

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 2 (Oktober 2017)

Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache

Julia Putsche

Universität de Strasbourg
Faculté des langues
Département de linguistique appliquée et de didactique des langues
22 rue René Descartes
67084 STRASBOURG
E-Mail: putsche@unistra.fr

Chloé Faucompré

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Romanistik
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
E-Mail: chloe.faucompre@ph-freiburg.de

Abstract: Dieser Artikel beschäftigt sich mit Einstellungen von Lehrpersonen, die die Nachbarsprache in der deutsch-französischen Grenzregion unterrichten und sich mit dem didaktisch-methodischen Konzept einer Grenzdidaktik auseinandersetzen. Das methodische Setting ist im Bereich der Aktionsforschung und dem forschenden Lernen verortet. Die Daten basieren auf einer Fragebogenstudie und einem identischen universitären Unterricht an einer deutschen und französischen Hochschule.

This paper examines teachers' beliefs and attitudes in the French-German border region. In it we propose a way to implement a theoretical concept about a foreign language teaching for border regions in initial teacher education program by applying Action Research and Research Based learning approaches. The data presented in this article were collected by means of a questionnaire and of an identical seminar in our universities, Freiburg and Strasbourg.

Schlagwörter: Lehrerausbildung, Einstellungen, deutsch-französische Grenzregion, Aktionsforschung, forschendes Lernen, teacher education, beliefs, french-german border area, action research, research based learning

1. Einleitung

Grenzregionen stellen auf Grund ihrer „Exotik der Nähe“ (Putsche 2013) per se einen besonderen Lehr- und Lernkontext dar. Das Land, dessen Zielsprache unterrichtet wird, liegt unmittelbar „vor der Haustüre“ und das Leben auf der anderen Seite der Grenze ist rein theoretisch zum Greifen nah. Viele wissenschaftliche Arbeiten zeigen, dass gerade die geografische Nähe nicht unbedingt ein Zeichen dafür ist, bei Lernenden positive Einstellung gegenüber dem Nachbarland und dessen Sprache hervorzurufen (vgl. Putsche 2011; Raasch 2005, 2008). Im Rahmen unserer Untersuchung 2011 haben wir außerdem einen ersten Einblick in das Selbstkonzept von Lehrenden dieses besonderen Lehr-/Lernkontexts bekommen. Diese Ergebnisse haben uns dazu bewogen, das Augenmerk unserer weiteren Forschungsprojekte zunächst auf die Einstellungen der Lehrpersonen zu richten.

In zwei vorausgegangenen explorativen Studien haben wir deshalb die Einstellungen und Überzeugungen von Französisch- und Deutschlehrkräften zu Nachbarland und -sprache und ihrer Rolle als FremdsprachenlehrerIn in diesem speziellen Kontext (Baden, Pfalz, Elsass) erhoben. Putsche (2013) hat StudienreferendarInnen für das Lehramt an Gymnasien der Seminare Landau (Rheinland-Pfalz), Freiburg (Baden-Württemberg) und *professeurs-stagiaires* für die Sekundarstufen I und II aus der *Académie de Strasbourg* in einer Interviewstudie zu ihren Einstellungen als Lehrpersonen der Nachbarsprache in der Grenzregion befragt und in einem ersten Schritt, Meinungen, Überzeugungen und Anregungen zu einer möglichen grenzüberschreitenden Fremdsprachendidaktik für den Grenzkontext gesammelt (N=20). Faucompré (2014) hat in einer Fallstudie in einem deutschen Gymnasium der Grenzregion mit Französischlehrerkräften der Klassen 5 mögliche Didaktisierungen in einer grenzdidaktischen Logik erarbeitet, diese mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt und die Einstellungen der Lehrenden hierzu erhoben.

Generell konnten wir in beiden Untersuchungen feststellen, dass es bis dato wenig bis keine Reflexionen zu fremdsprachlichem Unterricht in einer grenzüberschreitenden Logik gab. Grenzüberschreitend bedeutet im Rahmen unseres Projekts, dass die sprachlich-kulturellen Inhalte des Unterrichts der Nachbarsprache einen Bezug zur Region unmittelbar „hinter der Grenze“ haben und die geografisch-kulturellen Besonderheiten der Grenzregion bevorzugt im Unterricht behandelt werden. Deshalb haben uns beide Projekte dazu bewegt, ein deutsch-französisches Forschungsprojekt in einem Aktionsforschungsdesign durchzuführen, welches wir in diesem Beitrag präsentieren und analysieren.

Ziel der Untersuchungen war es, die Einstellungen und Überzeugungen (affektive Komponente) der (zukünftigen) Lehrenden zum Nachbarland und der Grenzregion zu erheben und herauszufinden, wie sie sich als Lehrperson positionieren und welche didaktisch-methodischen Entscheidungen sie eventuell auf Grund des besonderen geografischen Rahmens treffen (kognitive Komponente).

Dass die mentalen Prozesse von Lehrenden entscheidenden Einfluss auf das Unterrichtshandeln und die berufliche Selbstkonzeption haben, steht außer Frage (vgl. Borg 2006). In Anlehnung an das bewährte Modell der reflexiven Praktiken für Lehrpersonen (vgl. Schön 1983) möchten wir abschließend Vorschläge zur selbstreflexiven Arbeit zu Einstellungen und Entscheidungen für Lehrpersonen in Grenzregionen (in Ausbildung) machen.

Zunächst gehen wir auf die spezifischen Aspekte des fremdsprachlichen Unterrichts der Nachbarsprache in Grenzregionen ein und richten ein besonderes Augenmerk auf die deutsch-französische Grenzregion am Oberrhein. Im Anschluss erläutern wir das Konzept zu Kognition und Affekt bei LehrerInnen, um dann die Forschungsmethodik vorzustellen. Der anschließende Teil dieses Beitrags behandelt die Ergebnisse der Untersuchung und ihre Interpretation. Abschließend gehen wir kurz auf die reflexive Forschungs- und Unterrichtsarbeit mit den zukünftigen Lehrkräften ein und formulieren hierzu Forschungs- und Unterrichtsperspektiven für den universitären Kontext.

2. Fremdsprachenunterricht in der Grenzregion: eine besondere Herausforderung?

Europäische Grenzregionen lassen sich sowohl als „Kontakt-“ wie auch „Konfliktzonen“ (vgl. Amilhat-Szary & Fourny 2006; Geiger-Jaillet 2001) beschreiben. Kontakt, der durch die meist offenen europäischen Grenzen ein permanentes Kommen und Gehen von einem ins andere Land erlaubt, der es den BürgerInnen ermöglicht, Einkäufe im anderen Land zu tätigen und – wenn erwünscht – in einem steten Kontakt zum anderen Land und dessen Kultur zu stehen. Konflikt, weil die Nähe unvermeidbar ist, der und das „Andere“ einfach da sind und nicht verschwinden, selbst wenn man im eigenen Land bleibt und nie die Grenze überquert. Diese Ausgangslage generiert Situationen, in welchen der Andere als störend wahrgenommen wird, beispielsweise bei den Wochenendeinkäufen, im Restaurant oder an touristischen Orten in der Stadt.

Für solche Kontexte fordern ForscherInnen der Fremdsprachendidaktik eine besondere Sensibilität bei den Lehrenden, die sich ihrer Mittlerrolle bewusst sein müssen und ganz explizit Sprache nicht dekontextualisiert, sondern wenn möglich (lokal und regional) ausgerichtet als Teil und Verbindung zur Kultur sehen (vgl. Faucompré & Putsche 2015; Raasch 2002). Der Soziolinguist und Fremdsprachendidaktiker Gajo (2005) unterstreicht des Weiteren den Parameter der Grenzwahrnehmung bei den Lernenden und BürgerInnen einer Grenzregion im Allgemeinen: Gibt es in deren Augen eine gemeinsame, grenzüberschreitende Identität oder existiert diese nur für einen Teil hinter der Grenze? Ist die Grenze in den Köpfen der Menschen „durchlässig“ oder „undurchlässig“ (vgl. Gajo 2005)?

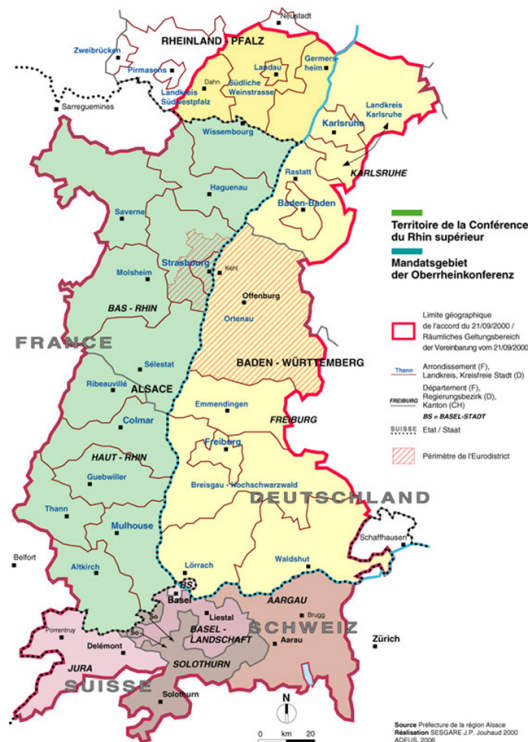


Abb. 1: Deutsch-französische Grenzregion Oberrhein/Eurodistrikt

Die deutsch-französische Grenzregion am Oberrhein ist durch eine starke politische, soziale und wirtschaftliche Kooperation zwischen den Regionen Elsass, Baden, Pfalz und der Region Basel-Land und Stadt geprägt. Diese Kooperationen sind institutionalisiert und funktionieren in einer *Top-Down*-Logik beispielhaft. Die infrastrukturellen Grundvoraussetzungen für ein grenzüberschreitendes Leben am Oberrhein und einer regionalen Identität *au-delà des frontières* scheinen ideal zu sein, um die Sprache des Nachbarlandes in einem solchen Kontext zu lehren und zu lernen. Durch unsere mehrjährigen beruflichen Tätigkeiten auf beiden Seiten des Rheins in dieser Region und vorangegangene empirische Arbeiten sowie die Arbeiten Raaschs zu Beginn der 2000er Jahre stellten wir einen Forschungsbedarf im Sinne eines Aktionsforschungsdesigns für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen der jeweiligen Nachbarsprache in besagtem Kontext fest. Konzeptuell scheinen uns hierbei die Vorschläge aus den verschiedenen Arbeiten Raaschs (2005 & 2008) passend, welche ein Fünf-Stufen-„Grenzkompetenz“-Modell vorsehen, das es dem Einzelnen erlaubt, besser und in einer grenzüberschreitenden Logik in der besagten Region zu leben und mit den Menschen der anderen Seite der Grenze zu interagieren.

3. Grenzkompetenzmodell nach Raasch

Das fünfstufige – bisher rein theoretisch existierende und noch in keiner didaktisierten Form vorliegende – Modell ist wie folgt aufgebaut (vgl. Raasch 2005, 2008): Nach der ersten Stufe (landeskundliche Kompetenz = Wissen über den Anderen und seine Kultur sowie deren Spezifitäten), folgt die landeskundliche – kontrastive Kompetenz (Fähigkeit, kulturelle Besonderheiten oder Eigenschaften mit der eigenen Kultur zu vergleichen, bzw. *Pendants* oder Äquivalente benennen zu können und zu verstehen). Hier folgt ein direkter Übergang in die dritte Stufe (empathische Kompetenz = Verständnis für den Anderen und seine Andersartigkeit haben). An vierter Stelle folgt die interkulturelle Kompetenz, gefolgt von der letzten Stufe, der intrakulturellen Kompetenz, für die Raasch vorsieht, dass der Lernende in der Lage ist, sich persönlich mit dem grenzüberschreitenden geografischen Raum zu identifizieren. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird hier im gängigen Sinne im Bereich der Fremdsprachendidaktik (vgl. Referenzstudie von Byram 2002 für den Europarat) verwendet. Die intrakulturelle Kompetenz stellt im Idealfall einen Übergang von adäquatem interkulturellem Handeln zu einem grenzüberschreitenden, identitären Zusammengehörigkeitsgefühl und der Fähigkeit des *vivre ensemble* dar. Es erscheint uns wichtig, an dieser Stelle zu unterstreichen, dass Raasch zwar von einem Kompetenzmodell spricht, dieses aber nicht mit einer Deskriptorenskala (wie beispielsweise im GER für die verschiedenen Sprachkompetenzstufen) zu vergleichen ist. Das Grenzkompetenzmodell von Raasch kann sowohl vertikal als auch horizontal vom Lehrenden verstanden werden und zielt nicht darauf ab, eine Stufe nach der anderen zu erreichen (vgl. Putsche 2016: 51).

4. Kognition und Affekt – Lehrerperspektive

Viele wissenschaftliche Untersuchungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik (vgl. Arnold 1999, Benson 2001, Dörnyei 2003) befassen sich mit affektiven Komponenten bei Lernenden (häufig im Zusammenhang mit der Motivationsforschung und Lernertypen bedingter Faktoren) sowie den Einstellungen der Lernenden zur Zielsprache, dem Unterricht dieser Sprache, SprecherInnen, Land und Leuten und der Lehrperson. Die bereits oben erwähnten wissenschaftlichen Untersuchungen kommen zu einem gemeinsamen Schluss: Die affektive Komponente hat einen entscheidenden Einfluss auf den Lernenden und seinen Sprachlernprozess und darf nicht als sekundär oder marginal betrachtet werden. Arnold (1999: 2) betont beispielsweise, dass sich durch die Miteinbeziehung affektiver Elemente in den Sprachlernprozess effizientere und produktivere Lernergebnisse erzielen lassen. Sie unterstreicht weiterhin, dass die Auseinandersetzung mit negativen Gefühlen im Lernprozess notwendig ist, um diese positiv zu beeinflussen und somit den Lernerfolg und die damit verbundenen positiveren Gefühlen diesem gegenüber zu generieren. Bensons (2001: 37) beschreibt, wie jeder Lernende sein eigenes internes Wertekonstrukt und seine eigenen Überzeugungen besitzt, die direkt oder indirekt auf den Lernprozess und dessen Gelingen einwirken.

4.1. Kognition und Affekt bei LehrerInnen – allgemeine Perspektive

Um genauer auf den Bereich Kognition und Affekt bei Lehrenden und nicht wie häufig der Fall bei Lernenden, einzugehen, möchten wir die Position von Philipp (2007: 259) beleuchten. Hier unterscheidet der Autor zwischen Affekt (welcher sich aus Emotionen, Einstellungen und Überzeugungen zusammensetzt) und Überzeugungen als solchen, welche in seinen Augen „kognitiver“ einzuordnen sind als Emotionen und Einstellungen. Sie werden als weniger intensiv auf der Gefühlsebene wahrgenommen und gelten als schwieriger zu verändern. Aus unserer Perspektive ist diese Positionierung interessant, da sie sich auf das Individuum konzentriert und im Gegenteil zum französischen Forschungskonzept der *Représentations sociales* (vgl. Moscovici 1961 und Jodelet 2003) nicht auf gesellschaftlich mehr oder weniger weit verbreiteten „Wahrheiten“ und Überzeugungen basiert. Das Modell von Philipp (2007: 259) diente der Klassifikation, Analyse und Interpretation der von uns erhobenen Daten. Der Parameter, welcher nach Philipp letztendlich zur Unterscheidung zwischen Affekt und Kognition in den *beliefs* (Philipp 2007: 311) der Lehrkräfte führt, ist die Intensität der Gefühle und deren Grad der Veränderbarkeit.

Zum besseren Verständnis der Klassifikation Philipps schlagen wir folgende schematische Darstellung (basierend auf der Arbeit von Philipp 2007) vor:

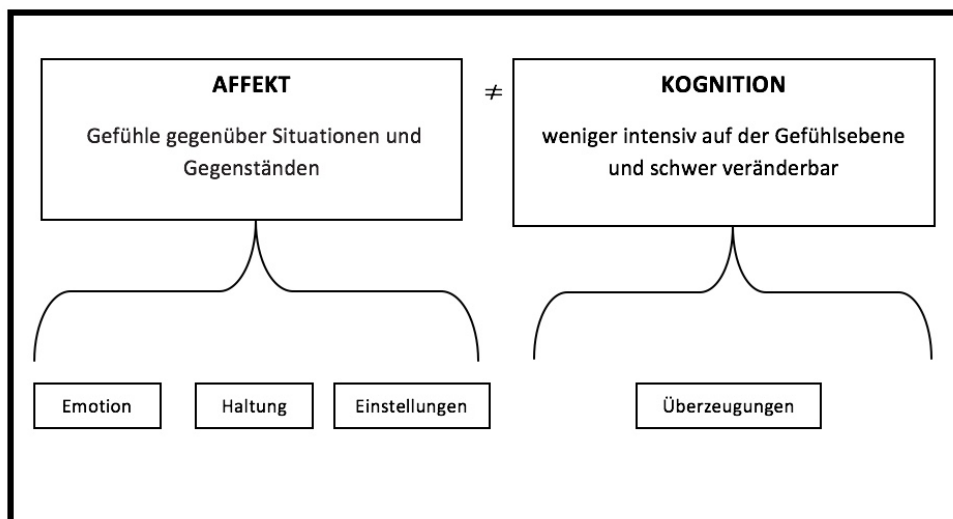


Abb. 2: Klassifikation von Philipp (unsere schematische Darstellung und Übersetzung)

As researchers, we do not study beliefs or affect in general; we study them in context. Researchers studying teachers' beliefs or affect are generally careful to make explicit what beliefs or affect they are studying, and this practice has facilitated convergence upon common definitions in the field. Many researchers view knowledge as belief with certainty and values as deeply held, even cherished, beliefs. Researchers studying affect tend to include beliefs as a component of affect, but the majority of research on teachers' beliefs has not included affect (Philipp 2007: 311).

Wir schließen dieses Unterkapitel mit dem obigen Zitat Philipps, um die Wichtigkeit zu unterstreichen, dass Einstellungen immer kontextualisiert erhoben werden und in unseren Augen nie verallgemeinernd betrachtet werden können. Weiterhin verweisen wir auf die Position Philipps, welcher hier auch erklärt, wie selten die Unterscheidung zwischen Kognition und Affekt gemacht wird und wie schwierig diese ist. Unserer Meinung nach sind Übergänge in einem solchen Konstrukt auch als fließend zu betrachten. Der Position Philipps ist außerdem hinzuzufügen, dass ein solches Konzept wünschenswerterweise in einer qualitativ ausgerichteten Forschungsperspektive verwendet werden sollte, da es eindeutig das Charakteristikum eines erkenntnisorientierten Ansatzes, welcher sich durch eine differenzierte Beobachtung und Analyse der Daten kennzeichnet, aufweist.

4.2. Fokus auf FremdsprachenlehrerInnen

Uns interessiert mit unserem deutsch-französischen Forschungsprojekt die affektive Komponente bei Lehrenden der Zielsprache. Die Arbeiten von Borg (2006, 2009), welche sich explizit und ausschließlich mit FremdsprachenlehrerInnen beschäftigen, zeigen das entscheidende Feld der *Teacher Cognition* für die LehrerInnenausbildung und die reflexive Arbeit mit Lehrenden im Laufe ihrer Berufstätigkeit.

Borg verwendet den Überbegriff *Teacher Cognition* für Konzepte wie Einstellungen, Vorstellungen, Wissen, Überzeugungen, Erfahrungen usw.

All diese Elemente haben Einfluss auf das berufliche Handeln der Lehrperson, ihre didaktischen und pädagogischen Entscheidungen, die sie trifft und ihre Position gegenüber dem Unterrichtsgegenstand und dem Unterricht als solchen.

Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. [...] In other words, teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather teachers exerted agency in the classroom – they made decisions, both before and while teaching and these decisions thus became a new focus for educational researchers. The questions being addressed now were not simply „what do teachers do?“ but also „what do they think?“, „what decisions do they make?“ and „why?“ (Borg 2009: 1).

Guichon (2011: 149) schlägt eine Klassifikation für die möglichen Erhebungsmethoden der *Teacher Cognition* nach ihren jeweiligen Zielen vor. Er attribuiert dem Begriff *Teacher Cognition* nach Borgs Definition (2009) den Überbegriff eines *terme parapluie*, der mehrere Facetten widerspiegelt. Demnach lässt sich unsere Studie in die Erhebungsmethodik der „mündlichen Kommentare“ einordnen, welche mittels halboffener Interviews und/oder Interviews mit Selbstkonfrontation erhoben werden, einordnen. Das Ziel ist hierbei das Sammeln von mündlichen Kommentaren „sur les représentations des enseignants, leurs attitudes, leurs théories en actes et les construits mentaux afférents“ (Guichon 2011: 149).

Unser Augenmerk richtet sich in diesem Beitrag nicht auf die Unterrichtspraxis der Lehrenden (wir führten keine Unterrichtsbeobachtungen durch), sondern ihre Einstellungen und Überzeugungen, die, wie oben bereits gesagt wurde, starken Einfluss auf das berufliche Handeln haben (vgl. Putsche 2013: 65). Weiterhin versuchen wir, wie eingangs erwähnt, zwischen Kognition und Affektion zu unterscheiden. Diese Klassifizierung ist wichtig, da die Lehrpersonen nicht nur durch ihre universitäre Ausbildung und das akademische oder pädagogisch-didaktische Wissen geprägt sind, sondern auch persönliche Faktoren der Biographie jedes Einzelnen eine entscheidende Rolle für Einstellungen spielen. Uns interessiert, inwiefern welche Bereiche (Affekt oder Kognition) die Einstellungen beeinflussen und warum.

5. Forschungsdesign

Im Rahmen einer deutsch–französischen Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der *Université de Strasbourg* haben wir im Rahmen zweier Lehrveranstaltungen¹, die nach dem Prinzip des Forschenden Lernens (Huber 2009) angelegt waren, Studierende² aus beiden Ländern per Fragebogenstudie zu Ihren Einstellungen und Überzeugungen (Bereich Affekt und Kognition) gegenüber der deutsch-französischen Grenzregion, in welcher sie wohnen und dem möglichen Einsatz Grenzdidaktik³ in ihrem Französisch- bzw. Deutschunterricht mittels einer halboffenen Fragebogenstudie befragt.

5.1. Explorative Untersuchungen als Ausgangspunkt

In einer explorativ angelegten Untersuchung (vgl. Putsche 2013)⁴ konnten wir feststellen, dass die affektive Komponente und die Biographie der Lehrenden eine entscheidende Rolle auf die kognitiven Entscheidungen bezüglich didaktischer Settings und der generellen Positionierung zu einer möglichen Grenzdidaktik hat. Im Sinne einer Bestandsaufnahme wurden Einstellungen von Lehrenden erhoben, die die Nachbarsprache in der Grenzregion unterrichteten oder sich gerade noch in ihrem letzten (praktischen) Ausbildungszyklus zum Lehrberuf befanden und die Nachbarsprache in der Grenzregion unterrichteten. Wir konnten in beiden Studien feststellen, dass die Wichtigkeit der Thematisierung der Grenzregion aus

Putsche, Julia & Faucompré, Chloé (2017), Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 143-154. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

kognitiver Sicht von allen Lehrenden geteilt wurde, sie aus affektiver Sicht jedoch nicht immer zutreffend waren. Entscheidend für eine Thematisierung oder eine Mitaufnahme in den Französisch- oder Deutschunterricht in der Grenzregion war letztendlich die affektive Komponente: hierbei spielte beispielsweise eine Rolle, ob die Lehrperson selbst außerhalb des Berufs einen Bezug zum Nachbarland hinter der Grenze hatte, die Grenznahe nutzte oder diese im schlimmsten Fall als etwas Lästiges ansah. Entscheidend war auch, dass auf einer kognitiven Ebene alle Befragten die Implementierung einer möglichen Grenzdidaktik bejahten, sie aber aus pragmatischen Gründen (zu viel Arbeitsaufwand, zu wenig Materialien, schwierig umsetzbar) für nicht realisierbar hielten. Ausgehend von diesen Ergebnissen der beiden explorativen Studien haben wir das Forschungsdesign und das Unterrichtsetting unseres deutsch-französischen Projekts im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung erarbeitet.

5.2. Design

In der Logik eines Unterrichtsdesigns, welches *Research-based* (vgl. Hayley & Jenkins 2009) ausgerichtet ist, ging es nach einer Inputphase durch die Projektleiterinnen (= Dozentinnen an den beiden Hochschulen) hauptsächlich darum, die zukünftigen Lehrkräfte zu Akteuren ihrer Wissensgenerierung zu machen und ihnen die Möglichkeit zu geben, durch Forschung und praktische Umsetzung des erworbenen Wissens aus der Fachdidaktik konkrete Unterrichtsplanungen zu erstellen. Nach einer ersten Inputphase durch die Wissenschaftlerinnen und nach dem gemeinsamen Erarbeiten der wissenschaftlichen Konzepte, erstellten die Studierenden in einem zweiten Schritt ihre eigene Unterrichtskonzeption mit grenzdidaktischem Ansatz.

Konzeptuell passt das Projekt in die von Huber (2009: 2) definierter Situation des forschenden Lernens.

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte relevanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009: 2).

Da das wissenschaftliche Konzept der Grenzdidaktik nur als theoretisches Konstrukt mit einigen ersten Vorschlägen Raaschs (2002: 14) vorlag, war uns Forschenden aus den beiden nationalen Kontexten (Deutschland und Frankreich) wichtig, genauer zu untersuchen, wie ein grenzdidaktisches Konzept konkret aussehen könnte. Von unserer Seite bestand hierzu keinerlei „Vorsprung“ in der Wissensgenerierung, sondern der Wille, gemeinsam mit den Studierenden (als angehende Lehrerinnen und Lehrer) dieses Konzept zu be- und erarbeiten, es sich anzueignen, auf seine Umsetzbarkeit zu prüfen und schließlich didaktisches Material zu erarbeiten, welches sich in einer solchen – grenzdidaktischen – Logik verwenden lässt. In diesem Setting und der abschließenden Reflektion spielen die Studierenden eine entscheidende, aktiv mitwirkende Rolle am Forschungsprozess.

Das zweite Charakteristikum unseres Untersuchungsdesigns ist die aktionsforschende Perspektive, in welcher wir unsere Rolle als Forschende und Lehrende sehen. Macaire (2007 & 2010) analysiert aktionsforschende Positionen für fremdsprachendidaktische Forschungen und zeigt in ihren Arbeiten auf, inwiefern die Aktionsforschung besonders geeignet für fremdsprachendidaktische Settings scheint. Sie unterstreicht die Wichtigkeit (und die Herausforderung) des doppelten Ansatzes – Handeln und Forschen gewissermaßen – und misst dem doppelten Ansatz die entscheidende Funktion bei. Für unser vorliegendes Projekt ist diese Positionierung ebenfalls vorhanden. Forschen und Handeln findet auf mehreren Ebenen statt – und dies immer unter der Prämisse, etwas verändern, verbessern zu wollen (didaktische Überlegungen für den fremdsprachlichen Unterricht in der Grenzregion).

Dans la mesure où la recherche-action s’ancre dans le réel de l’action, on pourrait penser qu’elle s’y limite. Or ce n’est pas le cas. Elle s’intéresse aux situations qui visent ou opérationnalisent le changement, l’élaboration de nouvelles connaissances sur les objets langues, sur les apprenants et leurs systèmes représentationnels ou leurs stratégies d’apprentissage, etc. En écrivant cela, nous posons que la recherche-action vise *à la fois* des démarches d’action, des démarches de recherche *et* de transformation de l’objet. Elle exclue les approches qui n’ont comme visée que l’action ou que la recherche. Ce *à la fois* justement est central, tout en étant chargé d’un potentiel d’inconfort et même d’ambiguïté (Macaire 2010: 18).

Die verschiedenen Ebenen lassen sich wie folgt beschreiben: Zwei Forscherinnen möchten untersuchen, wie sich zukünftige Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in der deutsch-französischen Grenzregion zu dieser und dem dortigen Fremdsprachenunterricht positionieren (Forschen). Das theoretische Konzept zu einer Grenzdidaktik ist bekannt und beide Forscherinnen halten es für wichtig, dieses im Unterricht in den Schulen umzusetzen. Deshalb behandeln sie es in ihren Lehrveranstaltungen (Handeln). Da keinerlei Ergebnisse vorliegen, wie das Konzept didaktisch umgesetzt werden kann, erforschen sie dieses gemeinsam mit den Studierenden (Forschen). Um zu wissen, wie sich die Studierenden zu Beginn des Projekts und an dessen Ende positionieren, wird wissenschaftlich erhoben, welche Einstellungen (kognitiv und affektiv) bei den Studierenden vorliegen.

5.3. Forschungsprotokoll

Kohorte

Die Kohorte setzte sich in Freiburg aus drei Studierenden eines Wahlpflichtseminars im 8. Semester des Lehramts Französisch zusammen. Die elf Straßburger Studierenden sind im zweiten Masterjahr des *MEEF Allemand* (nach erfolgreicher Ablegung der CAPES-Prüfung³) und gleichzeitig LehrerInnen in Ausbildung (halbes Lehrdeputat an Schulen). Die Lehrveranstaltung an der Université de Strasbourg war eine Pflichtveranstaltung im Rahmen der universitären, didaktischen Ausbildung. Der Inhalt des Seminars wurde bewusst, in Hinsicht auf die deutsch-französische Lehr- und Forschungskoooperation gestaltet. Die Freiburger Studierenden besuchten die entsprechende Lehrveranstaltung als Wahlpflichtfach. Die LehrerInnenausbildung in beiden Ländern verläuft sehr unterschiedlich, was dazu führt, dass es keine identischen/sich in der gleichen Ausbildungsphase befindlichen Gruppen auf der einen und der anderen Seite der Grenze sind. Die unterschiedliche Anzahl der Kohorte ist im Erhebungsjahr ebenfalls bedauerlich. In einer qualitativen Forschungslogik, die sich am Alltagsgeschehen orientiert und Verstehen als Erkenntnisprinzip (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke 2009: 24) verwendet, ist die Heterogenität der Zusammensetzung der Kohorte nicht störend. Ziel ist es nicht, zwei gleiche Zielgruppen zu vergleichen, sondern eine soziodidaktische Fragestellung in zwei Lehr-Lernkontexten zu behandeln, die davon betroffen sind und die von den Ergebnissen auf der anderen Grenzseite profitieren beziehungsweise zu weiteren Erkenntnisgewinnen kommen können.

Verlauf

Zu Beginn des Semesters erhoben wir mittels einer anonymen Fragebogenstudie in beiden Lerngruppen die Einstellungen der Studierenden. Nach einer wissenschaftlichen und fachdidaktischen Inputphase erstellten die Studierenden Didaktisierungen in der Perspektive einer möglichen Grenzdidaktik und präsentierten diese im jeweiligen Hauptseminar. Zum Semesterende und in der letzten Sitzung der jeweiligen Lehrveranstaltung erhoben wir erneut die Einstellungen der Studierenden mittels einer anonymen Fragebogenstudie. Hierbei ging es uns vorrangig um die Einstellungen zum fachdidaktischen Konzept.

Die Fragebögen, welche zu Beginn und zum Abschluss des Semesters zur Datenerhebung verwendet wurden, waren beide Male halboffen. Der erste Fragebogen diente zur Erhebung der soziodemografischen Informationen, zur Biografie in der Grenzregion und den persönlichen Einstellungen zu dieser und dem Nachbarland unmittelbar hinter der Grenze. In einem abschließenden Teil wurden die Studierenden zu ihren Vorstellungen zur Rolle der Fremdsprachenlehrkraft in der Grenzregion befragt, ohne dass das Konzept einer möglichen Grenzdidaktik vorher schon erläutert wurde.

Der zweite Fragebogen diente zur Erhebung der Einstellungen gegenüber dem Grenzdidaktikkonzept, welches während des Semesters gemeinsam erarbeitet wurde, und zur Nützlichkeit dieses Konzept für die zukünftige Lehrtätigkeit der Studierenden.

Zum besseren Verständnis des Verlaufs verwenden wir hier eine schematische Darstellung des Forschungsdesigns.

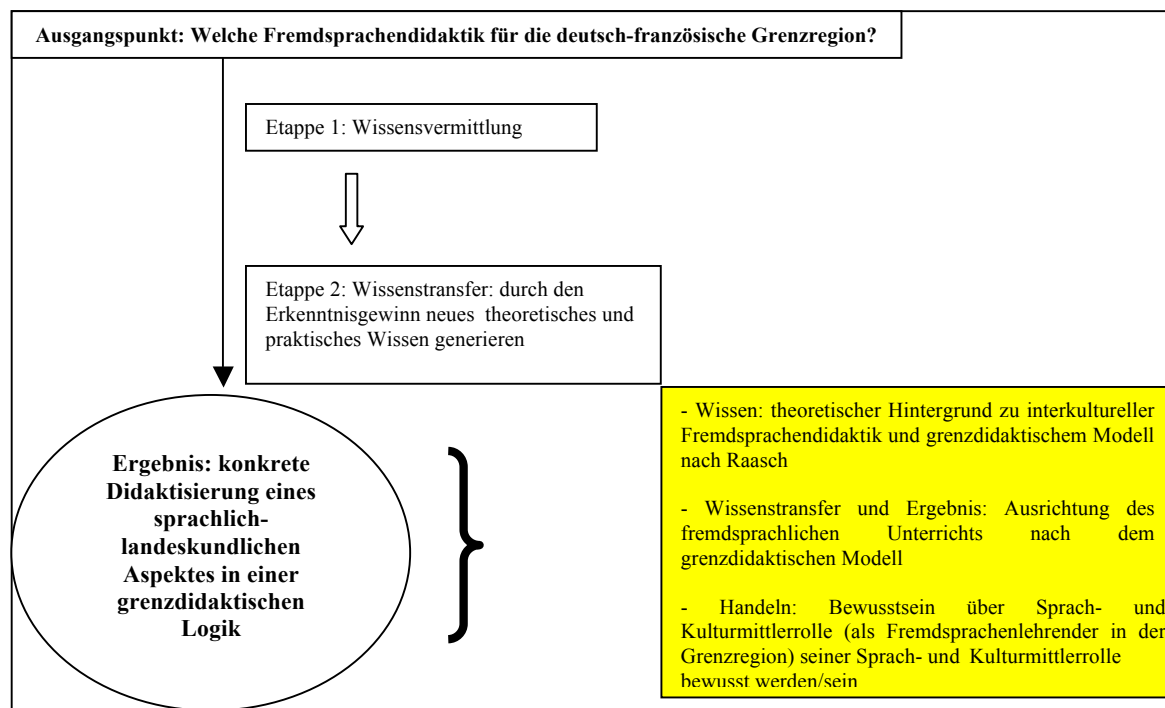


Abb. 3: Darstellung des Verlaufs nach dem *research-based-learning* Konzept (identischer Verlauf in beiden Kontexten)

6. Ergebnisse

6.1. Allgemeine Ergebnisse

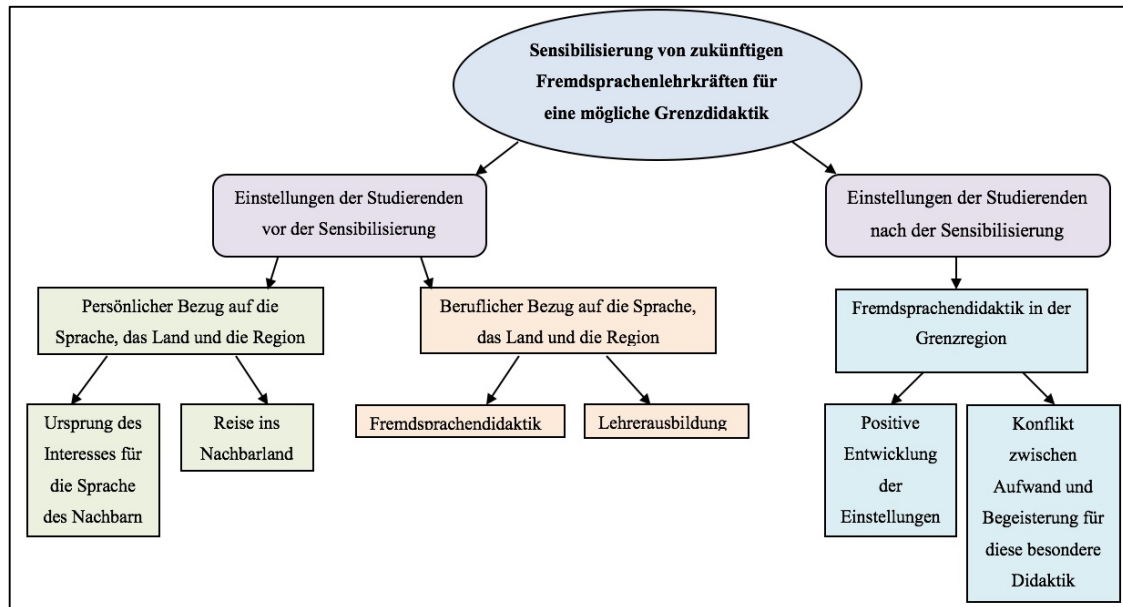


Abb. 4: Schematisierung der gesamten Datenkategorien

In der obigen Darstellung fassen wir schematisch die allgemeinen Tendenzen der Ergebnisse aus beiden Fragebogenstudien zusammen. Hierbei zeigen wir, wie die Erhebung aufgebaut war und in welche Grobstrukturen die Einstellungen aufgeteilt werden können. Ausgehend von dem didaktischen Ziel, zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte für eine mögliche Grenzdidaktik zu sensibilisieren, können wir zunächst einmal zwischen den Einstellungen vor und nach der Sensibilisierung unterscheiden. Im Rahmen der ersten Erhebung unterscheiden wir weiterhin zwischen persönlichen Einstellungen zu Land, Sprache und Nachbarregion und dem beruflichen Bezug auf diese drei Punkte. Letzterer weist eine große Heterogenität in den Daten auf, was sich durch verschiedene Positionen zeigt, die wiederum häufig in Verbindung mit den persönlichen Einstellungen stehen. Wir gehen im Einzelnen nicht auf die Ergebnisse der ersten Fragebogenstudie ein, da dies den Rahmen der Publikation sprengen würde, und verweisen lediglich auf die interindividuell großen Unterschiede bei den Studierenden, was die Beweggründe betrifft, beispielsweise in das Nachbarland zu fahren und mit welcher Häufigkeit dieses getan wird. Um einige Haupttendenzen der Ergebnisse jedoch nicht ungenannt zu lassen, listen wir an dieser Stelle die wichtigsten auf:

- Frequenz, Häufigkeit der Kontakte mit der Nachbarregion: sehr große Unterschiede in den Nennungen, welche auf keine bestimmten Eigenschaften der InformandInnen zurückzuführen sind;
- Interesse am Nachbarland: bei allen sehr groß; bei einigen auf Grund ihrer Herkunft (aus dem Elsass stammend), bei anderen auf Grund der expliziten Wahl, ihr Studium in Straßburg und somit in unmittelbarer Nähe zu Deutschland fortzusetzen;
- Einstellungen zur Lehrerausbildung und Fremdsprachendidaktik in der Grenzregion: heterogen in den Daten; teilweise, weil (noch) keine Vorstellung vorhanden ist, bezüglich dessen, was eine „Grenzdidaktik“ sein könnte. Weiterhin Vermischung mit Regionalsprachenunterricht (Elsässisch) oder dem Postulat, dass in ganz Frankreich Fremdsprachenunterricht nach derselben Logik unterrichtet werden sollte.

In der Schematisierung zeigen wir die Tendenzen der zweiten Fragebogenserie auf (positive Entwicklung der Einstellungen und heterogene Wahrnehmung gegenüber einer möglichen Grenzdidaktik), welche wir im anschließenden Kapitel eingehend erläutern möchten.

6.2. Fokus auf Aussagen der zweiten Interviewserie

Freiburg

– Positive Einstellungen

- | | |
|----|--|
| 1. | „Bisher war mir noch nicht wirklich bewusst, welche Vorsteile sich dadurch ergeben können. Ich möchte das hier im Seminar *gelernte auf jeden Fall in meinem Unterricht integrieren“ |
| 2. | „Zuvor wusste ich wenig über Grenzdidaktik und hätte auch nie eine Stunde erstellt über die eigene Region. Jetzt halte ich es für wichtig“ |
| 3. | „Ich halte es für wichtig, gerade wenn die Schule und die SuS sich in einer Grenzregion befinden. Das Positive sollte ausgenutzt werden“ |

Strasbourg

– Positive Einstellungen

- | | |
|----|--|
| 1. | „Je pense que cela est plus motivant pour les élèves et qu'ils se sentent plus investis et peut-être plus désireux d'apprendre la langue en question.“ |
| 2. | „Plutôt intéressant par moment, donc pas pour *tout les contenus, mais certains s'y prêtent très bien et *rend le cours bien plus concret pour les élèves.“ |
| 3. | „Cela est intéressant. Pas tout aussi difficilement réalisable que je l'imaginai au départ. Je compte aussi l'inclure plus souvent dans mon enseignement alors qu'au départ je voyais cela comme une fiction.“ |

Die Aussagen zeigen in beiden Kontexten einen positiven „Aha-Effekt“. Die Studierenden in beiden Ländern haben letztendlich durch die Lehrveranstaltung einen völlig neuen Zugang zum Fach durch eine regionale, grenzüberschreitende Perspektive gewonnen. Die Freiburger Einstellungen weisen eine größere Unvoreingenommenheit auf, was wahrscheinlich auch durch die Situation der Straßburger Studierenden (als LehrerInnen) in Ausbildung bedingt wird, deren Aussagen nuancierter und teilkritischer erscheinen, was jedoch auf die größere konkret zielberufliche Erfahrung zurückzuführen ist. Beide Ausschnitte weisen interessanterweise Charakteristika beider Felder – sowohl „Kognition“ als auch „Affekt“ – auf. Einerseits wird auf der Gefühlsebene argumentiert, indem beispielsweise positive Überraschung über ein solches Konzept geäußert wird (Freiburg 1 & 2) oder die persönliche anfängliche Skepsis genannt (Strasbourg 3) werden. Elemente, welche eher der „Kognition“ zugeschrieben werden könnten, finden sich ebenfalls (Freiburg 2, Strasbourg 1 & 2), die nun auch ganz klar Überzeugungen fachlich und pragmatisch widerspiegeln.

Freiburg

– Bezüglich der Grenzdidaktik

- | | |
|----|---|
| 1. | „Die geografische Nähe zu nutzen erscheint mir sehr sinnvoll und bedeutend. Oft werden im Schulunterricht leider noch sehr wenig bestehende Möglichkeiten genutzt.“ |
| 2. | „Des Weiteren habe ich gelernt so authentisches Material wie möglich zu verwenden und dafür auch selbst über die Grenze zu fahren und dieses Material zu „besorgen“. Ich finde es schade, dass viele SuS so nah an der Grenze wohnen und trotzdem nicht mehr wissen. Des Weiteren wählen immer weniger SuS das Fach Französisch. Den beiden Tatsachen könnte man entgegenwirken, indem man die Region mehr einbezieht und damit die Relevanz/Wichtigkeit oder das Bild der Sprache verbessert. In einer Gesellschaft, in der in Zukunft weiterhin Themen wie Vielfalt, Migration, etc, eine große Rolle spielen werden, erscheint es mir zudem wichtig mit den SuS „Grenzen“ zu überschreiten.“ |

Strasbourg

– Bezüglich der Grenzdidaktik

- | | |
|----|--|
| 1. | „Je ne sais pas si je resterai toute ma vie en région transfrontalière. Je pense que je ferais exactement les mêmes cours n'importe où en France.“ |
| 2. | „J'aurais aimé *travaillé de cette manière lorsque j'étais élève.“ |
| 3. | „Grâce aux textes de référence et aux exemples de didactisation apportés par les étudiants c'est plus clair et plus simple de didactiser une séquence sur le sujet du transfrontalier et d'apporter aux élèves les savoirs sur différentes compétences.“ |

In expliziten Aussagen über den grenzdidaktischen Ansatz stellen wir auch in den oben aufgelisteten Aussagen einen höheren „Neuentdeckungswert“ des Gelernten bei den Freiburger Studierenden fest, deren Äußerungen positiver und optimistischer erscheinen als die der Straßburger KommilitonInnen. Auch Äußerungen zur Einbeziehungen authentischen Unterrichtsmaterials sind für die Freiburger Studierenden neue Erkenntnisgewinne, die sie auf Grund ihrer Studienphase als reellen Wissenszugewinn verbuchen, wohingegen die Straßburger in ihrer letzten Ausbildungsphase als Lehrende dies bereits verinnerlicht haben.

Bezüglich einer möglichen Grenzdidaktik auf elsässischer Seite können wir sehr unterschiedliche Meinungen ausmachen. Einerseits die für Frankreich typische nationalstaatliche Perspektive auf Bildungsfragen, welche einen regionalen Ansatz für Bildungsfragen ausschließt, beziehungsweise sich diesen schlecht vorstellen kann (Aussage 1). Zweitens eine sehr regionale Perspektive von den Studierenden, welche selbst aus dem Elsass kommen (Aussage 2) und sich konkret vorstellen können, in grenzdidaktischer Perspektive zu arbeiten und schließlich drittens ein Verweis darauf, dass wissenschaftlicher Input („Theorie“) tatsächlich dazu führen kann, Konkretes zu thematisieren und für den Unterricht mit Jugendlichen aufzubereiten (häufig verlangen Studierende ja genau nach dem Gegenteil, nämlich wenig Abstraktes und viel Konkretes).

Dieser letzte Punkt lässt uns überleiten zu unseren abschließenden Überlegungen zum vorliegenden Beitrag, nämlich inwiefern reflexive Ansätze und der Austausch über Kognition und Affekt zu konkreten Fragestellungen in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung ihren Platz haben und dort mehr als sinnvoll eingesetzt werden können.

7. Abschließende Vorschläge zur selbstreflexiven Arbeit der zukünftigen Lehrkräfte

Unser Beitrag zeigt ein universitäres Unterrichtssetting in einer Logik des forschenden Lernens nach einem von uns entwickelten Zwei-Phasen-Modell. In diesem geht es nach einer Inputphase durch die Forschenden darum, den zukünftigen Lehrenden selbst die Rolle des Forschenden zu übertragen, aktiv zu testen, wie Erlerntes im Feld umsetzbar ist und dies anschließend kollektiv und individuell zu reflektieren.

Das gleiche Setting erlaubt eine spiralförmige Funktionsweise und einen Spiegeleffekt auf beiden Seiten der Grenze um auch Lehrpersonen die intrakulturelle Dimension der Grenzregion als solche individuell und professionell bewusst zu machen. Dies geschieht vor allem durch die gegenseitige Intervention der Forscherinnen in ihren Lehrveranstaltungen. Beide Forscherinnen sind für jeweils eine Lehrveranstaltung im anderen Land zuständig. Dies erlaubt es den Studierenden, einen „authentischen“ Einblick in das identische Projekt auf der anderen Seite der Grenze zu bekommen und ermöglicht eine wenigstens ansatzweise binationale Lehrveranstaltung für das Zielpublikum. Idealerweise würde dies auch durch Begegnungen zwischen den Studierenden beider Regionen/Länder stattfinden, was durch die Inkompatibilität der Organisation der Universitätskalender (momentan) nicht möglich ist.

Wenn es im Sinne Schöns (1983) wünschenswert ist, zukünftige Lehrpersonen zu reflektierten PraktikerInnen auszubilden, erscheint es uns umso wichtiger, mit den Studierenden Bestands- und Momentaufnahmen zu machen, die es ihnen ermöglichen, ihre eigenen Einstellungen (auf kognitiver und affektiver Ebene) und deren Entwicklung zu reflektieren. Dies ist ergo nicht nur ein Datenerhebungsmittel für die Fremdsprachenforschung, sondern verfolgt gleichermaßen ein pädagogisch-didaktisches Ziel.

Studierende bzw. zukünftige Lehrende, egal in welcher Ausbildungsphase, werden selten zu ihren Einstellungen, ihren kognitiven oder affektiven Komponenten bezüglich des Zielfachs oder ihres zukünftigen Berufs befragt. Borg (2006) zeigt, dass aber genau diese *Teacher Cognition* ein entscheidendes Element für das berufliche Selbstbild und die Unterrichtspraxis ist. Im Sinne einer *recherche engagée* (vgl. Beacco 2013) unterstreichen wir die Notwendigkeit, Studierende auf diese Elemente im Rahmen ihrer universitären und praktischen Ausbildung aufmerksam und für den späteren Beruf wachsam zu machen.

8. Ausblick

Die von uns präsentierte Datenerhebung durchläuft aktuell den zweiten Gesamtzyklus. Erkenntnisse aus der ersten Serie werden aktuell in beiden Gruppen (Freiburg und Strasbourg) mit in den Unterricht eingebaut. Die spiralförmige Vorgehensweise innerhalb einer Kohorte setzt sich also ebenfalls im Forschungssetting fort. Die Ergebnisse der hier präsentierten Untersuchung sind unserer Meinung nach schwer zu verallgemeinern. Jede Grenzregion ist durch ihre Geschichte und ihre ganz eigenen sozio-ökonomischen Faktoren individuell gekennzeichnet. Das Forschungssetting (sowohl die bewusste Positionierung in der Aktionsforschung als auch die bewusste Wahl, Unterricht im Stil des forschenden Lernens anzubieten, erscheint uns gewinnbringend für eine Fremdsprachendidaktik, die den Anspruch erhebt, sozioididaktisch verankert zu sein.

Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s’inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. On arrive ainsi parfois à tenter une typologie des terrains didactiques, en tant qu’ils sont le théâtre de pratiques

sociales et langagières qui peuvent se reproduire, avec des variations. La notion de variation, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au coeur de la sociodidactique, dont elle constitue un fondement sur lequel est construit tout l'édifice (Rispaïl & Blanchet 2011: 66).

9. Bibliographie

- Amilhat-Szary, Anne-Laure & Fourny, Marie-Christine (Hrsg.) (2006), *Après les frontières, avec la frontière. Nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. La Tour d'Aigues: Ed. de l'Aube.
- Arnold, Jane (1999), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beacco, Jean-Claude (Hrsg.) (2013), *Ethique et politique en didactique des langues*. Paris: Didier.
- Benson, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Borg, Simon (2006), *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum International Publishing.
- Borg, Simon (2009), *Introducing Language Teacher Cognition* [Online unter <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>. 19.06.2017].
- Dörnyei, Zoltan (2003), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Faucompré, Chloé (2014), *Vers la mise en place d'une didactique transfrontalière dans un Gymnasium en région frontalière*. Mémoire de Master en sciences du langage (mention didactique des langues), Université de Strasbourg.
- Faucompré, Chloé & Putsche, Julia (2015), Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière: le cas d'un cours de français en 5. Klasse à Kehl, Bade-Wurtemberg. *Les nouveaux cahiers d'allemand* 33: 2, 161-176.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2009), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Gajo, Laurent (2005), Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse: Représentations de frontières et frontières de représentations. In: Galligani, Stéphanie; Spaëth, Valérie & Yaiche, Francis (Hrsg.), *Synergies France n°4. Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, 37-45.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2001), *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar-Lor-Lux-Modell*. St. Augustin: Asgard Verlag.
- Guichon, Nicolas (2011), Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Université du Havre [Online unter <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00806418/>. 19.06.2017].
- Healey, Mick & Jenkins, Alan (2009), *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy [Online unter https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf. 19.06.2017].
- Huber, Ludwig (2009), „Warum forschendes Lernen möglich und nötig ist“. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar, 9-35.
- Jodelet, Denise (2003), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Macaire, Dominique (2007), Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 4, 93-120 [Online unter http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf. 19.06.2017].
- Macaire, Dominique (2010), Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL* 17, 21-32.
- Moscovici, Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Philipp, Randolff (2007), Mathematics teachers' beliefs and affect. In: Lester, Frank (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 257-315.
- Putsche, Julia (2011), *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, Julia (2013), „Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre“ Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. *Babylonia* 1, 65-70 [Online unter https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../Baby2013_1Putsche.pdf. 19.06.2017].
- Putsche, Julia (2016), Qu'est-ce-qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci? In: Raasch, Albert & Windmüller, Florence (Hrsg.), *Synergies Pays germanophones 9. La France*,
-
- Putsche, Julia & Faucompré, Chloé (2017), Lehrkontext Grenzregion: Affekt und Kognition von FremdsprachenlehrerInnen der Nachbarsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 143-154. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

l'Allemagne: deux cultures d'apprentissage? Que peuvent-elles apprendre l'une de l'autre? Berlin: Avinus, 47-61 [Online unter <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/paysgermanophones9.html>. 19.06.2017].

- Raasch, Albert (2002), *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité à la linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Raasch, Albert (2005), Grenzkompetenz - ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. In: Denk, Rudolf (Hrsg.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*. Herbolzheim: Centaurus, 119-129.
- Raasch, Albert (2008), Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitischen Handeln. In: Windmüller, Florence (Hrsg.), *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Educations, compétences, stratégies d'apprentissage*. Berlin: Avinus, 21-40.
- Rispail, Marielle & Blanchet, Philippe (2011), Principes transversaux pour une sociodidactique dite «de terrain». In: Blanchet, Philippe & Chardenet, Patrick (Hrsg.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines, 65-69.
- Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Anmerkungen

¹ In Freiburg handelte es sich um eine Wahlpflichtveranstaltung, in Strasbourg um eine Pflichtveranstaltung.

² In Freiburg nahmen an der entsprechenden Lehrveranstaltung drei Studierende der Romanistik (Lehramt) aus dem Hauptstudium teil. In Strasbourg handelte es sich um 11 *professeurs-stagiaires* (entspricht in Ungefähr den deutschen Studienreferendaren), welche gleichzeitig aber auch noch das zweite Masterjahr an der Universität absolvieren (so vorgesehen im Rahmen der LehrerInnenausbildung).

³ Fremdsprachendidaktik der Nachbarsprache, welche regional ausgerichtet ist und auf die Lebenswelt der Lernenden eingeht und diese einbezieht.

⁴ Explorative Untersuchung mit StudienreferendarInnen für DaF und FLE auf beiden Seiten der Grenze (Elsass, Baden und Pfalz). Interviewstudie zu Einstellungen und Positionierungen gegenüber einer möglichen Grenzdidaktik für den fremdsprachlichen Unterricht der Nachbarsprache in der Grenzregion.

⁵ Pendant zum ersten Staatsexamen, jedoch nicht vergleichbar mit diesem.