachlich-*kulturelles* Lernen geführt wird. Ein zentrales Konzept war und ist hierbei die so genannte ‚Interkulturelle Kompetenz‘. Immer wieder wurde und wird dabei das hierbei zugrunde liegende Kulturverständnis ausführlich thematisiert, ebenso wie die damit eng verknüpfte Problematik von homogenisierenden Kulturkonzepten und Essentialismus (vgl. u. a. Bredella & Delanoy, 1999; Eckerth & Wendt, 2003; Breidbach, 2007; Hu & Byram, 2009; Plikat, 2017; König, Schädlich & Surkamp, 2020). Kaum wurde in dieser langen Diskussion jedoch reflektiert, dass Gemeinschaften kulturellen Austausch auch prinzipiell kritisch sehen oder sogar generell ablehnen können (vgl. Fäcke & Plikat, 2021).

In jedem Fall ist zu beobachten, dass Lernprozesse in den verschiedensten Kontexten und in verschiedenen Sprachen mit dem Erwerb von Besitz oder Eigentum in Verbindung gebracht werden (z. B. dt. „sich eine Sache aneignen“, frz. „s'approprier de qc.“ etc.). Wer etwas lernt, besitzt anschließend etwas, das er vorher nicht besessen hat, macht es zu seinem Besitz, zu seinem Eigentum. So lautet etwa der Titel eines 2002 von Gerhard Bach und Britta Viebrock herausgegebenen Sammelbandes „Die Aneignung fremder Sprachen“.

Besitzerergreifung und Aneignung sind jedoch Vorgänge, die keineswegs unter allen Umständen unbedenklich sind. Diese Dialektik der Aneignung ist im Kontext der interkulturellen Fremdsprachendidaktik zwar prinzipiell bekannt, wurde jedoch bislang kaum diskutiert. Eine Ausnahme findet sich lediglich in einem Beitrag von Lothar Bredella (2001: 12). Er unterstreicht dort unter Rückgriff auf den

⁸ Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Autorin Joanne K. Rowling (vgl. Russaw, 2019).

Philosophen Frithjof Rodi, dass Aneignung in der Tat immer das Moment der ‚Besitzergreifung‘ beinhalte. Aneignung im Sinne von ‚Lernen‘ verändere aber auch die Person, die sich etwas aneignet – ein wichtiger Unterschied zur Besitzergreifung an materiellen Gütern. Und häufig sei Aneignung in diesem Sinne sogar ein Prozess, in dem sich zumindest potentiell *beide* Seiten verändern (vgl. ebd.).

Bredella entschärft mit diesen Überlegungen die hier diskutierte Problematik insofern, als er verdeutlicht, dass Aneignungsprozesse als *Lernprozesse* im Rahmen einer Haltung der Offenheit und Änderungsbereitschaft stattfinden sollen. Er geht allerdings nicht auf die Frage ein, ob auch die Gemeinschaft, deren Sprache oder kulturelle Praxis sich ein Außenseiter aneignet, mit dieser Aneignung einverstanden ist. Man kann an der seit gut 20 Jahren geführten Diskussion um *cultural appropriation* ablesen, dass dies nicht immer der Fall ist, so sehr man es sich auch wünschen mag.

Als ein Beispiel dafür, wie wenig die Dialektik der Aneignung auch in bildungsadministrativen Leitdokumenten reflektiert wird, sei der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen genannt (REPA, vgl. Candelier et al., 2012). Dort taucht der Aneignungsbegriff mehrfach in den *Can-do*-Deskriptoren für die Kompetenzen und Ressourcen des interkulturellen Lernens auf (vgl. ebd.).

Die Deskriptoren des REPA beziehen sich auf drei Bereiche interkulturellen Lernens, nämlich auf Wissen (K = *Knowledge*), Einstellungen und Haltungen (A = *Attitudes*) sowie Fertigkeiten (S = *Skills*). Unter den Deskriptoren finden sich beispielsweise das „Wissen, dass Kulturen unentwegt Elemente untereinander austauschen“ (ebd., K 11.3), die „Neugier zu entdecken, wie (/ die eigene(n) / die anderen/) °Sprache(n) / Kultur(en)° funktionieren“ (ebd., A 3.2) oder die Fähigkeit, „[d]en kulturellen Ursprung gewisser Verhaltensweisen analysieren [zu] können“ (ebd., S 1.8). Interkulturelles Lernen im Sinne des REPA bedeutet auch, „[s]ich die in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° charakteristischen °sprachlichen Elemente oder Gebräuche / kulturelle Bezüge oder Verhaltensweisen° °aneignen können [diese lernen können]“ (ebd., S. 7, Hervorhebung J. P.). Die englischsprachige Version lautet „Can °assume ownership of [learn]° [...]“, in der französischen Version steht „Savoir °s’appropriier [apprendre]° [...]“ (ebd.).

Die zumindest potentielle Problematik eines Aneignungsdiskurses wird in diesem Zusammenhang nicht aufgegriffen. Ein Thema, das in den benachbarten Kulturwissenschaften auch 2012 bereits seit vielen Jahren diskutiert wurde, spielt im REPA somit ebensowenig eine Rolle wie in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik allgemein.

Die Diskussion um *cultural appropriation* ist nun für fremdsprachendidaktische Kontexte insofern relevant, als die Kulturwissenschaften ohnehin seit langem als zentrale Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik gelten. Wichtige kulturwissenschaftliche Diskurse sollten daher zur Kenntnis genommen und reflektiert werden. Wie könnte nun eine reflektierte fremdsprachendidaktische Position zur Problematik der *cultural appropriation* aussehen? Ich sehe dafür mindestens drei Optionen:

1. Die Fremdsprachendidaktik schließt sich einer harten Haltung zu *cultural appropriation* an. Dies würde bedeuten, das sprachliches und kulturelles Lernen in Zukunft nur noch mit ausdrücklicher Erlaubnis der betroffenen Gemeinschaft als ethisch unbedenklich betrachtet werden könnte, insbesondere, wenn es sich um eine sprachlich-kulturelle Minderheit handelt. In Europa wären hiervon zahlreiche Minderheiten- und Regionalsprachen betroffen, unter anderem Bretonisch, Baskisch, Okzitanisch, Katalanisch und Sorbisch. Gleichzeitig wären aber auch die Sprachen von heute einflussreichen Nationalstaaten vor *cultural appropriation* zu schützen, z. B. Polnisch, Tschechisch und Chinesisch (Mandarin). Auch sie ‚gehören‘ Gemeinschaften, die in der Geschichte erhebliche Unterdrückungserfahrungen gemacht haben. Dies würde die Schaffung von ‚Erlaubnismechanismen‘ innerhalb der betroffenen Gemeinschaften erfordern. Mit Blick auf

die Intimität von Gemeinschaften wäre dabei auch die Minderheitenproblematik innerhalb dieser Gemeinschaften zu berücksichtigen. Es müsste also das eventuell vorhandene starke Intimitäts- oder Schutzbedürfnis einer Minderheit (z. B. „Nur echte Sorben dürfen Sorbisch sprechen!“, „Nur Chinesen sollten Mandarin unterrichten!“) gegen die eventuell offene Haltung einer Mehrheit („Wer Sorbisch sprechen möchte, darf das!“) abgewogen werden.

2. Die Fremdsprachendidaktik beschränkt sich auf eine allgemeine Empfehlung zu interkultureller Sensibilität, verweist ansonsten aber auf das problematische Kulturverständnis, welches der Kritik an *cultural appropriation* zugrunde liegt. Weiterhin wird auf die inneren Widersprüche verwiesen, welche z. B. das Konzept des *strategic essentialism* aufweist. Im Sinne der Transkulturalität wird bei Kulturkontakten allen Beteiligten guter Wille, Offenheit, gegenseitiger Respekt und Toleranz empfohlen. Es wird auf die zahlreichen Vorteile verwiesen, welche gegenseitiges sprachlich-kulturelles Lernen für die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen mit sich bringt. Kultureller Wandel, der mit Kulturkontakten langfristig einhergeht, wird als ein grundsätzlich positives Phänomen angesehen.
3. Die Fremdsprachendidaktik integriert die Diskussionen um *cultural appropriation* in einer diskurstheoretischen Perspektivierung. Kritik an *cultural appropriation* kann auf diese Weise als kulturelles Phänomen des frühen 21. Jahrhunderts analysiert und so zur Förderung von Diskursbewusstheit herangezogen werden. Die hiermit verbundenen Lern- und Bildungsprozesse führen auch zu einer Weiterentwicklung der fachdidaktischen Theorie und Terminologie. So könnte beispielsweise der von Hartmut Rosa geprägte Begriff der ‚Anverwandlung‘ ein Welt- und Selbstverhältnis fördern, das die Veränderung des Lernenden bereits mitdenkt und die mit der bisherigen Terminologie verbundene Konnotation der Übertragung von Besitz und Eigentum vermeidet (vgl. Rosa, 2016, S. 316ff.).

Die vierte Option lautet, das Thema wie bisher zu ignorieren. Sie dürfte die schlechteste Option sein.

Abschließend sei bemerkt, dass die Kritik an *cultural appropriation* leider häufig in stark verkürzter und maßlos überzogener Form vorgetragen wird. Dabei entstehen kollektive Erregungszyklen, in denen es nicht um die besseren Argumente geht, sondern lediglich darum, wer den größeren digitalen Mob zusammentrommeln und so den größeren *shitstorm* lostreten kann – ein Phänomen, das der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen (2018, S. 156ff.) als „digitalen Pranger“ bezeichnet. Diese Form der Kritik in den *social media* hat leider erhebliche, zum Teil Existenzen bedrohende Ausmaße angenommen (vgl. ebd.). Wenn eine kostenlose Yogastunde an einer kanadischen Universität in den Kontext eines kulturellen Genozids gerückt und anschließend gestrichen wird, wenn das Recht einer Autorin in Frage gestellt wird, einen Roman über die Leidensgeschichte ihres verstorbenen Bruders zu schreiben, dann brauchen wir eine breite gesellschaftliche und wissenschaftliche Debatte über diese Entwicklung. Schon heute ist die Frage berechtigt, inwiefern die Kritik an *cultural appropriation* zu einer handfesten Bedrohung für die Kunst und für den freien kulturellen Austausch geworden ist.

Die hier entwickelten Überlegungen zeigen, dass das Phänomen der Kritik an *cultural appropriation* jederzeit gegen verschiedene allgemeine Werte und individuelle Freiheitsrechte abzuwägen ist. Unter anderem stehen eine grundsätzlich positive Einstellung zu Kulturkontakten und kulturellem Lernen, wie sie in allen relevanten bildungsadministrativen Vorgaben in Europa empfohlen wird, sowie Meinungsfreiheit und künstlerische Freiheit auf dem Spiel.

Da ein großer Konsens darüber besteht, dass Fremdsprachenlernen grundsätzlich als sprachlich-kulturelles Lernen zu verstehen ist, kann Kritik an *cultural appropriation* sich auch jederzeit gegen Lehrende und Lernende von Fremdsprachen richten. Bevor dies geschieht, sollten in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zumindest die theoretischen Grundlagen von *cultural*

appropriation zur Kenntnis genommen und kritisch diskutiert werden. Andernfalls läuft die Disziplin Gefahr, sich dieser Diskussion in naher Zukunft ganz unvorbereitet stellen zu müssen.

Bibliographie

Bach, G., & Viebrock, B. (Hrsg.) (2002). Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven, Konzepte, Forschungsprogramm. Frankfurt am Main & New York: Lang.

Benedict, R. (1989 [1934]). Patterns of culture. Boston [u.a.]: Houghton Mifflin.

Bloch, W. (2019) „Geschehen ist fast nichts“. DIE ZEIT Nr. 31/2019, 25. Juli 2019. Heruntergeladen: 2.10.2020, <https://www.zeit.de/2019/31/felwine-sarr-raubkunst-kolonialismus-museen-europa>.

Boas, F. (1963 [1911]). The mind of primitive man. New York: Collier Books.

Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Bredella, L. (2001). Zur Dialektik von Eigenem und Fremdem beim interkulturellen Verstehen. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 5, 10–15.

Breibach, S. (2007). Bildung, Kultur, Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Münster: Waxmann.

Butler, J. (1990). Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.

Candelier, M. (Coord.), Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (Hrsg.) (2012). FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources. Council of Europe [online]. Heruntergeladen: 8.1.2020, <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/de-DE/Default.aspx>.

Comaroff, J. L., & Comaroff, J. (2009). Ethnicity, Inc. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.

Eckerth, J., & Wendt, M. (2003). Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang.

Élysée (Hrsg.) (28.11.2017). Discours d'Emmanuel Macron à l'université de Ouagadougou [online]. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/11/28/discours-demmanuel-macron-a-luniversite-de-ouagadougou>.

Etzioni, A. (1995). Die Entdeckung des Gemeinwesens: Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Fäcke, C., & Plikat, J. (2021, erscheint). Lost in Discourse? Ein (selbst-)kritischer Blick auf transkulturelle und kulturrelativistische Diskurse. In: L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Stuttgart: Metzler.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.

Hermann, R. (2019). Eine Frisur gibt zu reden in Schweden. NZZ, 30.1.2019. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.nzz.ch/international/schweden-frisur-der-kulturministerin-gibt-zu-reden-ld.1455718>.

Hu, A., & Byram, M. (Hrsg.) (2009). Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

<https://doi.org/10.18452/22331>

- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (Hrsg.) (2020, erscheint). *unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire*. Paris: Denoël.
- Malik, K. (2017). In Defense of Cultural Appropriation. *The New York Times*, 14.6.2017. Heruntergeladen: 5.4.2020, <https://www.nytimes.com/2017/06/14/opinion/in-defense-of-cultural-appropriation.html>.
- Matthes, E. H. (2016). Cultural Appropriation Without Cultural Essentialism? *Social Theory and Practice*, 42, 343–366.
- Moyer, J. W. (2015). University yoga class canceled because of 'oppression, cultural genocide'. *The Washington Post*, 23.11.2015. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2015/11/23/university-yoga-class-canceled-because-of-oppression-cultural-genocide/>.
- Nicklas, P., & Lindner, O. (Hrsg.) (2012). *Adaptation and cultural appropriation: literature, film, and the arts*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Nittle, N. K. (3.7.2019, aktualisiert 18.6.2020). A Guide to Understanding and Avoiding Cultural Appropriation. ThoughtCo [online]. Heruntergeladen: 27.11.2020, <https://www.thoughtco.com/cultural-appropriation-and-why-its-wrong-2834561>.
- Pérez-Peña, R. (2015). Black or White? Woman's Story Stirs Up a Furor. *The New York Times*, 12.6.2015. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.nytimes.com/2015/06/13/us/rachel-dolezal-naacp-president-accused-of-lying-about-her-race.html>.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. *Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (1–20). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Reinhold, G., Lamnek, S., & Recker, H. (Hrsg.) (2000). *Soziologie-Lexikon*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Rogers, R. A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16, 474–503.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rushdie, S. (1982). The Empire writes back with a vengeance. *The Times*, 3.7.1982, 8.
- Russaw, J. M. (2019). J. K. Rowling Slammed as a 'TERF' for Supporting Researcher Who Tweeted 'Men Cannot Change Into Women'. *Newsweek*, 19.12.2019. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.newsweek.com/jk-rowling-transphobia-twitter-terf-backlash-1478234>.

Sarr, F., & Savoy, B. (2018). Rapport sur la restitution du patrimoine culturel africain. Vers une nouvelle éthique relationnelle [online] Heruntergeladen: 8.1.2020, <https://bj.ambafrance.org/Telecharger-l-integralite-du-Rapport-Sarr-Savoy-sur-la-restitution-du>.

Scafidi, S. (2005). *Who owns culture? Appropriation and Authenticity in American Law*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Shriver, L. (2016). Lionel Shriver's full speech: 'I hope the concept of cultural appropriation is a passing fad'. *The Guardian*, 13.9.2016. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/sep/13/lionel-shrivers-full-speech-i-hope-the-concept-of-cultural-appropriation-is-a-passing-fad>.

Stocking, G. W. (Hrsg.) (1989). *A Franz Boas reader: the shaping of American anthropology, 1883-1911*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Stone, A. (2004). Essentialism and Anti-Essentialism in Feminist Philosophy. *The Journal of Moral Philosophy*, 1, 135–153.

Thi Nguyen, C., & Strohl, M. (2019). Cultural appropriation and the intimacy of groups. *Philosophical Studies*, 176, 981–1002.

Trichot, L. (2018). Le Festival de jazz de Montréal annule un spectacle de chants d'esclaves. *Le Figaro*, 6.7.2018. Heruntergeladen: 11.3.2020, <https://www.lefigaro.fr/musique/2018/07/06/03006-20180706ARTFIG00111-le-festival-de-jazz-de-montreal-annule-un-spectacle-de-chants-d-esclaves.php>.

Welsch, W. (1994). Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: K. Luger & R. Renger (Hrsg.). *Dialog der Kulturen: die multikulturelle Gesellschaft und die Medien* (147–169). Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

Welsch, W. (1999). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: A. Cesana (Hrsg.). *Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung* (45–72). Mainz: Gutenberg Universität.

Williams, P., & Chrisman, L. (Hrsg.) (1994). *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. New York: Columbia University Press.

Young, J. O. (2010). *Cultural appropriation and the arts*. Oxford: Wiley-Blackwell.

The ENROPE Project for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education – An Introduction

The ENROPE Group¹

What the ENROPE project is about

European societies of today are characterised by a growing diversity of languages, cultural preferences and backgrounds, as well as by dynamic shifts regarding socioeconomic opportunities and participation. Education towards plurilingualism, therefore, is at the very heart of European integration, and it is closely linked with the strife for socioeconomic well-being and political and cultural equity. However, foreign language education has largely remained a field characterised by the contexts of national cultures, national research traditions and national educational systems. The notion of teaching different languages as single and separate systems is largely unquestioned as are local language teaching policies and practices. Newcomers to the field and especially researchers who enter the field at the early stages of their careers find it in a paradoxically monolingual state. The ENROPE project (European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education)² that is presented in this article operates at the interface of language education research, language teaching, and professional development. Its key objective is to encourage educational researchers and, vice-versa, language teachers and other educators with an interest in research to engage in a more plurilingual mindset and to develop a professional habitus that reflects language education research and teaching in the light of societal multilingualism and individual plurilingualism. ENROPE promotes inquiry-based and research-related classroom development that is sensitive to the linguistic ecology of classrooms and their environments as a means of promoting high-quality and innovative language teaching. As an overall result, ENROPE aims to establish a sustainable network for junior researchers in foreign and further language education and promotes the development of strong professional identities. This article provides an overview of the ENROPE project, its aims and its networking and professional development tools.

¹ The ENROPE Coordination: *Humboldt-Universität zu Berlin*, Germany (Stephan Breidbach, Katrin Schultze, Regine Schlößer); the ENROPE Partners: *Fryske Akademy/Mercator European Research Centre*, Leeuwarden, Netherlands (Cor van der Meer, Inge Heslinga, Anna Fardau Schukking); *Goethe-Universität Frankfurt am Main*, Germany (Britta Viebrock, Carina Leonhardt, Jan-Erik Leonhardt); *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa*, Turkey (Özlem Etuş, Devrim Günay); *Universitat Ramon Llull*, Barcelona, Spain (Maria González-Davies, David Soler Ortínez, Caterina Sugrañes Ernest); *Universität Siegen*, Germany (Dagmar Abendroth-Timmer, Christian Koch, Marta Maria Röder, Eva-Maria Hennig-Klein); *Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*, France (José Aguilar, Isabelle Cros, Sofia Stratilaki); *University of Exeter*, United Kingdom (Gabriela Meier, Francesco Goglia); *Tallinna Ülikool*, Estonia (Priit Tammets, Kairit Tammets, Gleb Redko, Viktoria Humal).

We would also like to thank our Associated Partner Institutions for the cooperation, these are *Aberystwyth University*, *Mercator Institute*, UK; *Bahçeşehir Üniversitesi*, Istanbul, Turkey; *Jāmi'at Al Basrah*, Iraq; *SOAS University of London*, *SOAS World Languages Institute*, Great Britain; *Stockholms Universitet*, Sweden; *Universitat de Barcelona – CUSC (Centro de Investigación en Sociolingüística y Comunicación)*, Spain; *Universität Osnabrück*, *Institut für Romanistik/Latinistik*, Germany; *Université Chouaib Doukkali*, El Jadida, *Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel*, Morocco; *Université de Namur*, *Namur Institute of Language, Text and Transmediality (NaLTT)*, Belgium; *Université Ibn Tofail*, Kenitra, Morocco; *Universiteti i Tiranës*, Albania; *University of the Western Cape*, South Africa; *Vrije Universiteit Brussel*, Belgium; *Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Siegen-Weidenau*, Germany.

² The ENROPE project is co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union (project number: 2018-1-DE01-KA203-004253, running time: 09/2018–8/2021).

ENROPE is an international, cooperative project aiming to provide high-quality qualification and networking structures for researchers in the field of plurilingualism, language education and related issues such as translanguaging practices and multilingual affordances in different (educational) contexts.³ To keep such research alive and give it a new, critical impetus, it is crucially important to create focused and sustainable structures for international exchange and collaboration. Especially for early-career researchers who are interested in issues such as plurilingualism and identity in foreign and further language education, opportunities to collaborate are vital.

The project was developed from within the international LANGSCAPE research network, which has been engaging in plurilingualism, language education and language learning since 1998, for instance through international plurilingual conferences and publications, blended learning activities, doctoral workshops and bilateral PhD opportunities.⁴ ENROPE operates at the interface of language education research, language teaching, and professional development in order to advance more plurilingual mindsets and practices in education and research. In aiming to foster reflective professional and researcher identities, ENROPE offers an Intensive Study Programme (ISP) which provides researchers with opportunities for transborder collaboration, networking, and professional qualification. The ISP consists of three annual Intensive Study Weeks (ISW) from 2019 to 2021, linked and enhanced through regular Online Study Phases (OSP); i.e. ENROPE also provides digital resources such as a website and an integrated e-portfolio designed to enhance reflection and dialogue among researchers, thus keeping ENROPE networking activities, linked, dynamic, and sustainable.

All activities and products are based to two strands of language policies, one to guide language choices related to the ENROPE platform and products, and the other related to communication during interactive project events. The latter is reflected in the ‘linguistic housekeeping’ document, which is a dynamic document created and further developed by the participants of the Intensive Study.⁵

The nine ENROPE partner institutions work on different Intellectual Outputs (IOs). IO 1 is an Online Platform serving as the central hub of the wide and diverse network that ENROPE is building up. The platform offers online spaces and tools for international field-specific collaboration. One of these tools is the e-Portfolio (IO 2), designed as a means to engage in meaningful professional self-reflection. An accompanying Qualification Handbook (IO 3) is being created, which includes a comprehensive description of the holistic model of competencies and notions underlying the portfolio. These IOs will be detailed in the following sections.

IO 1: Online Platform

The platform serves as the central hub of the project for junior researchers participating in the programme. It provides tools for e-learning activities, communication, and cross-border collaboration in the field of plurilingualism and education. By offering spaces for communication, eventually in various European languages, the platform fosters experiences of trans-lingual/-cultural learning. The platform further functions as a network organizer for all current and future participants – also beyond their initial participation in the project – by allowing them to maintain an individual academic profile and to present themselves to the professional community, establish new links, work together, and share resources. It also serves as an interface for stakeholders beyond the academic realm, e.g. teachers,

³ See <https://enrope.eu>

⁴ See <https://langscape.hu-berlin.de/en/about>

⁵ See <https://enrope.eu/language-policy>

teacher trainers, school administrators as well as policy-makers who engage with research or researchers that deal with more than one language.

The platform features components such as general project information, reports about project meetings, training activities, multiplier events and a multilingual annotated bibliography. The annotated bibliography⁶ serves to make publications in different languages more visible and thus helping researchers to broaden their knowledge base beyond English as the most commonly used language in international academia. This is intended to grow with the help of the wider multilingual research community beyond the duration of the project. The bibliography allows users to contact the annotator of each entry for further information. Besides, IO 1 contains e-learning modules to interact through various content types like pages, articles, files, resources, discussion boards and tasks. Some are publicly available, whilst for others readers need to register to view content.

IO 2: e-Portfolio

Portfolios have long been implemented as learning and assessment tools for language learners and for pre-service and practising language teachers (cf. Bellingrod 2011; Gödecke 2020). Drawing on this knowledge and experience, the innovation of the project lies in the creation of a developmental e-portfolio for junior researchers in the field of plurilingualism and education who wish to

- a) monitor and actively reflect on their progress during the training activities and also engage in portfolio work on a regular basis to interact with a community of language researchers/teachers across diverse cultural and academic backgrounds;
- b) make reflection integral to their professional identities as language researchers;
- c) use this online space to build a collection of their achievements throughout their professional development.

The ENROPE e-Portfolio enables users to engage in synchronous and asynchronous work with partners and research groups from the ENROPE Network. The e-Portfolio serves as a tool that encourages ongoing reflection on multifaceted phases of the research process in an attempt to help researchers gain a holistic view of the research enterprise and empower them to develop their own research philosophy. As a rationale, the e-Portfolio provides a *modus operandi* for self-exploration on the multiple layers of professional identity and supports professional development through engagement in continuous reflection, monitoring of progress, strategic planning, and self-evaluation. The e-Portfolio provides a hub and an experiential domain for the junior researchers to build on their professional identities confidently relying on evidence-based and self-gathered data. Towards this end, it adopts a collaborative approach that emphasizes authentic networking, i.e. it serves as an agora rather than a repository.

The e-Portfolio consists of three parts:

- a) **Autobiography:** Personalized digital space for reflecting upon one's own language learning biography, transcultural experiences, professional trajectories, linguistic awareness, etc.;
- b) **Competencies:** Personalized digital space for (joint) reflection and growth of competencies across the major key notions of IO 3; a tool for mapping one's individual can-do's and for self-assessment of individual competency achievement;

⁶ See <https://enrope.eu/annotated-bibliography>

- c) Showcase: Personalized digital space for building a collection of academic products (i.e. presentations, posters, abstracts, publications, CVs) to be shared with a wider community of researchers and other interested parties.

In all three parts of the e-Portfolio, registered users are provided with tasks that stimulate a reflective response across a variety of competencies and areas of professional development. At the same time, users are encouraged to engage in feedback processes. Hence, tasks are designed as collaborative activities for collecting and reflecting, demonstrating and sharing illustrations of the users' professional identity development.

The e-Portfolio is integrated into IO 1 (Online Platform). Its content draws on the competency model developed as part of IO 3 (Qualification Handbook).

IO 3: Qualification Handbook

The Qualification Handbook is envisaged as a tool for research supervisors, strategic staff at Higher Education (Post-)Graduate Schools, and academic staff involved in this area. It will be available from autumn 2021 and will offer various pathways towards self-reflection (e.g. plurilingual awareness). Topics for reflection are multidimensional as they concern plurilingualism in connection with research topics and methods, but also epistemology and ideology such as attitudes and practices within the researchers' particular field, and as citizens in the multilingual Europe of today. By promoting this kind of reflection, IO 3 strengthens the key innovative potential of ENROPE and contributes to its overall aim to foster the personal growth of emerging (and established) researchers within a European as well as global perspective and with a strong focus on citizenship and social equity. The Qualification Handbook can be considered as the conceptual essence of ENROPE's training activities and of its other IOs. The Handbook will contain seven chapters (subject to change):

1. Preface: The preface explains the central aims and objectives of ENROPE.
2. Competency Model: The ENROPE Competency Model presents a competency profile for plurilingually aware and self-reflective researchers in the field of foreign language education, and other fields. The model aims at professional agency (cf. van Jimenez Raya 2017, Lier 2018, Yashima 2013) so that language teachers and junior researchers are able to make choices regarding their career, to act in accordance with their own professional vision, professional identity and values, and to become agents of change in their professional contexts. The ENROPE Competency Model defines the competences that are considered instrumental to meet the demands and challenges of increasingly plurilingual and multicultural research and educational contexts. It builds on a model by Legutke/Schart (2016) that defines the professional competence of language teachers based on four categories: language and culture, teaching and learning, cooperation and development, identity and role. These categories are specified by suitable components of the *Researcher Development Framework* (Vitae Group 2010), such as professional and career development, communication and dissemination, networking, knowledge and beliefs, personal qualities, or engagement.
3. Key notions: The target competences have been systematised in 15 key notions which the ENROPE Group consider essential for the scientific debate on plurilingualism and for which we wanted to develop a common understanding: agency; autonomy; collaboration; culture; diversity; education; educational culture(s); identity; language(s) (home-, school-, own-languages immersion); mediation; pluri-, multi-, translanguaging, translingual teaching; reflective practice; role(s); self-reflection and meta-reflection; social and individual representations.

4. Model curriculum: The activities and tools of the ISWs and the OSPs are documented in a chart and related to the target competences.
5. Activities and tools: A detailed and systematic description of activities, we tried out during ISWs and OSPs. These including rationales and examples and will be made available for colleagues to use. Evaluation: All participants of the different activities of the ENROPE programme are invited to express their feedback via questionnaires. The results are used continuously for all further project planning. This chapter aims to summarise the overall evaluation results.
6. Transferability to other educational fields: The chapter provides an analysis of the transferability potential of the training and qualification programme developed by ENROPE as well as recommendations and tools for its adaptation to other educational fields.

Perspectives

This introduction to the ENROPE project for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education offers a first insight into the cornerstones of the programme.

By the end of its EU-funded lifetime in summer 2021, all results and products will be shared with the wider public. During its lifetime, ENROPE continues to welcome participants to our on-going activities and to collaboratively shape the dialogue. Up-to-date information is provided at <https://enrope.eu>. All researchers interested in the work of ENROPE are welcome to contact us.⁷

Acknowledgements and a personal afterword

On behalf of the coordinators, the members of the steering group, the partner institutions, all associated partners as well as the participants in our ENROPE project, we would like to take this opportunity to express our thanks for being able to carry out this project with the support of the Erasmus+ grant.

As a group of researchers collaborating in ENROPE, we can say that many of us have been able to experience a renewed sense of belonging through reflecting on language repertoires, researcher identities, the multilingual nature of the research process and respective challenges. This emerging research community is likely to last beyond the project and shape international collaboration by “being connected with others to discuss relevant and inspiring questions. Especially during the COVID-19 pandemic.” (Participant in the Online Study Phase, spring 2020).

References

Bellingrodt, L. C. (2011). *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht – Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gödecke, G. (2020): *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz – eine empirische Studie*. Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung. Trier: WVT.

Jiménez Raya, M. (2017). *Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistances*. In: M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos, & M. G. Tassinari

⁷ See: <https://enrope.eu/contact>

(Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 15–35). Frankfurt am Main; New York: Peter Lang.

Legutke, M., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: M. K. Legutke & M. Schart (Eds.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (pp. 9–46). Tübingen: Narr Francke Attempto.

van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In: J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 186–193). London; Oakville, CT: Equinox Pub.

Vitae, Careers Research and Advisory Center (2010). Researcher Development Framework. [online]. Retrieved September, 18, 2020 from www.vitae.ac.uk/rdf.

Yashima, T. (2013). Agency in Second Language Acquisition. In: *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.