

## Editorial

Die neue Ausgabe von ForumSprache besitzt einen thematischen Schwerpunkt: Ausbildung und Professionalisierung von Sprachlehrkräften in Europa. Das Schwerpunktthema wird im ersten Beitrag von Gudrun Ziegler genauer vorgestellt. Dabei greift sie auf Ergebnisse eines europäischen Projekts zurück, das im Auftrag der Europäischen Kommission 2009 durchgeführt wurde. Die weiteren Beiträge zum Thema sind im besten Sinne europäisch und stammen aus Großbritannien, Luxemburg, der Schweiz, Spanien, Rumänien und Ungarn.

Der sprachpolitische Beitrag dieser Ausgabe widmet sich der Initiative LINGUAPAX der UNESCO. Alicia Fuentes-Calles (Barcelona) erläutert die Ziele von LINGUAPAX, die Friedenserziehung und Förderung der Mehrsprachigkeit verbinden. ForumSprache möchte beide Ziele nachdrücklich unterstützen.

Auch die beiden Beiträge zu „Best Practice“ sind mehrsprachig relevant. Ursula Stohler (Prag) und Daniel Henseler (Fribourg) zeigen am Beispiel des Russischen, wie Handlungsorientierung im Umgang mit Texten im universitären Literaturunterricht umgesetzt werden kann. Daraus ergeben sich vielfältige Anregungen für die Textarbeit mit anderen Literaturen. Cornelia Brückner (Berlin) beschäftigt sich mit den Anforderungen, die die neuen Medien und vor allem die Sozialen Netzwerke an den Fremdsprachenunterricht stellen. Sie zeigt an Beispielen, mit welchen Aufgaben die Internetkommunikation und die Formen des Microblogging sinnvoll für das Sprachenlernen genutzt werden können.

In der Rubrik „Workshop“ und dem angeschlossenen YouTube-Kanal ([http://www.hueber.de/seite/pg\\_workshop\\_fos](http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos)) finden Sie drei neue und die vorerst letzten Videoclips von Pascale Caemerbeke (Paris) zu ausgewählten Lieblingswörtern im Französischen. Die beiden Französischlehrkräfte Yana Nebolsina und Richard Moreau (beide Luxemburg) sind unserem Aufruf gefolgt und stellen ihre Unterrichtsideen zum Lieblingswort Macha's (*le pompon*) und zur Lieblingsäußerung Elizabeth's (*oui mais*) zur Verfügung. Werfen Sie einen Blick darauf und lassen Sie sich inspirieren. Wir freuen uns auch auf Ihre Ideen, da die Rubrik „Workshop“ vor allem die Unterrichtspraktiker zur Mitgestaltung aufrufen will. Sie erreichen uns über das Kontaktformular. Es wäre schön, wenn aus dieser Rubrik eine lebendige, praxisbezogene Plattform für Lehr-Lern-Ideen wachsen würde.

Unsere weiteren Rubriken wurden aktualisiert und bieten Ihnen Informationen zu Rezensionen, Tagungen und Unterrichtsmaterialien. Auch diese Ausgabe von ForumSprache präsentiert sich gewohnt international und mehrsprachig; wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen und Anregungen.

## Editorial

This new issue of ForumSprache again has a central topic: education and professional development of language teachers in Europe. Gudrun Ziegler's paper introduces the topic by outlining the main results of a European project, which was run in 2009; her article also puts the following contributions from Hungary, Luxemburg, Spain, Switzerland, Rumania, and the UK into context.

In our section on language policy Alicia Fuentes-Calles (Barcelona) introduces LINGUAPAX, a UNESCO initiative to foster peace education and multilingualism worldwide. ForumSprache firmly supports both goals.

The two contributions in the "Best Practice" section of ForumSprache are relevant for all languages. Ursula Stohler (Prague) and Daniel Henseler (Fribourg) show how task-based learning and creative activities can enhance university courses in literature. Their examples are taken from Russian, but the procedures suggested may be applied to other literary texts as well. Cornelia Brückner (Berlin) discusses the impact of digital media, in particular social networks and internet communication, on language learning. Again, the activities she describes in the areas of microblogging and social networks can be used with any language.

In "Workshop" and the video section on YouTube ([http://www.hueber.de/seite/pg\\_workshop\\_fos?lang=en](http://www.hueber.de/seite/pg_workshop_fos?lang=en)) there are three further and final authentic video clips by Pascale Caemerbeke (Paris) on favourite French words. Two teachers of French, Yana Nebolsina and Richard Moreau (both Luxemburg), present their teaching ideas concerning two favourite words: Macha's *le pompon* and Elizabeth's *oui mais*. We hope that these examples will inspire you to develop your own activities and ideas. You can share your suggestions with ForumSprache readers by using our contact form.

Our additional service sections on conferences, book reviews and teaching materials have been updated. As always, we have contributions on different languages in different languages. We are looking forward to receiving your comments and ideas.

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 05 / 2011] ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

## Inhalt / Contents

<b>Gudrun Ziegler</b>	
<b>(Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen</b>	<b>5</b>
Michael Kelly	
Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat	
Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max	
The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell	
Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi	
Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár	
Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle	
LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner	
Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler	
Wer im Gedicht den Schlitten zieht	
Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-446100-0

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen

Gudrun Ziegler

## Abstracts

Der Artikel stellt Ergebnisse einer europäischen Einschätzungsstudie dar (2008-2009), die 2009 auf das „European profile for language teacher education“ von 2004 zurückblickt. Dabei werden Problem- und Arbeitsbereiche dargestellt, die sich für einen gesamt-europäischen Referenzrahmen zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften abzeichnen. Die Empfehlungen, die im Rahmen der Studie für die Weiterentwicklung des „European profile for language teacher education“ formuliert wurden, werden mit Blick auf das von der Studie erstellte Stimmungsbild zu Professionsansprüchen präsentiert. Der Artikel stellt die Themenbereiche zusammen, die beim Symposium der Studie 2009 vertieft wurden und die in den weiteren Beiträgen dieser thematischen Ausgabe von ForumSprache aufgegriffen werden.

L'article présente les résultats d'une étude européenne (2008-2009) portant sur les perspectives formulées en 2009 en lien avec le « Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères », qui était publié en 2004, proposant un cadre commun pour la formation des enseignant-e-s en langue. A la lumière de ces résultats, l'article discute les demandes de professionnalisation sur le plan européen ainsi que le développement continu d'un cadre de référence commun et les recommandations y relatives. Une présentation des champs thématiques qui ont marqué le débat lors du symposium du projet en 2009 se trouve en fin d'article et introduit les contributions au présent numéro thématique.

The present paper sums up the results of a European study (2008-2009) focusing on the “European profile for language teacher education”, published in 2004. In the light of these results, the paper presents stakeholders' visions of the situation of language teacher education and its structures in Europe and discusses problematic issues as well as potential working domains with regard to the professionalisation of the field. Recommendations as formulated by the project illustrate actual needs in this area. The current paper concludes by presenting the thematic domains, which were analysed in more detail during the project's symposium in 2009.

Prof. Dr. Gudrun Ziegler  
Universität du Luxembourg, Campus Walferdange  
Rt. de Diekirch, L-7220 Luxembourg  
Email: [gudrun.ziegler@uni.lu](mailto:gudrun.ziegler@uni.lu)

## (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden: Ausgangsfragen eines gemeinsamen Referenzrahmens

Die Diskussion um das Berufsbild von Fremdsprachen-Lehrkräften hat sich in den vergangenen Jahren verändert: Mehrsprachigkeit, Globalisierung, Medialisierung und sich weiter ausdifferenzierende Fachsprachen bestimmen Lehrinhalte und erwartete Lernleistungen. Vom Alltag der Lehrkräfte oft entfernte Standardisierungsdebatten (Koretz 2008; Fuller 2008), ökonomisch gesteuerte Regime des Messens (Adcroft & Willis 2005) und politischer Druck auf Sprachcurricula in Erst- und Fremdsprachen (vgl. Egli in diesem Heft) gleichermaßen bestimmen den Lehralltag. Eine Bestandsaufnahme zur Situation in Europa in Verbindung mit dem Vorschlag eines gemeinsamen Referenzrahmens wurde 2004 in Form des „European Profile for Language Teacher Education: a Frame of Reference“ (EPLTE) (Kelly & Grenfell 2004) vorgestellt. Es reiht sich ein in eine Vielzahl von europäischen Dokumenten, die die Sprachlehr- und Sprachlernszene in Europa verändern oder zu verändern suchen, wenn auch mit durchaus unterschiedlicher Wirkung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (Europarat 2001) beispielsweise hat den Zuschnitt von Materialien und die Gestaltung der Fremdsprachencurricula verändert. Kein Sprachlern-Angebot innerhalb Europas entgeht der Klassifizierung nach einer der sechs Niveaustufen (A1 - C2). Sogar über den anvisierten Kontext innerhalb Europas hinaus zeitigt der GERS Erfolge, beispielsweise bei der Festsetzung von Niveaustufen des Chinesischen als Fremdsprache in China (Bellassen & Liu 2011).

Das EPLTE (Kelly & Grenfell 2004) wurde als europäisches Dokument ebenfalls international aufgegriffen, wobei sich zeigt, dass die angesprochenen Qualifizierungsbereiche des Ausbildungs-Profiles zwar in gewissem Maße in die Ausbildungs- und Fortbildungsdebatte eingeflossen sind (etwa Newby et al. 2007). Aus dem Profil erwächst jedoch bislang keine weiter reichende Strömung zur Umsetzung in nationalen Kontexten, wie sich dies für den GERS in besonderem Maße ergeben hat. Warum EPLTE in Europa so wenig aufgegriffen wurde, sollte in einem europäischen Projekt im Jahr 2009 näher untersucht werden. Folgende Fragen im Anschluss an das EPLTE (2004) standen im Projekt „Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte (SemLang)“ im Mittelpunkt:

- ▶ Definition und Förderung von Kompetenzen der Sprachlehrkräfte
  - Welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Erfahrungen muss eine (Fremd-)Sprachenlehrkraft vorweisen, um in Kontexten sprachlicher Heterogenität (bspw. verschiedene Erstsprachen) wirken zu können?
  - Welche Grundlagen und Modelle zur Bestimmung solcher Kompetenzen liegen vor?
  - Welche Erfahrungen gibt es zur Implementierung und Sicherung solcher Kompetenzen in Studiengängen oder Fortbildungsformaten?
- ▶ Fragen der Strukturen der Ausbildung
  - Wie lassen sich Fachkompetenz in einer oder auch mehreren Sprachen mit einer mehrsprachigen Gesamtausrichtung der Qualifizierung von Lehrkräften nachhaltig in Ausbildungsstrukturen verbinden?
  - Welche Rolle spielen Mobilität von Lehrkräften in der Ausbildung und im Beruf und komplexe lokale Gegebenheiten zum Beispiel in dörflichen oder urbanen Räumen?
  - Inwiefern verändern Kommunikationstechnologien, soziale Medien und deren Einsprachigkeit (etwa die vorrangige Verwendung von Englisch) die Umsetzung von Aus- und Fortbildung von Sprachlehrkräften?

- ▶ Integration von Mehrsprachigkeit und von Sachthemen
  - Wieviel Mehrsprachigkeit und Förderung von transversalen und interkulturellen Kompetenzen lassen sich aus Sicht von Sprachlehrkräften in Aus- und Fortbildung, aber auch im Unterricht integrieren?
  - Welche Konsequenzen ergeben sich für den Sprachlehrer, wenn die Orientierung zwar nicht völlig, jedoch in immer grösseren Teilen an den zu behandelnden Sachthemen gemessen wird?
  - Wieviel und welche Art von Sprachunterricht bleibt, wenn mehrsprachiges Lernen, „content and language integrated learning“ (CLIL) und Fachsprachenorientierung zu Fixpunkten der Fremdsprachenlehre werden?
- ▶ Selbstwahrnehmung und Professionalisierungsansprüche von Fremdsprachenlehrkräften
  - Fremdsprachenlehrkräfte in Europa agieren traditionell im Mit- und Nebeneinander der Sprachen, definieren sich in der Regel mit Bezug auf die jeweils unterrichtete Sprache. Wie sehen Fremdsprachenlehrkräfte angesichts allgemeiner Bildungsdebatten und einer gefühlten Schwerpunktsetzung auf sogenannte „MINT“-Fächer<sup>1</sup> ihre Rolle im Bildungskontext?
  - Welche Veränderungen des Professionsbildes lassen sich erkennen?
  - Gibt es eine mehrsprachige Identität der Fremdsprachenlehrkräfte, gerade in Europa?

Im Folgenden werden die Ergebnisse des europäischen Projektes „Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte (SemLang)“ präsentiert, das sich 2008-2009 mit der Einschätzung von Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa beschäftigte.<sup>2</sup> Das Projekt befasste sich mit dem EPLTE und dessen Potenzial fünf Jahre nach dessen Erstveröffentlichung 2004 angesichts der Fragen der vier vorgenannten Leitbereiche – Kompetenzen der Lehrkräfte, Ausbildungsstruktur, Integration von Sachthemen und Mehrsprachigkeit sowie Professionalisierung. Das Projekt definierte ausgehend vom EPLTE zentrale Themenkomplexe, die in den thematischen Beiträgen des vorliegenden Themenheftes ausführlicher dargestellt werden. Die Projektergebnisse sind detailliert im Bericht an die europäische Kommission nachzulesen (Ziegler et al. 2009a). Die Empfehlungen des europäischen Projekts zum EPLTE und dessen Weiterentwicklung, die das Projekt 2009 formulierte, sind über die Projektseite „SemLang – Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte“ in verschiedenen Sprachen zugänglich (<http://www.semlang.eu>).

### **Zur Situation eines gemeinsamen Referenzrahmens für die Ausbildung von (Fremd-)Sprachenlehrkräften in Europa 2009**

Europäische Instrumente beziehen sich vor allem auf den individuellen Sprachenlerner, der Sprachportfolios anlegt oder interkulturelle Autobiographien verfasst (vgl. Zarate et al. 2011), die seinen Zugang zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität dokumentieren (vgl. Cope & Kalantzis 2000). Dagegen stehen Sprachlehrkräfte eher selten im Zentrum von Analysen oder europäischen Initiativen, obwohl sie ein wesentlicher Motor für erfolgreiches Sprachenlernen, aber auch für Mehrsprachigkeit allgemein und deren Entwicklung innerhalb Europas sind (vgl. Council of Europe 1997). So sind Fremdsprachenlehrkräfte vielfach gefordert, wenn es um brennende bildungspolitische Ziele der Gegenwart geht, wie eben Mehrsprachigkeit, Multikulturalität, interkulturelle Kompetenz oder auch Berufschancen in Verbindung mit Fachsprachen (vgl. European Commission 2005, 2007). Ein gemeinsamer Referenzrahmen zur Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften wurde deshalb für 2004 in Auftrag gegeben. Das EPLTE (2004) schlägt verschiedene Angriffspunkte auf europäischer Ebene vor, die an den lokalen Kontext angepasst werden können.

1 Zusammenfassung der Fachgebiete Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

2 Detaillierte Informationen zum Projekt finden sich auf der Website des Centre International d'études pédagogiques, das die Leitung des Projekts inne hatte: <http://www.semlang.eu> (Zugriff: 15.3.2011).



### Teilnehmer des „SemLang“-Projekts zur Einschätzung des EPLTE

Im Rahmen des europäischen Projekts „SemLang – Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte“ wurden 2009 diejenigen, die in nationalen Kontexten mit der Ausarbeitung und Umsetzung von Ausbildungsgängen für Fremdsprachenlehrkräfte befasst sind, über einen Aufruf des Projektkonsortiums unter der Leitung des Centre international des études pédagogiques zur Teilnahme aufgefordert. Sie sollten über das Potenzial und die Herausforderung der Ansätze des EPLTE fünf Jahre nach dessen Publikation reflektieren. Im Juli 2009 kamen 106 TeilnehmerInnen zu einem Symposium zusammen, das von der hier vorgestellten Einschätzungsstudie begleitet wurde.

Die Teilnahme an Symposium und Studie war freiwillig. 96 % der TeilnehmerInnen kamen aus europäischen Mitgliedstaaten, 4 % nahmen aus Ländern ausserhalb Europas teil. 37.5 % repräsentierten die Gruppe der Ausbilder und Verantwortlichen, die Ausbildungsinhalte und Umsetzung von Fortbildungsgängen für Fremdsprachenlehrkräfte steuern. Am größten war mit 47.5 % die Gruppe derjenigen, die Aus- und Fortbildungseinrichtungen leiten oder auch in Lehrgewerkschaften tätig sind. Politische Bildungsplaner aus Ministerien und EU-Institutionen waren zu 15 % vertreten. Wesentlich angesichts der Gruppenzusammensetzung der Begleitstudie ist, dass die TeilnehmerInnen und Teilnehmer ihre Eindrücke und Erfahrungen zum EPLTE vorbringen konnten und ihre Einschätzungen zu einzelnen Punkten des Inventars des EPLTE angesichts der vielgesichtigen Situation der Fremdsprachenlehrerausbildung in Europa erfasst wurden (vgl. Ziegler et al. 2009a). In diesen Einschätzungen spiegelt sich auch wider, wie sich Fremdsprachenlehrkräfte angesichts der Veränderungen der Bedeutung von Fremdsprachen in Lehrplänen und Bildungsoffensiven selbst sehen.

### Methoden der Einschätzungsstudie im Rahmen des „SemLang“-Projekts

Um die Perspektiven und Einschätzungen der TeilnehmerInnen zum EPLTE zu erfassen, wurde ein Mehr-Methoden-Ansatz herangezogen, der Online-Fragebögen und Fokus-Gruppen-Gespräche mit einigen Teilnehmern des Symposiums vorsah. Eine detaillierte Diskussion der Methodenauswahl sowie eine Darlegung aller Fragenformate und Frage-Items der Fragebögen sind im Bericht an die Kommission nachzulesen (vgl. Ziegler et al. 2009a). Online-Fragebögen und Fokusgruppen-Gespräche wurden jeweils in den drei Arbeitssprachen der Begleitstudie zum SemLang-Projekt, nämlich Deutsch, Englisch, Französisch angeboten. Die Online-Fragebögen wurden ohne personenbezogene Daten durchgeführt, die Fokusgruppen-Gespräche anonymisiert.

Ein erster, explorativer Online-Fragebogen erfasste, wie die lokalen nationalen Gegebenheiten der Fremdsprachenlehrerausbildung mit Bezug auf einen gemeinsamen Referenzrahmen eingeschätzt werden. Dieser explorative Online-Fragebogen wurde von allen 106 TeilnehmerInnen und Teilnehmern im Zuge der Anmeldung zum Projekt ausgefüllt und enthielt geschlossene Fragestellungen. Sie zielten auf die Erfassung der Einschätzung bestimmter Bereiche (bspw. Verankerung von Mehrsprachigkeit im Lehrplan etc.) der Situation eines nationalen Kontexts.

Ein zweiter, themengebundener Online-Fragebogen hatte die Gewichtung der aus Sicht der Teilnehmer wichtigsten Themenkomplexe im Lichte des durchgeführten Symposiums zum Ziel. 56 der 106 TeilnehmerInnen beantworteten die gestellten Fragen. Geschlossene Frageformate oder Gewichtungseinschätzungen wurden dabei ebenso benutzt wie offene Fragen, die Kommentierungen durch die Teilnehmer zuließen.

Der explorative Online-Fragebogen wurde vor der Veranstaltung im Rahmen der Anmeldung zum Projekt bereit gestellt (Mai 2009), der themenbezogene Online-Fragebogen nach der Veranstaltung im Juli 2009.

Die vier Fokus-Gruppen-Gespräche lagen zeitlich zwischen den beiden Online-Fragebögen und gaben jeweils fünf bis zehn Teilnehmern die Gelegenheit, einzelne Aspekte genauer zu kommentieren und Erfahrungen mit dem EPLTE zu erläutern. Die Einsichten der Fokus-Gruppen-Gespräche dienten auch dazu, die quantitativen Ergebnisse der Online-Fragebögen zu kontextualisieren.



Der gewählte Mehr-Methoden-Ansatz hatte dabei zum Ziel, die Perspektiven und Einschätzungen einer ausgewählten Gruppe von Personen, die in Europa mit der Entwicklung und Umsetzung von Aus- und Fortbildungsstrukturen für Fremdsprachenlehrkräfte befasst sind, abzubilden. Die Begleitstudie erlaubt einen Einblick in diese Bereiche, der exemplarisch bleibt und nicht den Anspruch hat, die Situation des EPLTE (2004) oder gar der Aus- und Fortbildungsstrukturen auf europäischer Ebene zu erfassen. Allerdings geben die Ergebnisse zu den Einschätzungen einer kleinen, jedoch spezifisch ausgewählten Teilnehmergruppe Hinweise zu möglichen Massnahmen und weiteren Arbeitsperspektiven.

### Ergebnisse der Einschätzungsstudie

Die Teilnehmer weisen im Jahr 2009, also fünf Jahre nach der Veröffentlichung des EPLTE (2004) auf die deutlich erkennbaren Unterschiede der Aus- und Fortbildungssituationen von Fremdsprachenlehrkräften innerhalb Europas hin. Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Begleitstudie zusammengefasst, die vollständig als Bericht an die europäische Kommission vorliegt (Ziegler et al. 2009a). Unterschiede sowie Entwicklungstendenzen der Aus- und Fortbildungssituation von Fremdsprachenlehrkräften innerhalb Europas beziehen sich 2009 unter anderem auf die unterschiedlich starke Orientierung auf eine oder einige wenige Fremdsprachen in bestimmten nationalen Kontexten (bspw. Englisch in Spanien oder Spanisch in Frankreich und Deutschland). Ebenso wird auf die unterschiedliche Geschwindigkeit und Qualität verwiesen, mit der Ansätze wie sprachintegrierter Fachunterricht in den verschiedenen Ländern eingeführt und umgesetzt werden. Im Hinblick auf drängende Handlungsbereiche, die von einem weiter zu entwickelnden EPLTE angesprochen werden sollten, zeichnet sich ein exemplarisches Bild aus der Perspektive der 106 Teilnehmer ab. Sie zeigt diejenigen Handlungsbereiche in der Fremdsprachenlehrerausbildung, die jenseits nationaler Unterschiede aufgegriffen werden sollten.

### Handlungsbereiche des EPLTE und mögliche Entwicklungen

Die quantitative Auswertung des themengebundenen Online-Fragebogens (n = 56) zeigt die Einschätzung der Bereiche, die von den Teilnehmern als besonders wichtig für einen gemeinsamen Referenzrahmen gesehen werden. Die Teilnehmer wählten dabei aus zwanzig Bereichen aus, die dem Katalog von Ansatzpunkten des EPLTE (Kelly & Grenfell 2004) entsprechen. Die Teilnehmer gewichteten die Bereiche, die am dringlichsten für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften sind. Die Teilnehmer konnten dabei beliebig oft den Wert 6 für die höchste Gewichtung und damit Dringlichkeit vergeben. Der Wert 1 steht analog für die Beimessung einer nur geringen Bedeutung. Eine detaillierte Analyse der Gesamtgewichtungsergebnisse steht im Rahmen des Berichts zur Verfügung (vergl. Ziegler et al. 2009a), hier werden allein die höchsten Einschätzungsergebnisse referiert.

Die am höchsten gewichteten sechs Bereiche lagen in der Gesamteinschätzung aller am Fragebogen Teilnehmenden über dem Gewichtungswert 4.4. (vgl. Ziegler et al. 2009a: 40):

1. Fremdsprachliche Kompetenz in Aus- und Fortbildung angesichts von Fachsprachen und Mediensprachen (Gewichtung: 4.97)
2. Integration und Entwicklung von interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachenlehrerausbildung (Gewichtung: 4.87)
3. Mehrsprachige Fremdsprachenlehrerausbildung und Umgang mit Diversität (Gewichtung: 4.65)
4. GERS zur Bewertung und Evaluation von Sprachkompetenzen (Gewichtung: 4.64)
5. Vermittlung von interkultureller Kompetenz an Fremdsprachenlerner (Gewichtung: 4.59)
6. Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios in der Fremdsprachenlehrerausbildung (Gewichtung: 4.58)

Fragen der Modularisierung von Aus- und Fortbildungsstrukturen (Gewichtung: 3.01) sowie die wirtschaftliche Bedeutung von Fremdsprachenunterricht (Gewichtung: 3.45) erreichten die niedrigsten Gewichtungswerte.

Dieses Gewichtungsergebnis zeigt, dass die Befragten die Kompetenzentwicklung der Fremdsprachenlehrkräfte in einem gemeinsamen Referenzrahmen für die Fremdsprachenlehrerausbildung und -fortbildung für einen sehr wichtigen Bereich halten. Sowohl der den aktuellen Veränderungen der Sprache angepasste Gebrauch der Fremdsprache (Bereich 1) als auch die stete Weiterentwicklung und Professionalisierung von interkultureller Kompetenz (Bereich 2) sind Kernanliegen, der die Fremdsprachenlehrerausbildung Rechnung tragen soll. Die vertiefenden Fokus-Gruppen-Gespräche zeigen, dass es vor allem darum gehen muss, diese beiden Bereiche (Bereich 1 und 2) stärker in der ersten Phase zu verankern. Des Weiteren werden Techniken und Strukturen für das lebenslange berufliche Lernen vor allem für die Zeit nach der Erstausbildung gefordert, auf die diese stärker vorbereiten soll. Die Teilnehmer verweisen darauf, dass in vielen nationalen Kontexten die erste Ausbildungsphase getrennt von der zweiten Phase strukturiert und organisiert wird. Sprachtechniken werden nicht ausreichend in Verbindung mit Kulturpraktiken gesehen. Ein gemeinsamer Referenzrahmen könnte hier die Verbreitung von Arbeitsmodellen und praktischen Hinweise zur Vernetzung vorantreiben. Ebenso erwarten sich die Teilnehmer von einem gemeinsamen Referenzrahmen, dass der professionelle Entwicklungsgedanke innerhalb der Berufsgruppe konzeptuell wie strukturell stärker beachtet wird (so auch Swennen et al. 2010). Dies wird dabei in Verbindung mit den oft an das Berufsbild des Fremdsprachenlehrers gestellten Ansprüchen gesehen, der sich zwischen interkulturellen Experten und Sachfach-Lehrkräften behaupten muss.

Die Einschätzungen zeigen, dass die Veränderung der Bildungslandschaft gerade im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Herausforderung angesehen wird, zu der es zu wenig Angebote, konzeptuelle Entwicklungen und Arbeitspraktiken gibt (drittwichtigster Bereich 3). Gerade hier wird das Potenzial für einen gemeinsamen Referenzrahmen gesehen, der europaweit die Mehrsprachigkeit nicht nur als Bildungsziel unterstützen, sondern auch übergreifende Praktiken zu deren Integration in die Sprachlehrpraxis liefern sollte. Im Gegensatz dazu liest sich die Einschätzung der Teilnehmer des Sprachenportfolios als Messinstrument (Bereich 4), dessen Umsetzung und Umsetzbarkeit vor den lokalen Gegebenheiten als problematisch angesehen wird. Hier wird hervorgehoben, dass der GERS nicht allein als Evaluationsmatrix verwendet werden sollte, sondern im Gegenteil die Profilspezifika eines Lerners aufgreifen sollte. Die Notwendigkeit zum Training im Umgang mit dem GERS als Messinstrument wird aus den Einschätzungen ebenfalls deutlich.

Schließlich zeigt sich, dass die Teilnehmer den Bereich der kulturellen Integration sowie der Vermittlung von interkultureller Kompetenz für eine wesentliche Dimension in der Ausbildung halten, die darin verankert sein sollten (Bereich 5). Diese Bereiche sollten in der Erstausbildung angelegt und systematisch weiter verfolgt werden. Der Professionalisierungsanspruch über die Erstausbildung hinaus wird hier ebenso deutlich wie die Offenheit für neuere Instrumente, die eine vernetzte, europäische Professionalisierung unterstützen (Bereich 6), wie beispielsweise das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung (Newby et al. 2007).

Die exemplarischen Ergebnisse der Gewichtungen (Bereiche 1 bis 6) durch die Teilnehmer deuten darauf hin, dass die Professionsentwicklung von Fremdsprachenlehrkräften angesichts erkannter Herausforderungen im Bereich der Interkulturalität und Diversität der Lernergruppen im Vordergrund steht, wenn es um die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens geht. Diese Perspektivierung der Kompetenzentwicklung verweist auf die bereits angesprochene Frage des Wandels der Berufsidentität der Fremdsprachenlehrkraft, die neben der Pflege und dem Ausbau sprach- und unterrichtsbezogener Praktiken (Bereiche 1, 4, 6) die vielseitig formulierten Integrationsaufgaben bei heterogenen Lernerprofilen, Mediensprache und Sachfachanforderungen (Bereiche 2, 3, 5) aufgreift. Eine Weiterentwicklung des EPLTE könnte hier

weiter Kohärenz stiften und die Entwicklung übergreifender Instrumente unterstützen, die so zu einem festen Bestandteil der Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen werden können (vgl. Crookes 1997). Ein Ziel, das nach Einschätzung der Teilnehmer seit Veröffentlichung des EPLTE (2004) nur teilweise, beispielsweise mit dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (Newby et al. 2007; Antonek et al. 1997) erreicht wurde.

#### Dimensionen eines Referenzrahmens: Spannungspole der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Das EPLTE (2004) schlägt in seiner Struktur die Dimensionen „Structures, Knowledge and Understanding, Strategies and Skills, Values“ mit vierzig Ansatzpunkten für Aus- und Fortbildungsstrukturen der Fremdsprachenlehrkräfte vor (vgl. Kelly in dieser Ausgabe). Die Ergebnisse der Begleitstudie 2009 lassen Spannungspole erkennen, die sich für die Weiterentwicklung eines gemeinsamen Referenzrahmens ergeben, nimmt man die exemplarischen Einschätzungen der Teilnehmer an der Begleitstudie 2009 als Grundlage für weitere Perspektivierungen. Die Ergebnisse der Begleitstudie beschreiben diese Spannungspole der aktuellen Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenlehrens- und -lernens aus Sicht der Teilnehmer am Projekt in sechs Punkten (A - F) (vgl. Ziegler et al. 2009a: 45-46).

- A. (Sprach-)Identität und Berufsidentität: Merkmale der Fremdsprachenlehrkraft
- B. Professionalisierung und Institutionalisierung: Lebenslanges Lernen umsetzen
- C. Wissen und Werte: Mehrsprachiges Sprachenlernen jenseits von Grenzen und Rastern
- D. Mehrsprachigkeit und Sprachen: Konzeptuelle und praktische Anforderungen
- E. Informations-/Kommunikations-Technologien und Lesefertigkeiten: „Digital nativism“ und Generationsbrüche (Bereich E)
- F. Dissemination und Spezialisierung: Komplexität der Themen und Lehraufgaben (Bereich F)

Stärker als in der Vergangenheit sehen sich Lehrkräfte, aber auch die entsprechenden Ausbildungsplanungsinstanzen mit der Problematik konfrontiert, dass die Konturen des Berufsbildes Fremdsprachenlehrer – mehr als das anderer Fachlehrkräfte – unscharf werden (vgl. Swennen et al. 2010; Swennen & Van der Klink 2009; Ziegler (erscheint)). Die Frage nach den letztlich spezifischen Lehrkompetenzen in der Fremdsprachenlehre wurde nach Ergebnissen der Begleitstudie in der Vergangenheit oft (und vorrangig) mit einzelsprachlicher Fachkompetenz in der jeweils unterrichteten Fremdsprache beantwortet. Die Einschätzungen deuten darauf hin, dass die allgemeine Sprachförderung gerade auch durch stark heterogene Lernergruppen insgesamt einen größeren Stellenwert in der Bildungslandschaft einnimmt. Die unterrichtete Fremdsprache wird dabei immer öfter als Teil der allgemeinen Sprachförderung gesehen. Zum Ruf nach transversalen Sprachkompetenzen, Interkulturalität und nicht zuletzt Mehrsprachigkeit kommen die Entwicklungen zu Sachfach-Sprachfach Kombinationen und allgemein pädagogischen Kompetenzen hinzu. Die Begleitstudie stellt angesichts der Einschätzungen der Teilnehmer die Spannungspole zusammen und platziert die Diskussion um die berufliche Identität der Fremdsprachenlehrkräfte (Bereich A) als einen Kernbereich, an dem ein gemeinsamer Referenzrahmen ansetzen sollte. Dabei geht es weniger um eine Auflistung von Merkmalen der Fremdsprachenlehrkraft angesichts der Herausforderungen von Mehrsprachigkeit und sich verwischenden Fachgrenzen. Vielmehr sollten Aus- und Fortbildungsgänge darauf ausgerichtet sein, diese Spannungspole kohärent zu

verbinden, um damit auch einer deutlich werdenden Verunsicherung des Berufsfelds begegnen zu können.

Weiterhin wird deutlich, dass der Anspruch, sich beruflich aktiv angesichts der aufkommenden Herausforderungen fortzubilden, für den Bereich der Fremdsprachenlehre positiv und selbstverständlich aufgenommen wird. Da sich die Fremdsprachenlehrkraft jedoch meist in stark institutionalisierten Strukturen befindet – gerade auch in der Ausbildung – wird hier ein Widerspruch aufgezeigt, der für nahezu alle nationalen Kontexte, die von Teilnehmern an der Begleitstudie vertreten wurden, zutrifft (Bereich B). Angebote zur Kompetenzerweiterung sind häufig noch nicht in den institutionalisierten Rahmen verfügbar und damit schon allein strukturell oft nicht direkt für Lehrkräfte in der Aus- oder Weiterbildung zugänglich. Der Wille, lebenslanges Lernen gerade als Fremdsprachenlehrkraft zu praktizieren, wird aus derzeitiger Sicht von strukturellen Hindernissen gebremst. Ein gemeinsamer Referenzrahmen könnte gerade auf diesen Widerspruch reagieren helfen, wie die wenigen erfolgreichen Bereiche der letzten Jahre zeigen, beispielsweise bei Fortbildungsinitiativen für Sprachlehrer im Austausch mit anderen europäischen Ländern (vgl. Strubell in dieser Ausgabe).

Das EPLTE verweist auf die Werte-Dimension des Fremdsprachenlehrens und entsprechender Ausbildungsstrukturen (vgl. Kelly in dieser Ausgabe). Während 2004 vor allem Trainingselemente zu kulturspezifischen Werten, aber auch kooperatives Lernen und gesellschaftliche Teilhabe herausgestellt werden (Kelly & Grenfell 2004: 39), konkretisiert sich die Dimension der Wertevermittlung in und durch fremdsprachlichen Unterricht im Rahmen der Begleitstudie 2009 angesichts allgegenwärtiger Standardisierungs- und Evaluationsdiskurse (Bereich C). So zeigt sich, dass „Messregimes“ (Adcroft & Willis 2005; Koretz 2008) gerade in der Fremdsprachenlehre problematisch werden, wenn Werte wie wechselseitiges Kulturverständnis, Chancengleichheit oder Diversität von „evaluation along fracturing grids“ – so die Aussage eines Teilnehmers – überlagert werden (Ziegler et al. 2009a: 52). Die Situation wird von den Lehrkräften als paradox erlebt, da die Messung von abgegrenzten, kontextunabhängigen Kompetenz-Teilbereichen gerade beim geforderten kulturell integrativen Zugang zur unterrichteten Sprache die Lehrkräfte vor kaum überwindbare Widersprüche stellt. Standardisierungen von Wissensinhalten und Testformaten werden dabei nicht grundsätzlich im Gegensatz zur Vermittlung von Werten gesehen. Allerdings werden gerade in der Evaluation kontext-, sach- und sprachen-übergreifende Ansätze jenseits von dekontextualisierten Rastern eingefordert und die Potenziale solcher Ansätze hervorgehoben. Ein gemeinsamer Referenzrahmen wird als Grundlage für eine solche für Lerner und Lehrkraft nachhaltige Kontextorientierung gesehen (Ziegler et al. 2009a: 53).

Die Begleitstudie fünf Jahre nach der Publikation des EPLTE zeigt, dass „Mehrsprachigkeit“ als politisches Ziel einerseits und Unterricht in Fremdsprachen andererseits nicht unmittelbar als wechselseitige Verstärker oder gar komplementäre Aufgaben angesehen werden (Bereich D). Die mehrsprachigen und medialen Ressourcen der Lerner stellen die Fremdsprachenlehrkräfte vor Herausforderungen, die von Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen kaum oder gar nicht angesprochen werden. Die Teilnehmer erläutern diesen Mangel vor allem am Beispiel unverbundener Anforderungen pro Einzelfach, wenn beispielsweise Fremdsprachen nebeneinander anstatt integriert unterrichtet werden. Hier werden sowohl praktische als auch strukturelle Mängel angesprochen. Das Verbinden der Sprach- und Sachfächern wird erschwert (vgl. Candelier 2010). Ebenso verweisen die Teilnehmer der Begeleitstudie darauf, dass es aus ihrer Sicht sowohl an konzeptuellen Fundierungen zum Umgang und Ausbau von Mehrsprachigkeit als auch an praktischen Arbeitsinstrumenten und Techniken zur Integration von sprachlichen Ressourcen, wie in Gesellschaften des 21sten Jahrhunderts vorhanden, fehlt (vgl. Max in dieser Ausgabe). Ein gemeinsamer Referenzrahmen könnte helfen, die Ergebnisse zu mehrsprachigen Curricula und zur Integration von Diversität in den fremdsprachlichen Unterricht voranzubringen und strukturell umfassend anzulegen (bspw. verschiedene nationale Kontexte).

Die Ergebnisse der Begleitstudie verweisen auf den Bereich der Lesefertigkeiten und der „Literacies“ in verschiedenen Sprachen, Schriftsystemen und Medienkontexten. Das Gefälle zwischen der medialen Realität der Lerner und derjenigen der Lehrkräfte hat sich vergrößert. Während die Lerner immer häufiger medial und informationstechnologisch mit vertieften Kenntnissen ausgestattet sind und Sprachen in hochspezialisierten Medienkontexten begegnen (beispielsweise Videospiele und deren Übersetzungen) sind Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen hiervon weit entfernt und nur wenig darauf ausgelegt, das Gefälle zwischen Lernern und Lehrkräfte zu beeinflussen (Bereich E). Die verbrieften Ansprüche an Lesefertigkeiten in Erstsprachen und Fremdsprachen werden von einem weiteren Verständnis der „Literacies“ (beispielsweise Gebrauch von nicht-schriftlichen Varietäten der Fremdsprachen in sozialen Medien) in Frage gestellt, die Lehrkräften nur wenig zugänglich sind und aus ihrer Sicht auch kaum zum Vermittlungsauftrag im Lehrkontext zählen. Ein gemeinsamer Referenzrahmen sollte darauf hinwirken, die Unterschiede zwischen Generationen am Beispiel der medialen und informationstechnologischen Kompetenzen aufzubrechen und dabei die Ausbildungsstrukturen für Lehrkräfte mit entsprechenden Instrumenten auszustatten.

Schließlich zeigt die Begleitstudie, dass sich Fremdsprachenlehrkräfte zwischen zwei Funktionen sehen, auf die kaum in Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen vorbereitet wird (Bereich F). Den Fremdsprachenlehrkräften fallen Aufgaben der Dissemination und Vermittlung von Konzepten und neueren politischen Programmen zu, die in den Alltagskontexten zunächst wenig bekannt sind (z.B. GERS). Die Teilnehmer der Begleitstudie geben aber auch einen Spezialisierungsdruck an, der die Einarbeitung in neue Bereich der Fremdsprachenlehre und andere relevante Gebiete erfordert, die jedoch oft unkoordiniert und von verschiedenen Stellen des Lehr- und Ausbildungsbetriebs gefordert werden. Dabei verlangt die Disseminationsfunktion bestimmte Techniken der Vermittlung und ein nachhaltiges Kontaktmanagement. Die Teilnehmer der Begleitstudie nennen beispielsweise die Einführung von frühem Fremdsprachenunterricht oder auch die Verbreitung und Schaffung von Akzeptanz für „content and language integrated learning“: Beide Konzepte wurden in der jüngeren Vergangenheit vorgestellt und eingeführt, oft obliegt es ganz konkret der Fremdsprachenlehrkraft, die Eltern, Kollegen und Lehrkräfte in der Ausbildung in diese Konzepte sowie in damit verbundene Umsetzungspraktiken einzuführen, ohne selbst dafür genügend Einarbeitungszeit zur Verfügung zu haben oder über entsprechende Ressourcen zu verfügen. Im Gegensatz zu dieser Multiplikatorfunktion wird ein Spezialisierungsdruck gesehen, der Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Institutionen zur Erarbeitung immer komplexerer Themenbereiche und Lehrbereiche aufruft (vgl. Byrnes 2009). Dieser Spezialisierungsdruck kommt dabei von verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik und trifft die Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung oft unkoordiniert und ohne Bereitstellung von spezifischen Ressourcen, wenn es beispielsweise um die Einarbeitung in Bereiche der Sprachlernsoftware-Industrie, neuere Techniken der Sprachlerndiagnostik oder Testverfahren geht (vgl. Cochran-Smith 2003). Die Ergebnisse der Begleitstudie zeigen, dass solche Spezialisierungen von den Betroffenen begrüßt und in der Regel mit großem Engagement verfolgt werden.

#### Empfehlungen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Auf der Grundlage der Spannungspole (Bereiche A - F) wurden vom Projekt „SemLang“ Empfehlungen im Sinne einer Weiterentwicklung des EPLTE (2004) vorgeschlagen, die die „Optimierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa“ unter Einbeziehung der Ergebnisse des EPLTE 2005 zum Inhalt haben. Diese Empfehlungen wurden der auftraggebenden europäischen Kommission vorgelegt und werden im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben (vgl. Ziegler et al. 2009b). Die Empfehlungen 2009 weisen Perspektiven und sind als Anregung für die Arbeit auf europäischer wie nationaler oder regionaler Ebene gedacht. Sie sind im Nachgang zu den Ergebnissen einer exemplarischen Studien wie der hier vorgestellten als Hinweise zu lesen, die keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben wollen. Sie geben die



Perspektivierungen, die sich aus dem Projekt 2009 folgern lassen (vgl. Ziegler et al. 2009b) und wurden vom Projektkonsortium unter der Leitung des CIEP verfasst (<http://www.semlang.eu>). Die Empfehlungen beziehen sich auf mögliche transnationale Handlungsoptionen und sind ausführlich in verschiedenen Sprachen verfügbar (Zugang: <http://www.semlang.eu>). Sie sind in sechs Bereichen analog zu den sechs identifizierten Handlungsbereichen (siehe oben) gefasst:

- ▶ Die Empfehlungen betreffen die Europäisierung der Erstausbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Bereichen wie der Mehrsprachigkeit und der Einführung von neuen Instrumenten sowie die verpflichtende Durchführung von Austauschprogrammen zur frühzeitigen Professionsentwicklung während des Studiums innerhalb von Europa (vgl. Bereich A).
- ▶ Lebenslanges Lernen gerade in der fremdsprachlichen Lehrprofession sollte strukturell optimiert, systematisch integriert und auch wirtschaftlich im Laufe der Lehrkarriere gefördert werden (vgl. Bereich B).
- ▶ Die kontinuierliche Förderung von Sprach- und Kulturkompetenzen sollte zentralen Stellenwert vor allem in der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften haben, wobei Mobilität einen Kernbereich des Berufsbildes ausmachen soll, um auf Veränderungen in den Zielsprachen und neuere Formen der Interkulturalität zu reagieren (vgl. Bereich C). In diesem Zusammenhang wird auch die vermehrte Forschung im Bereich der Messung und Vermittlung von Mehrsprachigkeit gesehen. Techniken zum Umgang mit Diversität und in der Schülerschaft ungleich verfügbaren mehrsprachigen Ressourcen sollen ebenfalls optimiert und allgemein in Aus- und Fortbildung zugänglich gemacht werden. Mehrsprachigkeit als eine zentrale Herausforderung in Europa sollte Fremdsprachenlehrkräften auf individueller, beruflicher und soziokultureller Ebene zugänglich gemacht werden. Darin sehen die Empfehlungen 2009 das Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen seitens der Lehrkraft, um Mehrsprachigkeit selbst regelmässig zu erfahren.
- ▶ Ebenso sollen Techniken der mehrsprachigen Bildung und der Umgang mit mehrkulturellen Ressourcen dazu beitragen, dass Klassenraum und Lernergruppen in ihrer Vielfalt für Lerner und Unterrichtende gewinnbringend gestaltet und entwickelt werden können (vgl. Bereich D). Schließlich wird die Europäisierung und Internationalisierung des Berufes der Fremdsprachenlehrkraft als Herausforderung gesehen, die sich für die Zukunft noch verstärkt stellt. So sollen Informationstechnologien dazu beitragen, Synergien von sich unverbunden gegenüberstehenden Schulsystemen zu nutzen, gerade unter dem Eindruck verbindender europäischer Instrumente wie dem GERS und dem Sprachenportfolio.
- ▶ Die Integration von sozialen Medien und Informationstechnologien in die grundlegende Fremdsprachenlehrausbildung soll auch dahingehend verbessert werden, dass die Aus- und Weiterbildung Generationenkonflikte, die oft an Differenzen im Umgang mit Informationstechnologien festgemacht werden, vorausschauend aufgreift und ihnen vorzubeugen hilft (Bereich E).
- ▶ Empfohlen wird von der Begleitstudie die Einrichtung einer gemeinsamen Institution auf europäischer Ebene, die sich für eine pan-europäische Vernetzung der Ausbildungsinhalte sowie übergreifende Forschungsbelange zur Fremdsprachenlehre verantwortlich zeichnet (Bereich F).



## Aktualität eines gemeinsamen Referenzrahmens und Themenkomplexe zur Vertiefung

Das Bedeutung und Wirkung des EPLTE sowie der nachfolgenden Begleitstudie 2009 auf den Forschungs- und Ausbildungsbereich lässt sich illustrieren mit Zahlen, die das Interesse an dieser Thematik dokumentieren. So wurden die vom Projekt formulierten Empfehlungen zur Optimierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften (Ziegler et al. 2009b) im Schnitt 400 Mal pro Monat aufgerufen (Stand März 2011). Die Themenkomplexe, die im Rahmen der Begleitstudie 2009 aufgegriffen wurden, sind über diese hinaus in verschiedenen Kontexten europaweit vertieft worden, wie die Website der Begleitstudie listet (<http://www.semlang.eu>). Die Zugriffsstatistiken auf die Projektseiten mit mehr als 40.000 Zugriffen seit 2009, zeigen dass die vertieften Themenkomplexe von Interesse sind. Die vorliegende Auswahl an sechs Beiträgen zum Themenheft folgt den Themenkomplexen, die für das Projekt 2009 in Anlehnung an das EPLTE ausgewählt wurden. Es handelt sich um Themenkomplexe, für die sich in der Zeitspanne seit Publikation des EPLTE (2004-2009) besonders aufschlussreiche Initiativen, Modelle oder Ergebnisse ergeben haben. Diese wurden im Rahmen von zusammenfassenden Vorträgen, Konzept- und Modellvorstellungen sowie Fallstudien ins Projekt eingebettet. Die Einzelbeiträge haben dabei unterschiedliche Stoßrichtungen, da sie strategisch (Kelly und Strubell), konzeptuell (Egli und Max) und anhand landesspezifischer Fallstudien (Lazar und Bardi), die ausgewählten Aspekte der Fremdsprachenlehrerausbildung diskutieren. Diese Schwerpunktsetzung mit sechs Hauptthemen steht in enger Verbindung zu den vierzig Punkten des EPLTE (Kelly & Grenfell 2004), die im Rahmen des Projekts „SemLang“ zu Haupt- und Nebenthemen zusammengefasst wurden (vgl. Ziegler et al. 2009a). Diese Themenhierarchie von Hauptthemen und jeweils dazu in Bezug stehenden Nebenthemen stellt sich wie folgt dar (Übersicht 1):

<b>Main topics (2009)</b>		
	<b>Subtopics (2009)</b>	<b>(Primary) Referenced items in the EPLTE (2004)</b>
<b>Strategic context for language teacher education</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The European Language Portfolio and teacher education in a multilingual society</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experience of an intercultural and multicultural environment</li> <li>• Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or web-links</li> <li>• A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is natively spoken</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Using the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) in evaluation- challenges and opportunities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress</li> <li>• Training in the critical evaluation of nationally or regionally adopted curricula in terms of aims, objectives and outcomes</li> <li>• Training in the theory and practice of internal and external programme evaluation</li> </ul>
<b>Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modularisation in language teacher training</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching</li> <li>• The flexible and modular delivery of initial and in-service education</li> <li>• Training in developing relationships with educational institutions in appropriate countries</li> <li>• Training in team work, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context</li> </ul>

<b>Main topics (2009)</b>		
	<b>Subtopics (2009)</b>	<b>(Primary) Referenced items in the EPLTE (2004)</b>
<b>Elaboration and implementation of plurilingual curricula</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profile of the language teacher in early education</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities</li> <li>Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners</li> </ul>
<b>Designing and implementing a coherent initial teacher education focussing on multilingualism</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>The question of the economic value of language teaching and learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ongoing education for teacher educators</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Content and Language Integrated Learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Developing common criteria for comparison and evaluation of Language Teacher Education</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuous improvement of teaching skills as part of in-service education</li> <li>Ongoing education for teacher educators</li> <li>Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assesses trainees' linguistic competence</li> <li>Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress</li> </ul>
<b>Incorporating the development of intercultural competence in Language Teacher Education</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Multilingual teacher education and diversity integration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in the diversity of languages and cultures</li> <li>Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercultural competence of language learners and how to train it</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in social and cultural values</li> <li>Training in the diversity of languages and cultures</li> <li>Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures</li> <li>Training in teaching European citizenship</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Specificities of multilingual and multicultural teaching</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners</li> <li>Training in the development of independent language learning strategies</li> <li>Training in the practical application of curricula and syllabi</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>The role of language teaching in the development of European values</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures</li> <li>Training in teaching European citizenship</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Online support websites: a policy implementation tool for language teachers' training policy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experience of an intercultural and multicultural environment</li> <li>Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links</li> <li>Close links between trainees who are being educated to teach different languages</li> <li>Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery</li> </ul>

<b>Main topics (2009)</b>		
	<b>Subtopics (2009)</b>	<b>(Primary) Referenced items in the EPLTE (2004)</b>
<b>Incorporating the development of intercultural competence in Language Teacher Education</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtual and non-virtual mobility in the training of language teachers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experience of an intercultural and multicultural environment</li> <li>• Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links</li> <li>• A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native</li> <li>• The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information and Communication Technologies in Language Teacher Education</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom</li> <li>• Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery</li> </ul>
<b>Creation of a common European evaluation framework for language teachers</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assesses trainees' linguistic competence</li> <li>• Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The use of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training in the development of reflective practice and self-evaluation</li> </ul>

Übersicht 1: Themenhierarchie 2009 nach Hauptthemen und Nebenthemen ausgehend von EPLTE 2004

Die im vorliegenden Themenheft versammelten Beiträge entsprechen den sechs Hauptthemen (linke Spalte der Übersicht 1) mit den jeweils zugeordneten Nebenthemen (rechte Spalte der Übersicht 1).

Michel Kelly (Southampton) untersucht in seinem Beitrag „Strategic issues for language teacher education in Europe“ die gesellschaftlichen Implikationen von Spracherziehung und Fremdsprachen in Europa mit Rückblick auf die Situation 2004. Er schlägt dabei einige pädagogische und organisatorische Strategien vor, die die Lehrerbildung im Bereich der Fremdsprachen ergreifen kann, um die sich abzeichnenden Herausforderungen des 21sten Jahrhunderts anzugehen. Kelly geht davon aus, dass eine Reihe signifikanter Veränderungen eine „Hyper-Diversity“ gerade im Hinblick auf Sprachen hervorgebracht haben, die sich gerade in sozio-ökonomischen aber auch bildungsbezogenen Kontexten niederschlagen. Stärker als in der Vergangenheit – so Kelly – ist Fremdsprachenlehre mit Fragen der Identitätskonstruktion verbunden, die auch und gerade in institutionellen Vermittlungskontexten ausgehandelt werden. Wenn Sprachunterricht auch weiterhin eine wichtige Rolle beim Ausbau der zukünftigen Entwicklung Europas spielen soll, so muss den Veränderungen gerade im Bereich der neueren Technologien, der interkulturellen Kommunikation und der Rolle der Fremdsprachen als Arbeitssprachen begegnet werden. Der Autor schlägt dazu einige Strategien vor, die Aus- und Fortbilderinnen von Fremdsprachenlehrkräften bei der Anpassung von Programmen berücksichtigen sollten. Kelly stellt strategische Ansätze zur Organisation von Lehrplänen, Kooperation von Interessensgruppen sowie transversaler Wissensorganisation vor, die entscheidend für die Rolle der Spracherziehung bei der zukünftigen Entwicklung Europas sein werden.

Miquel Strubell (Barcelona) diskutiert anhand des Beispiels der Mobilität im Bereich der Fremdsprachenlehre, welche strategischen Initiativen möglich sind und wie sich diese

in der Umsetzung darstellen. Sein Beitrag „Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union“ reflektiert die Bedeutung des Anspruchs auf Mobilität, der als Kernfaktor des europäischen Arbeitsmarktes in der Lissabon Agenda festgehalten ist, für den Bereich der Fremdsprachenlehre und der Aus- und Weiterbildung qualifizierter Lehrkräfte. Strubell betont dabei, dass das Lernen von Fremdsprachen im mehrsprachigen Europa eine wesentliche Voraussetzung für den Anspruch der Lissabon Agenda bildet, die jedoch von einzelnen, nämlich denjenigen, die hochqualifiziert, vernetzt und motiviert Sprachen vermitteln, getragen wird. Gestützt auf Ergebnisse der europäischen Kommission argumentiert der Autor, dass Erfahrungen im Unterrichten von Fremdsprachen in anderen Ländern während der Erstausbildung oder im Laufe der Berufsentwicklung zentral für die Kompetenzbildung und Professionsentwicklung der einzelnen Lehrkraft sind. Die nach wie vor niedrige Zahl solcher Aufenthalte gibt Strubell Anlass, der Frage nachzugehen, welchen Anreizen – neben der nachweislichen Kompetenzerweiterung im Lehrkontext des anderen Landes – Lehrkräfte folgen, die bereits im Beruf aktiv sind. Ebenso wird diskutiert, welche Faktoren die niedrige Zahl der Mobilitätsaufenthalte bei im Beruf stehenden Fremdsprachenlehrkräften erklären können.

Am Beispiel des Schweizer Projekts „Passepartout“ zeigt Mirjam Egli Cuenat (Sankt Gallen), wie sich die Perspektiven auf das Sprachenlernen und die Sprachendidaktik in den vergangenen Jahren verändert haben. Wie jedoch der Anspruch eines integrierten Aufbaus individueller Repertoires ausgehend von sprachlichen und kulturellen Ressourcen in Lehrplänen, Ausbildungsgängen und Unterrichtspraxis umsetzen lässt, ist eine weitgehend ungelöste Frage, die lokale wie europäische Aktionen gleichermaßen betrifft. Die Autorin präsentiert dazu die Herausforderungen, die die kohärente Organisation von Sprachlernprozessen (Erstsprachen, sowie Fremdsprachen) auf der Ebene der Curricula stellt. Ein sprachen-integrierendes, koordiniertes Konzept des Fremdsprachenlernens – „Curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle“ – wird anhand des Projekts „Passepartout“ vorgestellt. Dabei handelt es sich um einen für den deutschsprachigen Raum der Schweiz entwickelten Lehrplan. Egli schließt mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit des gezielten Aufbaus sowie der Weiterentwicklung von entsprechenden Kompetenzen seitens der Lehrkräfte, um entsprechend mehrsprachig und interkulturell integrierte Curricula umzusetzen.

Ein umfassendes Konzept zur Integration von Mehrsprachigkeit und Integration von entsprechenden Herausforderungen in die Erstausbildung stellt Charles Max (Luxemburg) am Beispiel eines innovativen Ansatzes der Lehrerbildung in Luxemburg vor. „The development of initial teacher education focusing on multilingualisms“ zeigt Instrumente, die bei der Umsetzung eines mehrsprachig kohärenten Studienprogramms in der Erstausbildung von Lehrkräften zentral sind. Der Autor erläutert am Beispiel der Bildungssituation Luxemburgs, die den fremdsprachlichen Unterricht traditionell konsekutiv und wenig transversal konzipiert, dass Lehrkräfte auf die verschiedenen Figuren von Mehrsprachigkeit professionell reagieren müssen. Der vorgestellte Ansatz zur Erstausbildung von Lehrkräften setzt dabei auf eine breite Mediennutzung im Lehr-Lern-Alltag sowie eine konsequente Integration von Sach- und Sprachfächern. Max kommentiert die transdisziplinäre Architektur des Erstausbildungskonzepts, dessen kollaborative Lernkultur innovative Räume zur Förderung von Dialog und Sinnbildung über konventionelle Grenzen hinaus begünstigt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der strukturellen Anforderungen mehrsprachig ausgerichteter Professionsentwicklung.

Interkulturelle Kompetenzen in der Lehr- und Vermittlungsarbeit werden von Ildikó Lázár (Budapest) in einer Fallanalyse im ungarischen Kontext untersucht, die den Stellenwert der viel geforderten Interkulturalität im Lehrberuf gerade in neueren Mitgliedsländern auslotet. Die Autorin bemüht in „Teachers’ beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching“ aktuelle Forschungsergebnisse zu kulturrelevanten Aspekten der Sprachausbildung und hinterfragt im Besonderen die Selbstreflexionen zweier ungarischer Fremdsprachenlehrkräfte.

Der Anspruch, vor allem auch interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vermitteln zu wollen, wird dabei als zentraler Arbeitsbereich neuerer Ansätze der fremdsprachlichen Berufsbildung greifbar. Lázár diskutiert anhand dieser Fallbeispiele, welche allgemeinen Überzeugungen das Selbstbild der Lehramtsstudierenden beeinflussen und welche Instrumente zur Entwicklung interkultureller Vermittlungskompetenz in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung zur Verfügung stehen.

Mirela Bardis (Bukarest) Fallstudie „Common evaluation frameworks for language teachers“ zum rumänischen Kontext greift die Umsetzbarkeit und Akzeptanz eines gemeinsamen Evaluationsrahmens für Fremdsprachenlehrkräfte auf. Die Autorin versucht zu klären, wie aus der Sicht der beruflichen Entwicklung Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement angesichts eines verbindlichen Evaluationsinstruments integriert werden können. Die Fallanalyse fragt darüber hinaus, ob ein solcher gemeinsamer Rahmen auch als Bewertungs- und Förderinstrument zur Optimierung der beruflichen Entwicklung genutzt werden kann. Die Auffassungen der Lehrkräfte für Englisch als Fremdsprache im universitären fachsprachlichen Kontext in Rumänien leiten die Autorin in der Diskussion der Frage, inwiefern Lehrkräfte bei der Ausarbeitung von gemeinsamen Bewertungsrahmen zur fremdsprachlichen Lehrprofession mit einbezogen werden können.

Die Vertiefung der sechs Hauptthemenbereiche im Rahmen des Themenhefts will dazu beitragen, die Diskussionsbereiche des europäischen Projektes einer weiteren kritischen Leserschaft zugänglich zu machen. Fragen der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Europa sind Thema verschiedener Ausbildungskontexte und institutioneller Veränderungen (bspw. Statusänderungen des *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* in Frankreich oder die Situation der *Scuola Intera-teneo di Specializzazione degli insegnanti* in Italien). Die europäische Initiative eines gemeinsamen Referenzrahmens (EPLTE 2004) liefert wesentliche Ansatzpunkte zu lokalen wie europäischen Umsetzungen. Die strategischen, konzeptuellen sowie exemplarischen Annäherungen in diesem Themenheft zeigen aber, dass dies mit kritischem Blick verfolgt und begleitet werden sollte. Die Einschätzungsstudie (vgl. Ziegler et al. 2009a), die einen Einblick in die Sichtweise von national an Aus- und Fortbildungsstrukturen Beteiligten gibt, macht deutlich, dass Fragen des Professionalisierungsprofils der Fremdsprachenlehrkräfte einen wesentlichen Arbeitsbereich der Zukunft darstellen. Die Gefahr eines diffusen und dabei höchst anspruchsvollem Berufsbild zeichnet sich ab (vgl. Kramsch & Whiteside 2008), auf die die auftraggebende europäische Kommission hingewiesen wird. Die Ergebnisse des hier zusammengefassten europäischen Projekts zum EPLTE zielen auf strukturelle Möglichkeiten der Umsetzung von Ausbildungs- und Fortbildungsstrukturen, wenn politisch die gesellschaftliche Verantwortlichkeit für Sprachen in mehrsprachigen Gesellschaften in Europa in den Blick genommen wird. Für weitere Forschungsarbeiten in diesem Zusammenhang liefert das Projekt „Ausbildung europäischer Sprachenlehrkräfte (SemLang)“ jedoch ebenfalls Hinweise, da die Gewichtungen der Einschätzungsstudie darüber hinaus Einblick in die Perspektivierungen der Strukturveränderungen in nationalen Kontexten geben. Ebenso werden offene Frage wie beispielsweise der Umsetzungs- aber auch Wirkmöglichkeit von europäischen sowie lokalen Initiativen deutlich. Annäherungen aus der Fremdsprachenforschung können hier ansetzen und beispielsweise die Rolle der Fremdsprachenlehrkraft stärker in den Blick nehmen (vgl. Allen et al. 2010). Die Perspektiven und Einschätzungen der Problemfelder, die sich aus den hier zusammengestellten Ergebnissen der exemplarischen Studie aus dem Jahr 2009 ergeben, können dazu einen Beitrag leisten.



## Bibliographie

- Adcroft, A. & Willis, R. (2005). The (Un)Intended Outcome Of Public Sector Performance Measurement. In: *International Journal of Public Sector Management* 18, 386-400.
- Allen, H.W. & Negueruela-Azarola, E. (2010). The Professional Development of Future Professors of Foreign Languages: Looking Back, Looking Forward. In: *The Modern Language Journal* 94, 337-395.
- Antonek, J.L., McCormick, D.E. & Donato R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity Source. In: *The Modern Language Journal* 81, 15-27.
- Bellassen, J. & Liu, J. (2001). *Le Chinois par boules de neige. Accès raisonné à la lecture du chinois Niveaux B1-B2*. Peking: Sinolingua.
- Byrnes, H. (2009). The Role of Foreign Language Departments in Internationalizing the Curriculum. In: *The Modern Language Journal* 93, 607-627.
- Candelier, M. (Hrsg.) (2010). *A travers les langues et les cultures, CARAP*. Graz: Conseil de l'Europe: Série de Rapports Recherche et Développement du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Online: <http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/en-GB/Default.aspx> (Zugriff: 15.3.2011)
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and Unlearning: The Education of Teacher Educators. In: *Teaching and Teacher Education* 19, 5-28.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Council of Europe (1997). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europebyrn
- Crookes, G. (1997). What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach? In: *The Modern Language Journal* 81, 67-79.
- Europarat (2001). *Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg: Council of Europe. Online: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836_en.htm) (Zugriff: 3.3.2011)
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Online: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836_en.htm) (Zugriff: 3.3.2011)
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Online: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (Zugriff: 28.4.2009).
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. A Report to the European Commission*. European Commission: Directorate General for Education and Culture. Online: <http://www.lang.soton.ac.uk> (Zugriff: 1.3.2011)
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. In: *Applied Linguistics* 29, 645-671.
- Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New York: Routledge.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B.; Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*. Graz: European Centre for Modern Languages. Online: [http://archive.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE\\_E\\_Results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_Results.htm) (Zugriff: 1.12.2010)
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher Educators: Their Identities, Subidentities and Implications for Professional Development. In: *Professional Development in Education* 36, 131-148.
- Swennen, A. & Klink, M. van der (2009). *Becoming a Teacher Educator*. Berlin: Springer.
- Zarate, G.; Levy, D. & Kramsch, C. (Hrsg.) (2011). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Ziegler, G.; Eskildsen, L.; Bottin, C, Coonan, C. M. & Ludbrook, G. (2009a). *SemLang: Training teachers of languages in Europe, Analytical report*. Sèvres: CIEP.
- Ziegler, G.; Eskildsen, L.; Bottin, C, Coonan, C. M. & Ludbrook, G. (2009b). *Recommendations for optimising language teacher training in Europe*. Sèvres: CIEP. Online: [http://www.semlang.eu/Telechargement/Semlang\\_Recommendations.pdf](http://www.semlang.eu/Telechargement/Semlang_Recommendations.pdf) (Zugriff: 1.3.2011)
- Ziegler, G. (erscheint). Language Teacher Identities in the Face of Multilingualism. In: Alao, G., Derivry, M., Suzuki, E. & Yun-Roger, S. (Hrsg.). *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé? / Plurilingualism and Pluriculturalism in a Globalised World: Which Pedagogy*. Paris: Editions des Archives Contemporaines. 1-15.



## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
<b>Michael Kelly</b> <b>Strategic issues for language teacher education in Europe</b>	<b>22</b>
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-456100-7

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Strategic issues for language teacher education in Europe

Michael Kelly

## Abstracts

This article examines the wider social context for language education in Europe, and suggests some educational and organisational strategies that teacher educators can adopt to address the challenges. A number of significant changes have occurred over the past decade in socio-economic and educational contexts, including the 'hyperdiversity' of languages and the tension between issues of identity and issues of communication. New responses to the changes include technological advances, intercultural education and content and language integrated learning. If language education is to continue to play an important role in the future development of Europe, language teacher educators will need to address these challenges and develop appropriate programmes of initial training and professional development of language teachers. Drawing on the *European Profile for Language Teacher Education*, the article identifies some useful strategies, which educators should consider in reshaping their programmes to address the rapidly changing situation. These include issues of curriculum organisation, knowledge, competences, values and cooperation with fellow teachers and other stakeholders. If these are successfully addressed, language education can play an important strategic role in the future development of Europe.

Cet article examine le contexte social plus large pour l'enseignement des langues en Europe, et suggère quelques stratégies pédagogiques et organisationnelles que les formateurs d'enseignants peuvent adopter pour relever les défis actuels. Un certain nombre de changements importants sont survenus au cours des dix dernières années, y compris l' 'hyperdiversité' des langues et la tension entre les questions d'identité et les questions de communication. Parmi les nouvelles réponses aux changements, on trouve les progrès technologiques, l'éducation interculturelle et l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (Content and Language Integrated Learning EMILE/CLIL). Si l'enseignement des langues doit continuer à jouer un rôle important dans le développement futur de l'Europe, les formateurs d'enseignants de langue devront relever ces défis et élaborer des programmes appropriés (formation initiale et continue). S'appuyant sur le *Profil européen pour la formation des enseignants de langue*, l'article identifie quelques stratégies utiles que les éducateurs devraient envisager dans le renouvellement de leurs programmes pour répondre à la situation qui évolue rapidement. Il s'agit notamment des questions d'organisation du curriculum, des connaissances, des compétences, des valeurs et de la coopération avec les autres enseignants et autres intervenants. Si ces défis sont relevés avec succès, l'enseignement des langues peut jouer un rôle stratégique important dans le développement futur de l'Europe.

Dieser Artikel untersucht den breiteren gesellschaftlichen Zusammenhang für Sprach-erziehung in Europa. Dabei werden einige pädagogische und organisatorische Strategie vorgeschlagen, die Lehrerbildung ergreifen kann, um die Herausforderungen zu meistern. Eine Reihe von signifikanten Veränderungen sind im vergangenen Jahrzehnt in sozio-ökonomischen und pädagogischen Kontexten aufgetreten, einschließlich der 'Hyperdiversität' der Sprachen und die Spannung zwischen Fragen der Identität und Fragen der Kommunikation. Neue Antworten auf die Veränderungen sind technolo-

gische Fortschritte, interkulturelle Bildung und der Unterricht der Fremdsprache in Sachfächern (Content and Language Integrated Learning CLIL).

Wenn Sprachunterricht auch weiterhin eine wichtige Rolle bei der zukünftigen Entwicklung Europas spielen soll, müssen Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften zusammenarbeiten, um diesen Herausforderungen zu begegnen und geeignete Programme zur Ausbildung und beruflichen Entwicklung für Sprachlehrkräfte zu entwickeln. Mit Bezug auf das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften*, identifiziert der Beitrag einige nützliche Strategien zur Bewältigung der sich schnell vollziehenden Veränderungen, die in der Lehrerbildung bei der Neugestaltung von Ausbildungs- und Studienprogrammen beachtet werden sollen. Dazu gehören Fragen der Organisation des Lehrplans, Definition von Wissens- und Kompetenzbereichen, Werte im Umgang mit Lernen sowie die Zusammenarbeit mit KollegInnen und anderen Interessengruppen. Der Beitrag argumentiert, dass der erfolgreiche Umgang mit den sich stellenden Herausforderungen wesentlich dafür ist, dass Spracherziehung auch weiterhin eine wichtige strategische Rolle bei der zukünftigen Entwicklung Europas spielt.

Professor Michael Kelly  
School of Humanities/ Modern Languages  
University of Southampton  
Southampton SO17 1BJ, England  
Email: [M.H.Kelly@soton.ac.uk](mailto:M.H.Kelly@soton.ac.uk)

## Introduction

Policy-makers frequently declare that the development of a multilingual and multicultural society is a fundamental part of the European project (European Commission 2003; 2005a; 2008b). To achieve it, they believe that Europeans will need to increase their willingness and capacity to speak each other's languages and understand each other's cultures. This requires a substantial commitment to extend the scope and quality of language teaching, and places a high expectation that language teachers will be trained and supported to fulfil their mission. In this perspective, the education of language teachers is regarded as having strategic importance for Europe. If they are to achieve progress in the future, language teacher educators will need to take these aspirations into account.

Language learning therefore has an important role to play in the future development of Europe, but language education is now facing some significant challenges, arising from the rapid changes that are now taking place in the social and economic context, in technology, and in systems of education. Language teacher educators have a key role in the training and development of language teachers and are responsible for providing effective education that enables teachers to rise to the challenges now facing them. The purpose of this article is to outline some of the most significant policy issues, which now confront language teachers in Europe, and to propose some ways in which they can be addressed in teacher education. In order to address them, it is helpful to examine some of the most important social and educational changes that have occurred over the past decade, and some of the changes in the language landscape, including the emergence of linguistic 'hyperdiversity', and the developing tension between the role of language in identity and its role in communication. Drawing on the *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell 2004), a number of strategies are proposed, which educators should consider in reshaping their programmes to address the rapidly changing situation. And it is suggested that language teachers and educators will find it useful to cooperate more actively with each other and with a wider range of stakeholders.

## Part one: Analysing the strategic context

### Economic and social contexts

Over the last decade, the European Union has undergone a major expansion, with the accession of many new countries and an increase in population to over 450 million (Sakwa & Stevens 2006). In that context it was clearly more important than ever that communication and exchange between Europe's diverse range of citizens should be encouraged and promoted. A decade ago, the European Union was pursuing the ambitious economic goals of the Lisbon strategy, launched by the European Council in March 2000 (European Council 2000). This set the target of becoming the world's most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world by 2010. It was clearly understood as a competitive strategy to match the economic power of the United States, and reflected a shared optimism in Europe's ability to achieve sustainable economic growth, with the resulting benefits of creating more jobs and greater social cohesion.

The emphasis of the Lisbon strategy was on the 'knowledge society', which combined innovation, especially in the area of information and communications technology, with a well trained and highly skilled workforce. The strategy was considered crucial in strengthening Europe's position in the era of globalisation, when trade and industry was becoming increasingly international, and when the economies and societies of the world were becoming increasingly interconnected. Education played a vital role in the strategy, first in providing the skilled workforce that could build innovative and world-leading businesses, and second in enabling key workers to move around Europe, taking their skills to the places where they could be most effectively used.

To sustain this strategy, Europe's leaders emphasised the importance of a supportive social environment. They argued that it must be multicultural and multilingual, so that it could accommodate the mobile workforce required by the knowledge economy. Mobility was a long standing European value, and one of the traditional 'four freedoms', which aspired to ensure the free movement of goods, capital, services and people. The pluralist society was also important for countries that hosted significant numbers of migrant workers and their families. Pluralism was necessary if these countries were to attract workers from outside the Union, whether to take up highly skilled jobs or to carry out the basic work of building and maintaining the infrastructures of a modern society. The Lisbon strategy recognised the dangers of social exclusion and fragmentation that were a source of concern in many countries. It saw the need to protect and develop social cohesion within existing communities, and within areas where migration was producing significant changes in the make-up of the local population.

Education was called upon to play an important part in social change. It was seen as an essential tool for enabling people from all social and ethnic backgrounds to play a full and productive role within society. It was also viewed as a means of building relationships between different groups within society and thereby forestalling tensions and conflicts between them.

The Lisbon strategy has frequently been reviewed and amended. Its ambitious goal for 2010 has increasingly been overshadowed by the need to create more jobs and the need to ensure economic growth (European Commission 2005b). Progress was mixed until 2008, when the international economic and financial crisis began to hit Europe. Now, in 2011, the economic climate is rather bleak, and most European countries have experienced a serious decline in growth and in employment. Many national governments and international agencies have been obliged to intervene on a large scale to support the financial sector in particular, with consequent pressures on other areas of public spending. European governments are therefore caught between the need to invest in supporting an economic recovery and the need to reduce the amount of public debt they have already incurred. Fostering growth and creating jobs has become increasingly important.

### Changes in education

The economic importance of education has become even more prominent. In every country, it is an important source of employment and in its own right. It also provides an important reservoir of activity for people who may be unwilling or unable to join the active workforce, but who may continue to develop their knowledge and skills through education. Higher education is becoming particularly important as a source of new ideas and inventions that can contribute to economic development, and as a means of developing the most highly skilled workers in the new knowledge economy. This is now a significant element of the Bologna Process, and was strongly emphasised by the EU's Ministers of Higher Education, meeting in April 2009:

Our societies currently face the consequences of a global financial and economic crisis. In order to bring about sustainable economic recovery and development, a dynamic and flexible European higher education will strive for innovation on the basis of the integration between education and research at all levels. We recognise that higher education has a key role to play if we are to successfully meet the challenges we face and if we are to promote the cultural and social development of our societies. Therefore, we consider public investment in higher education of utmost priority. (Conference of European Ministers 2009)

The commitment to maintain public investment is accompanied by a strong indication that higher education must focus more on innovation and must make a significant impact on the development of the wider society.

At the same time, education has also changed over the last ten years (Corbett 2005). The profile of learners has changed. All educational institutions from schools to universities are working hard to achieve a wider participation of students from less privileged social backgrounds. This is a particular priority in the later stages of education, when it is no longer compulsory. Perhaps even more striking is the way in which increased mobility and migration have brought noticeable changes to the cultural and ethnic background of students. This is felt at every level of the education system as the children of mobile families undertake education in their host country. In higher education, the changes have been further increased by the growth of mobility in studies. A larger proportion of Europe's students undertake at least some of their studies outside their home country. And Europe's universities actively recruit increasing numbers of students from other countries across the world.

The recent changes in technology have also made a big impact on the nature of education (Davison 2005). Teachers have taken advantage of many of the changes to support their classroom pedagogy. However, the widespread experience is that students have been much quicker to take up new technologies. Consciously or not, school and university students are using them to become active independent learners. This often means that their learning is not structured or controlled by their teachers but is shaped by what they can access via their computer or phone on the Web, on social networking sites, by electronic messaging and through other channels.

A significant recent development within education in many countries has been the growing emphasis on the autonomy of schools and universities to make their own choices in matters of education and administration (Eurydice European Unit 2007). This has been driven in large measure by the increased complexity and diversity of the educational environment, which makes it difficult and undesirable for national governments to exercise control in fine detail over individual institutions. This brings both new dangers and new opportunities for teachers, whose roles are increasingly negotiated with the senior management of their own institution.

It is noticeable that the different sectors of education are now often closely connected with each other. Traditionally, schools and universities have worked in cooperation on initial teacher education. However, there is a growing concern to ensure that student progression is maintained in the transitions between different sectors: from primary to secondary, and from secondary to higher education. There is also a strong awareness that the future needs of society require individuals to continue to learn and develop, and to undertake continued professional development. The aims of personal and professional development are broadly defined as lifelong learning, and it is emerging in many countries that this can involve different sectors of state education, as well as involving private providers. These are issues, which increasingly affect the professional development of teachers.

### Hyperdiversity of languages

The work of language teachers is increasingly affected by the changing profile of languages in society. The question of why and how languages should be taught is linked to the experience and needs of the wider society. For many years, educators have attempted to respond to the diversity of languages with which their students may have contact. However, in recent years 'diversity' no longer adequately conveys the scale and variety of languages with which people must engage, and it may be more accurate to speak of a 'hyperdiversity' or 'superdiversity' of languages in contemporary societies (Creese & Blackledge 2010).

As a result of increased migrations, the range of languages encountered in daily life in any country has risen very rapidly. It is a long time since the only languages encountered in the street were those spoken in neighbouring countries. For the past fifty years, most European societies have received inflows of workers and families from a clearly defined number of countries with which they had historical ties, often through colonial relationships. However, in the past ten years, the pattern has changed



and most European countries now receive migrants from many parts of the world. In any supermarket queue in England, it is possible to hear many languages spoken other than English: Urdu, Pashto, Somali, Polish, Czech, Arabic and many others. A study of London schoolchildren in the late 1990s revealed that more than 300 languages were spoken by pupils, with twenty-five languages spoken by more than 1000 pupils (Baker 2000). This has increased significantly in the past decade, and there are now forty-two languages spoken by more than 1000 pupils (Eversley et al. 2010). Similarly, the Romanian national census of 2002 revealed that in addition to Romanian and Hungarian, 15 other languages had more than 1000 speakers, with many other languages spoken by smaller groups (Institutul National de Statistica 2002).

The number of languages present in European countries therefore now significantly exceeds the ability of any individual to learn. It is commonplace in multilingual Europe for some individuals to speak two or three languages in addition to their own. Some exceptional individuals may speak ten or more languages. But even the most gifted linguist cannot approach the number of languages that are now present on the streets of any major city. The hyperdiversity of languages in contact is a challenge for society as well as for individuals.

In addition to the sheer quantity of languages that Europe must cope with, the need for competence in further languages is remarkably unpredictable. For example, in England, there is currently a great deal of investment in teaching Pashto and Farsi to adult learners, mainly as a result of migrations from Afghanistan. But ten years ago, only a small number of specialists had even heard of these languages. Similarly, the 2008 conflict between Russia and Georgia over South Ossetia generated a need in the public services for people who knew the languages concerned. The UK intelligent services were very pleased to locate two British citizens who could provide language services in Georgian. However, they could find no one to speak Ossetian. This information was presented at a conference in England in 2010 by a spokesman for the UK's Government Communication Headquarters, to illustrate the point that individuals and countries do not know which languages will be needed in the future.

Hyperdiversity therefore poses a challenge for language strategies and for educational policies. How should we respond as educators? The European target of all citizens speaking two languages in addition to their mother tongue is a significant commitment, but most countries struggle to achieve it. In the light of hyperdiversity, it appears as a modest aim, but it would be a valuable step forward towards European societies being able to accommodate a great range of languages.

A recent Report for the European Commission, chaired by Amin Maalouf, made the innovative suggestion that Europeans should learn one language of international communication and one "personal adoptive language" (Maalouf 2008). It was argued that this would enable a diversity of individual choices to generate competence in a broad range of languages across a society. The real challenge would be to create an educational strategy capable of delivering such an aim. The idea initially aroused considerable interest as an aspiration for citizens in the voluntary, complementary and lifelong learning sectors, but interest has waned among policy makers, who recognise the difficulty it would pose to national systems of formal education.

### Language and identity

It is well established that languages serve a dual function of expressing our own sense of identity and communicating with other people (Joseph 2004). These two dimensions lead in different directions. One of the challenges that educators face is to accommodate the competing imperatives and to negotiate an effective path between them.

The link between language and identity has become an increasingly important part of the languages landscape over the last few years, and appears almost as a counterweight to hyperdiversity. There are many examples of how different groups have sought to protect their linguistic identity (Blommaert & Verschueren 1998; Greenberg 2005; Risager 2007).

It has long been seen at national level, where most countries lay great emphasis on educating their citizens to be competent users of the national language or languages. One of the responses to migration is to provide support for migrants to learn the dominant language of the host country, and increasingly to place requirements on them to achieve certain levels of competence. Many national governments have taken measures to preserve and support the main national languages and, in some cases, to restrict the use of other languages.

Similar responses are visible at a regional level across Europe. This often involves promoting a language that is specific to the region, but different from the dominant language of the country. The cases of Catalan in Catalunya or Welsh in Wales are clear examples (Edwards 2010). Likewise, particular ethnic groups will wish to protect their language as a key part of their culture. This is evident in minority groups who wish to assert a distinct identity within the wider society, and in migrant groups who wish to retain a cultural link with their country of origin.

Attempts at language protection have in some cases contributed to a renaissance of the language and culture and have mobilised a great deal of passion and commitment. At a national level they have generated innovative programmes of teaching a national language as a second or foreign language. They may pose difficulties for language educators in navigating the identities that are attached to a particular language. On the one hand, an excessive partisanship can suggest the superiority of one language over others. On the other hand, teaching and learning a particular language may confer membership of a particular social group, to the exclusion of others. These difficulties are frequently recognised, and require careful management by teachers.

Language protection is paradoxically supported by the developing internet-based services (Crystal 2001). A vast array of languages is now available on the Web. In early 2011, for example, Wikipedia alone had some 17 million articles in 278 languages (Wikipedia 2011). However, the very enormity of the Internet has led to a 'smart monolingualism'. That is, the interactions of most people with online materials take place almost exclusively in one language. An Internet search will generally provide a list of sites, which are predominantly in one language, unless the searcher takes positive steps to access other languages. This can be illustrated by a search for the French President Nicolas Sarkozy, using the English version of Google. At the first attempt in July 2007, two months after his election, the search yielded only one French-language reference on the first page, and two more on the second page. In October 2009, the same search yielded no French-language references until page 8. In January 2011, the first French reference (apart from the title of a video) was on page 22. The equivalent French search engine yielded only French-language sites for more than 20 pages.

After searching, Internet users will typically move from one website to another in the same language, so that it is easy to imagine that the whole of the Web is monolingual. While this may reinforce the monolingual inclinations of some users, it also serves to provide a linguistic community for speakers of less widely used languages and languages whose speakers are dispersed over a wide geographical range. In overcoming geographical boundaries, however, the digital age may have constructed linguistic boundaries. While these are not policed by guards as land borders are, they may prove even more difficult to cross.

Although the assertion of linguistic identities is a growing tendency in contemporary societies, there are many people who cross the boundaries of language and culture (Blackledge & Creese 2009; Risager 2007). Broadly, these are either the elite or the excluded. The elite consist of a cosmopolitan middle class of mobile and well educated people, who often have a family background in several countries. Perhaps their parents are of different national origins, or they have lived, studied or worked in other countries during the course of their life. They include the 'new Europeans', who feel comfortable in a number of cultures and move from one language to another without difficulty. At the other end of the social spectrum, the excluded consist of migrant peoples who have a home culture, which is not recognised or valued by the host country. Families feel a

pressure to leave behind their multilingual background, which is viewed as a problem in schools and a barrier to social advancement.

### Language and communication

Much of the motivation felt by language learners is based on the need to be able to communicate effectively. This is also a leading factor in recognising the social and economic need for language learning, as distinct from the political and cultural needs. At European level, languages were identified at an early stage as ‘non-tariff barriers’ to trade and mobility (Hanson 2010). A good deal of European investment has since been devoted to reducing or removing them. A principal method has been to invest in encouraging language learning, with the aim of enabling citizens to communicate in an increasing diversity of languages. However, the removal of language barriers can be pursued by other means, and it is important for teachers to recognise them.

A popular solution is for the population to learn a single language of communication, which would facilitate all transactions. Historically, this solution has been pursued by most European states within their own borders (Truchot 2008). In the most benign cases, this has been accompanied by an acceptance of other languages coexisting in vernacular practice. In less benign cases, varieties other than the standard language have been rejected or eradicated. The generalised use of a widely spoken language between countries has been a common phenomenon throughout history, to facilitate trade or diplomatic relationships. The term ‘lingua franca’ derives from the Romance pidgin language widely used for trading around the Mediterranean basin during the Middle Ages. Historically, a vehicular language of this type has coexisted with the languages of the different countries where it was used. In present-day Europe, the English language has come to be used most widely in this role (Cogo & Jenkins 2010).

The advantages of a vehicular language in facilitating communication bring concerns about its impact on social and cultural identities. A major concern is that those who speak it fluently may enjoy social advantages, especially where they are native speakers of the vehicular language. There are concerns that the lingua franca may provoke changes in the languages with which it interacts, and that the language may itself be changed by its vehicular use. And from the point of view of language educators, there is a serious concern that the adoption of a lingua franca may discourage the learning of other foreign languages. The current experience in Europe is that the widespread adoption of English has been accompanied by a decline in the learning of other second languages (Eurydice Network 2008).

A second major alternative for increasing communication without language learning is to find technological solutions. The progress of computer-based translation has been very rapid over the past few years, and although it is not yet perfect, and perhaps never will be, nonetheless it is sufficiently advanced to be able to meet many practical needs of communication (Jurafsky & Martin 2000). There are very many computer-based language tools, whose effectiveness may be expected to improve. In particular, many different tools for language manipulation are being integrated. For example, if speech recognition software converts speech into text, and translation software converts text from one language to another, speech synthesis software can speak the text and thus serve as an automatic interpreter. This is being further assisted by increasingly powerful portable devices. As yet, these tools remain imperfect, but a great deal of investment is being made and there are grounds for thinking that high quality language competence may in due course be supplied by a small portable device.

Technological advance of this kind offers significant communication benefits and may be felt as less threatening in respect of identities, since users would not need to leave their linguistic and cultural ‘comfort zone’. It may reduce the need for vehicular languages. It would undoubtedly discourage the learning of other languages, since that competence would be embedded in technology and would not require the long and arduous acquisition of another language.

A third non-linguistic solution to communication needs is the development of intercultural communication skills. This could be combined with the use of a lingua franca or of technical solutions. The value of intercultural communication is increasingly recognised, especially in business, as it becomes more apparent that language is not the only barrier to communication (Kotthoff et al. 2007). On the contrary, differences in culture frequently provoke misunderstandings even between people who share a common language. This point was emphasised by a range of activities connected with the European Year of Intercultural Dialogue in 2008 (European Commission 2008a), which aimed:

- “to promote intercultural dialogue as an instrument to assist European citizens, and all those living in the European Union, in acquiring the knowledge and aptitudes to enable them to deal with a more open and more complex environment;
- raise the awareness of European citizens, and all those living in the European Union, of the importance of developing active European citizenship which is open to the world, respectful of cultural diversity and based on common values.”

To a large extent the value of intercultural dialogue is central to language education. Much of the work of educators is intended to achieve these aims. However, there is a serious risk that intercultural communication may become an alternative to language learning. On the one hand, intercultural dialogue can take place through a lingua franca or through the use of communication technology. And on the other hand, language teachers have not sufficiently emphasised the intercultural value of language learning.

This may appear a paradox, but the intercultural dimension does not always sit well with the methodologies of language teaching, many of which are in fact ‘monocultural’. That is to say, teaching focuses exclusively on the target language and culture, and does not take explicit account of other languages and cultures, including the language of the learners or other languages present in the target culture. There are difficulties in this area, which language educators need to examine more closely (Chambers & Ó Baoill 1999).

Language teachers and teacher educators therefore face a significant number of challenges arising from changes in the outside world and in education. Acknowledging the two distinct functions of language, to facilitate communication and to express identities, language educators need to address them both in their practice, in the contexts of the wider changes in society. Their aim is to enable language learners to communicate and also to recognise the identities that languages carry. This has clear implications for the abilities that language teachers will need to have, and therefore for the qualities that language teacher education must seek to develop in them. There are two particular qualities, which are needed in the new environment, and which traditional language teacher education has tended to omit: an ability to negotiate intercultural spaces and an ability to integrate language and content in their teaching.

### Intercultural and bilingual responses

Negotiating intercultural spaces has become an urgent necessity. Traditionally, language teachers have been accustomed to developing a working relationship between two cultures. For foreign language teachers, these are the culture (or cultures) of the target language and their own home culture. For teachers of their native language as a foreign language, the two cultures are their home culture and the culture of their learners. In both cases, the dominant ethos has been to enable learners to enter into the target language and culture (Risager 2006). The second culture is recognised at best as a stepping stone to making this entry and at worst as an obstacle to entry. The relationship between the two cultures is largely incidental and does not feature as a focus of attention. As a result, the intercultural nature of language learning may provide teachers with some implicit intercultural skills, but does not usually encourage them to reflect on

the intercultural nature of their teaching. It is a starting point but only the beginning of intercultural awareness.

A more developed approach to intercultural learning would need to focus more clearly on the comparisons and contrasts between the two cultures in play (Kelly 1998). It would need to enable teachers to become reflective practitioners of an intercultural approach. And it would need to provide them with strategies for fostering intercultural thinking among learners. This would lead to a further stage in which teachers become more clearly aware of the ways in which the two cultures differ or are similar, and are led to generalise their insights to develop their understanding of a wider range of cultural relationships. In this way, cultural understanding can serve as the basis on which intercultural understanding can be built.

The ability to integrate language teaching with teaching a subject other than language has become an increasingly desirable quality in teachers. There have been rapid developments in the methodologies of content and language integrated learning, CLIL (*enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, EMILE*). It is sometimes referred to as bilingual education, and takes many forms in different countries and different phases of education (Dalton-Puffer 2008). However, it may be understood as all those approaches in which some form of specific and academic language support is offered to students in order to facilitate their learning of the content through that language (Greere & Räsänen 2010). What they all have in common is that the focus of learners is on both learning about a subject and learning a language. From the point of view of language learning, it is a key benefit that learners will be better motivated because they need to learn the language in order to gain an understanding of the subject matter. It overcomes the difficulty of finding interesting subjects to discuss that go beyond the everyday life of learners. Most language teachers have little contact with CLIL approaches, and it is an increasingly important aim of teacher education to equip them more effectively to engage with it.

The relatively new approaches of intercultural and bilingual education have the potential to give language teachers a broader range of expertise that can make them more valuable in schools. The value of these approaches may become even greater if teachers of other subjects experience the need to take account of intercultural issues, or to include language learning in their subject teaching. The changes in society and in education that have created these needs are affecting teachers of all subjects, and it may be in due course that language teachers will be called on to pass their expertise in these areas to their colleagues who teach other subjects. This could create opportunities for language teachers to be involved in training others, and taking on specific responsibilities in their own school. It could also involve language teacher educators passing on their expertise in this area to student teachers across a wider range of subjects.

To respond to these challenges, it is likely that language teachers will need to adopt new attitudes and practices in their work. If they are to teach from a more strongly intercultural perspective, they will need to have increased experience of living in an intercultural space. This would be greatly assisted by more mobility, so that language teachers had a wider experience of living and working in another country. At present, there are many personal and professional obstacles to teacher mobility and considerable effort is being made at European level to address these: through the Comenius and Erasmus programmes and through consultative groups and networks. The experience of mobility itself is a valuable learning process, but it would be strengthened by more formal preparation of teachers in issues of intercultural working.

For the pedagogy of bilingual education or CLIL to be effective, language teachers will also need to develop their knowledge of particular subject areas, so that they can teach on the basis of professional expertise, rather than purely on the basis of their general culture. In this sense, a language teacher must also become a geography teacher, or a history teacher, for example. This has considerable implications, not least for the profile of students recruited to be trained as teachers. It would be preferable that they should have formal qualifications in another subject in addition to a language



qualification. There are significant challenges in equipping existing language teachers with the knowledge and skills to teach another subject, which requires a considerable investment in professional development. And there are implications for teacher education. Educators would not only need to support students as teachers of both a language and another subject but would also need to equip students to integrate the two subjects.

Paradoxically, one of the major obstacles to these new attitudes and practices arises from the extent to which teachers identify with the language and culture they teach. It is a common experience that teachers of one language feel a strong solidarity with other teachers of that language but may wish to distinguish themselves strongly from teachers of another language (Risager 2007). For example, teachers of German may see themselves as very different from teachers of French. To some extent, this stems from the strong bond they feel with the countries whose language they teach, which may shape their lifestyle, their values, their loyalties and their pedagogical approach. To some extent, it also stems from the fact that teachers of one language are often in competition with teachers of another language for students, for resources or for recognition. And yet, teachers of different languages have many common concerns and can benefit from stronger cooperation across the language boundaries.

This common cause is widely recognised by the cultural services of European governments, and there is a growing pattern of close cooperation between, for example, the British, French, German and Spanish cultural agencies. They recognise the need to support language education in general, as well as promoting teaching of the particular language they represent. Their cooperation is generally welcomed by ministries of education and other policy makers, but it is not always apparent to language teachers. No doubt there is further work to be done to reassure teachers of a particular language that they are not abandoning their traditional cultural loyalties by cooperating with teachers of another language.

## Part two: enhancing language teacher education

### *The Profile project*

As part of its programme of enhancing language education, the European Commission supported the development of the *European Profile for Language Teacher Education*, undertaken in 2002-4 (Kelly & Grenfell 2004). This was based on empirical research, which included a study of teacher education in thirty-two countries (Kelly et al. 2002), extensive consultations and eleven detailed cases studies across Europe, available on the project website (Profile project 2004). The *Profile* recognised that the situation of teacher education in each European country is distinctive. This has been confirmed on many occasions (Hudson & Zgaga 2008). Almost all governments are currently considering or introducing major changes in their systems of initial teacher education (European Commission 2007), and these changes are likely to have a significant impact on the education of language teachers. The arrangements for professional development are even more diverse from country to country. As a result, although the following discussion draws on approaches that have been developed in particular institutions across Europe, the issues will be addressed at a high level of generality, and will not offer specific analyses of practice in particular cases.

The *Profile* offers an outline of key elements in the education of language teachers and a common vocabulary with which these elements can be discussed. In that sense, it provides a frame of reference, which is designed to inform both language teacher educators and education policy makers, and to contribute to the enhancement of language teacher education across Europe. It was drawn up in consultation with a wide range of European experts on language teacher education, and drew on the experience of a number of European teacher education institutions. It serves as a checklist for existing teacher education programmes and a guideline for those still being developed. It also suggests guidelines for quality assurance and enhancement. The *Profile* provides an



outline of key elements in the education of language teachers, arranged to address four distinct dimensions of teacher education:

1. **Structure.** These items describe the different constituent parts of language teacher education and indicate how they could be organised.
2. **Knowledge and Understanding.** These items relate to what trainee language teachers might know and understand about teaching and learning languages as a result of their initial and in-service teacher education. They correspond to the Common European Framework (CEF) category of ‘savoirs’.
3. **Strategies and Skills.** These items relate to what trainee language teachers might know how to do in teaching and learning situations as teaching professionals as a result of their initial and in-service teacher education. They correspond to the CEF category of ‘savoir-faire’.
4. **Values.** These items relate to the values that trainee language teachers might be taught to promote in and through their language teaching. They correspond to the CEF category of ‘savoir-être’.

Although it is not feasible to describe the forty components of the *Profile* in detail here, it will be helpful to single out a number of components in each of the four sections that address the challenges that have been outlined in this paper. The following discussion will seek to identify the specific benefits of the components in relation to the challenges identified. They refer principally to initial training, though in most cases the same elements could be incorporated in continuing professional development.

#### Organising teacher education programmes

The *Profile* suggests that a language teacher education programme could be structured to provide **experience of an intercultural and multicultural environment**. This means that trainee teachers would have experience of living, studying, working or teaching in a context characterised by distinctive or different social, cultural, ethnic, national, religious, or linguistic groups. It also means that trainee teachers are taught that intercultural and multicultural approaches to teaching and learning involve teachers promoting dynamic interactions between teacher and learner and between learners themselves.

In this context ‘multicultural’ is understood as a descriptive term, referring to a range of different cultural perspectives and attitudes existing in parallel. ‘Intercultural’ refers to a dynamic state of exchange and interaction between these cultural perspectives. These processes may take place both in the trainee teacher’s own country and abroad. Even within one national context, learners can have a wide range of cultural perspectives and attitudes, shaped by social, ethnic and political factors, as well as gender, age and sexual orientation. These affect how learners respond to teaching and learning. One way to experience an intercultural environment is by teaching one’s native language to non-native speakers (for example, children from immigrant communities). Trainee teacher placements in multicultural classrooms help develop an intercultural mindset.

It is suggested that a teacher education programme may include **participation in links with partners abroad**, including visits, exchanges or ICT links. This means that trainee teachers would become aware of the diverse ways to communicate and exchange information and resources with partners abroad. As well as visits to partner institutions, there are benefits to be drawn from written exchanges; e-twinning of institutions; an interactive forum between institutions; email contact; and video-conferencing, among other activities.

A programme could include **period of work or study in a country or countries where the trainee’s foreign language is spoken as native**. In this way trainee teachers would spend a period of time in the country in which the foreign language they teach is spoken as native whenever possible. Whether the extended stay abroad is carried out before or during teacher education, the benefits to the trainee, both personally and professionally, can be very real. Besides the obvious improvement in language

competence, trainees are given insight into the culture and every day life of another country. Meeting people and participating in events and activities are also beneficial to trainees. It increases their communication skills and cultural awareness, and it is likely that these experiences will be passed on to their learners, making the language more tangible and relevant. During their teacher education, the extended stay abroad could usefully focus on establishing networks and contacts with the target culture, as well as gathering authentic materials and resources for use during teacher education and future teaching.

A programme might well include **close links between trainees who are being educated to teach different languages**. To achieve this, trainee teachers who are being educated to teach different foreign languages would cooperate during lectures, seminars, workshops, and other learning activities, as well as during their school-based teaching practice. They would follow certain teacher education modules in common and be encouraged to explore and compare their methodological approaches. Trainee teachers of different languages can cooperate during school-based practice, if they are placed in the same school, through peer observation, peer review and other collaborative written and practical projects. Joint seminars or workshops could be organised to focus specifically on comparisons and contrasts between different disciplinary approaches and cultural contexts to foreign language teaching and learning. They could also focus on the European dimension and concepts such as plurilingualism and pluriculturalism.

Encouraging close links between trainees is a good means of promoting intercultural exchange and the exchange of good teaching and learning practices. This type of collaboration would be useful for the exchange of materials, especially for teachers of lesser-taught languages for whom the choice of materials is often limited. Although basic foreign language teaching methodology can be taught to future teachers of different languages, part of the foreign language teacher education would still be language specific.

#### Developing knowledge and understanding

Trainee teachers need to acquire a wide range of knowledge and understanding, and this typically includes training in the development of a **critical and enquiring approach** to teaching and learning. Trainee teachers need to view teaching and learning as continually evolving processes. Their education as language teachers does not stop once their initial teacher education finishes. They will often be keen to experiment with different methodologies and resources after their initial teacher education. This is assisted if their attitude to teaching is open-minded and experimental. Increased autonomy is central to a critical and enquiring approach. Trainee teachers need to learn about teaching and learning at the same time as learning how to enhance their own abilities and competences independently. A critical and enquiring approach is fostered through cooperation and exchange with peers, contact with different methodologies and other national education systems and practices, and an encouragement to undertake action research and maintain reflective practice. Placing increased value on in-service education also integrates this critical attitude into language teaching. The transition between being a trainee teacher and a qualified teacher is important. Developing a critical and enquiring professional approach at an early stage helps to make this transition easier.

Initial teacher education may well include a course in **language proficiency** what will enhance and assess trainees' linguistic competence. It is helpful for trainee teachers to study for a course to improve their language proficiency as part of their initial teacher education. This course might aim to improve their language competences in correspondence with the learning scales outlined in the Common European Framework (CEF). The course might aim to improve key skills and fluency in writing, reading, speaking and listening, and in the trainee's productive, receptive, interactive and mediating skills. It will be helpful for this course to be linked, if not integrated, with teaching about the CEF and ways of assessing learners' progress. The course could also refer to the European Language Portfolio and other types of self-evaluation. It would be helpful for the

course to begin with an extensive language competence Needs Analysis questionnaire to determine the trainee teacher's existing language levels based on the CEF.

Linked to this is training in the **application of various assessment procedures** and ways of recording learners' progress. Trainee teachers need to be aware of the criteria that affect methods of assessment. They can be encouraged develop a comparative view of the advantages and disadvantages of various assessment methods such as oral and written tests or exams, summative assessment, written project-based work, continuous assessment, practical projects, group projects and portfolios. They may have the opportunity to experiment with different ways of recording learners' progress, analysing the advantages and disadvantages of a range of methods. It would be useful for their assessment methods to correspond with the CEF scales, or to be compared with them. The CEF is widely employed across Europe. It provides a key point of comparison for national educational systems aiming to ensure similar levels of quality in foreign language teaching and learning. However, it can be difficult to validate assessment and testing materials against the CEF. Trainees need to be able to record their learners' results accurately and from these they will be able to recognise areas of strengths and the areas where more work is needed. This is useful as it acts like an audit for the standard of teaching in general and highlights individual learner's needs.

### Developing know-how

Trainee teachers might receive training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners. They could be taught to be responsive to the different reasons people have for learning foreign languages. They need to understand the different factors that affect people's abilities to learn, and the different attitudes and cultural perspectives people bring to learning. For example, the trend towards placing learners with special educational needs in mainstream schooling means that trainee teachers must be prepared to adapt their teaching approaches to meet a variety of different special needs. Adapting teaching approaches involves thinking about classroom management issues, sensitive and suitable use of materials and resources and employing a variety of learning activities to achieve learning outcomes.

Many people learn foreign languages for vocational or professional purposes. Trainee teachers could be taught **particular strategies for teaching such learners effectively**. In particular, trainee teachers can aim to integrate vocational and professional issues into the foreign language classroom through relevant use of materials, resources and classroom techniques such as role-play and situation-based language learning. Learners from different regions of a country may have specific learning needs. They may speak regional dialects, which differ from the standard form of the language in which they are educated. Trainee teachers need to be made aware how to adapt their teaching of the foreign language to take this specific need into account.

Learners from ethnic minorities or immigrant communities may also bring particular learning needs to the foreign language classroom. As with learners from different regions, the teacher will adopt different approaches to meet their needs. At the same time, learners whose first language is different from that used in the classroom add to the multilingual and multicultural learning environment. Learners with different linguistic abilities and experiences are valuable to the teacher and the class. Learners from different age groups may come to the language classroom with different experiences and expectations. Trainee teachers ought to be aware of the potential social and culture differences between age groups, and be able to adapt to these.

Student teachers may receive **training in methods of learning to learn**. This means that they will be aware of the specific goals and outcomes of learning. They may be taught how to structure their learning strategies effectively and to reflect on the different ways in which learning occurs. They need to be able to respond to the specific learning contexts they encounter in the classroom. Methods of learning to learn used by a teacher can then be fostered in their learners. Key points in methods of learning to learn are: organising time; monitoring progress; identifying areas of strength and weakness; and

recognising different learning techniques and their contributions to learning. By understanding the implications of learning to learn, trainee teachers will be able to apply methodologies flexibly and creatively, and in a context-sensitive way. They can be encouraged to experiment with different teaching styles in order to develop a critical ability to distinguish which is best for the learning context.

Trainees might receive training in the **development of independent language learning strategies**. They will benefit from developing independent language learning strategies to improve their own language competence and to transfer these skills to their learners. New learning environments such as virtual resources, language centres, multi-cultural learning environments as well as up to date course books and materials play a major role in this process. Knowledge of independent strategies allows teachers to set tasks for their learners that foster the ability to improve language competence beyond the classroom without the explicit guidance of the teacher. Independent language learning strategies help foster the practice of life-long language learning. As a result, teachers will be able to pass on to learners the methods they have been taught during their initial teacher education. Classroom-based learning and independent learning activities can be integrated. Independent learning strategies are valuable in promoting life-long learning skills, which should be a key focus as early as possible in the learning process.

It is increasingly important for trainee teachers to have **training in Content and Language Integrated Learning (CLIL)**. This means that they will learn the methodologies and strategies for teaching another subject through the medium of a foreign language. Even if trainee teachers do not intend to specialise in this area, such training improves their language competence, encourages more comprehensive use of the target language in non-CLIL classes, and gives teachers ways of raising social, cultural and value issues in their foreign language teaching. CLIL approaches also encourage cooperation with colleagues from different disciplines. CLIL approaches are recognised as a growing area in language teacher education across Europe and many institutions already use them or are planning to introduce them. However, CLIL approaches depend on the existence of local CLIL schools in which to train trainees.

### Recognising core values

Since language education necessarily carries values, trainee teachers need access to **education about social and cultural values**. They may be taught explicitly that teaching and learning foreign languages help promote social and cultural values such as respect for difference, active communication, a participatory attitude to society, and experience of a range of different cultures and lifestyles. These values are fostered through inclusive and context-sensitive classroom management strategies, a choice of teaching materials that reflects social diversity and cultural plurality, and the development of international networks of communication and exchange between learners from different contexts and countries.

Social and cultural values can obviously be promoted right across the school curriculum. Language teachers benefit from cooperation with colleagues from different disciplines when promoting these values. The emphasis on social and cultural values will differ according to the local and national context of the school. Teachers may be made aware that social and cultural values cannot simply be applied, but are developed through an ongoing and context-sensitive process. When thinking of the social and cultural values of a range of countries, trainees might be reminded that what people have in common is as important as the differences that distinguish them.

Linked to this is **training in the diversity of languages and cultures**. Trainees may be taught that respect for diversity is a key element in their teacher education and subsequent teaching. They need to know about the linguistic profile of countries in which the languages they teach are spoken as native. They may be made aware of the importance of maintaining linguistic diversity in Europe, given the growing trend towards English as a global lingua franca. They need to be able to identify the diverse range of language contexts and backgrounds of their learners, and it will be useful for them to be familiar

with the notions of plurilingual competence and pluricultural competence set out in the CEF.

Training in the **importance of teaching and learning about foreign languages and cultures** could well be an explicit part of the teacher education programme. Trainee teachers need to be aware that their language teaching contributes to their learners' abilities to understand and respect others. They may be invited to recognise that learning foreign languages goes hand in hand with learning about other cultures, and leads to increased mobility in education, commerce, arts, tourism and numerous other spheres. They will know that learning foreign languages is a way of safeguarding linguistic and cultural identity, a process in which foreign language teachers play a crucial role. They will need to explain to their learners that learning foreign languages gives them important benefits, including:

- ▶ increasing their mother-tongue competence;
- ▶ promoting their communicational and presentation skills;
- ▶ giving them access to other cultures which enrich their own cultural background;
- ▶ helping them to develop a critical mindset towards their own social and cultural presuppositions.

Since they need to be aware of the wider social and political contexts, teachers could usefully receive training in teaching European citizenship. They may be led to see that the concept of European citizenship entails a set of shared values and beliefs in democracy, the rule of law, the free press and a shared cultural heritage. EU citizenship more specifically confers a set of legal and civic rights and duties on citizens, allowing them to work and travel freely between EU member states. They can incorporate this into teaching content through promotion of these shared values, choice of teaching materials and intercultural and multicultural networks and exchanges. The term 'citizenship' is complex, referring to different things in different contexts. European citizenship is not the same as national citizenship. Citizenship can refer to ideas concerning nationality or to issues of morality and responsibility, and teachers may be encouraged to explore the idea that European citizenship is one type of citizenship in a chain linking regional, national, international and global citizenship.

#### Working with colleagues and stakeholders

The areas discussed above, along with others explored in the *Profile*, can best be addressed by being included in programmes of language teacher education. In the first instance, this is a matter of curriculum development on the part of teacher educators. However, the effective implementation of these elements needs to be supported by broader social strategies, and in particular requires a higher level of cooperation between teachers, and increased cooperation between teachers and their principal stakeholders.

Cooperation between teachers is necessary to support the broad remit that language teachers will increasingly want to pursue. We have examined the first level of cooperation, between teachers of different languages, but language teachers will also need to work closely with teachers of other subjects. This is not only a fundamental requirement of CLIL approaches, but will also be needed to foster an environment, which sustains the social and cultural values that language teachers represent. For example, the values of diversity will be a lot easier to convey to language learners in schools, which have an ethos of recognising diversity. It is much more effective if the language class is able to confirm and reinforce values of social and cultural diversity, which are also taught in other subject areas. This offers learners a more coherent experience, and also provides opportunities for teachers across the school to build a sense of community, based on shared values.

A further level of cooperation is needed between teachers in different sectors of education. Pragmatically, this is an important factor in enabling learners to make a successful transition between successive phases of their education. Language learning



is a long and cumulative process, and it is necessary for teaching at each stage to build on what has already been achieved. This is not always an easy thing to do, but is much more difficult if the teachers in one phase have no relationships of cooperation with teachers at a previous phase. Beyond the need to support transition, there are opportunities for teachers in different sectors to learn from one another. There are differences in context and approach between sectors. Teaching strategies are not interchangeable. However, the differences can be a creative opportunity, if teachers are willing to learn from the insights generated by teachers in a different sector. The exchange of ideas must be a two-way process based on mutual respect if cooperation is to be developed. The benefits it can provide lie in building a richer learning community in which all teachers can participate.

Classroom teachers need to develop supportive relationships with those who have managerial responsibilities in their school, whether teachers or administrators. This is a sensible approach for teachers of any discipline, who need resources and other forms of support to enable their subject to flourish. In the case of languages, the role of school managers is important in supporting the social and cultural values embedded in the subject, and is particularly crucial in promoting mobility, study visits and links with teachers and schools in other countries.

In many instances, the forms of cooperation between teachers are assisted by associations. Trainee teachers need to be aware of the support these can offer, for example, in providing information, in offering a network of contacts and in giving access to resources and opportunities for development. Associations can take many forms, and perhaps the most directly supportive for language teachers will be those organised around aspects of language education. But associations may be motivated by many other kinds of affinity: by type of school, by social or cultural orientation or by regional location, for example. In some countries, important opportunities may be provided by trade unions, political parties, religious groups or voluntary organisations.

Teachers will find many opportunities for cooperation arising from continuing professional development, sometimes called in-service training. There are many providers of different kinds, and teachers can allocate a limited amount of time to these activities. They will therefore need to choose their opportunities carefully. However, this is an important pathway to developing their professional standing, and in due course young teachers may themselves become trainers and be able to pass on their experience and insights within the learning community of teachers.

The task of cooperating with other educators is a substantial commitment, but teachers must also learn to develop partnerships with a range of other stakeholders: people who have an interest in the outcomes of their teaching. From an early point in their career, teachers become aware that their relationship with their learners is a reciprocal one. They can learn from their students at the same time as teaching them. They are likely to have contact with parents, whether on an individual basis or through organised structures. It is helpful to be aware that this is an important partnership both for the wellbeing of students and for the support that the school can receive within the local community.

At a broader social level, teachers encounter a range of advisors, inspectors and other officials with responsibility for the public administration of education. It is helpful for teachers to view this as a form of partnership, in which both partners can assist the other. This may be difficult to see in the case of relations of authority, where the teacher is accountable to the administrator, or being evaluated by them. However, if approached in this positive spirit, the relationship is more likely to be a helpful one. The same is true of the range of policy-makers, with whom teachers are likely to have contact during the course of their career. If teachers can engage constructively with civil servants, politicians and other decision-makers, they can expect to help shape the way in which education policy develops, and thus contribute to the creation of a more supportive environment within which to pursue their own teaching and professional development.



In recent years, it has been recognised that partnerships need to be developed between teachers and people in businesses or in voluntary bodies. On the one hand, these organisations are dependent on the work of teachers in preparing students to enter the world of work and to play an effective role in their employment. On the other hand, people in business or other enterprises can support teachers in a number of ways. These include offering work placements and careers advice. Employers and business people are also playing an increasing role in making the case publically for the value of language education and providing motivations for people to engage actively in learning languages.

## Conclusions

From this discussion, it is clear that the development of language teacher education now takes place within a complex and rapidly changing context. The purposes of language teaching connect with the broader European project of creating a multilingual and multicultural society. In order to achieve it, Europe will need to extend the scope and quality of language teaching, and will need well trained and energetic language teachers to carry it forward. The future development of language teacher education must take these strategic issues into account, and be sensitive to the social and economic conditions, which shape the way in which teacher educators can carry out their role.

The role of languages is evolving in the contemporary world, with the upsurge in the numbers of languages in contact, and the conflicting demands of identity and communication. And there are several ways of addressing these changes, including the role of technology, the development of intercultural approaches and the emergence of content and language integrated learning. These figure as complementary to traditional language education but may also appear as alternatives to language learning.

In response to this rapidly shifting context, there are many elements that can be incorporated effectively into initial training and continuing professional development. These elements concern the organisation of language education, and the knowledge, strategies and values that it embodies. And beyond this, educators can play an active role in building cooperation between teachers in their own subject area and in other subjects. They can also increase their effectiveness through engaging in productive partnerships with a wider range of stakeholders.

The challenge for language teachers and for educators is now very great. There are many tools they can adopt in order to meet the challenge, but it is far from certain that they will be successful. If they fail, Europe could fall into a linguistic dystopia in which the majority of citizens speak only their own language and perhaps a common lingua franca, often imperfectly and reluctantly. This outcome could have grave consequences for Union. On the other hand, if they are successful in revitalising language education, then language teachers will be able to play a pivotal role in developing the kind of Europe in which many voices can be heard, and where mutual understanding can flourish. In this sense, the education of language teachers is of strategic importance to the future of Europe.

## Bibliography

- Baker, P. (2000). *Multilingual capital. The languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. London: Battlebridge.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2009). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Chambers, A. & Ó Baoill, D. (eds.) (1999). *Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics/Royal Irish Academy.
- Cogo, A. & Jenkins, J. (2010). English as a lingua franca in Europe: a mismatch between policy and practice. In: *European Journal of Language Policy* 2, 271-293.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf) (Accessed 24.12.2010).
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 549-572. <http://www.springerlink.com/content/w2515403406t4801/> (Accessed 6.1.2011)
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In: Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.). *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> (Accessed 7.1.2011)
- Davison, C. (ed.) (2005). *Information technology and innovation in language education*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Edwards, J. R. (2010). *Minority languages and group identity: cases and categories*. Amsterdam: Benjamins.
- European Commission (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf) (Accessed 24.12.2010).
- European Commission (2005a). *A New Framework Strategy for Multilingualism: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF> (Accessed 24.12.2010).
- European Commission (2005b). *i2010 - A European Information Society for growth and employment: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (Accessed 6.1.2011)
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (Accessed 24.12.2010).
- European Commission (2008a). *Continuing the Diversity Journey: Business Practices, Perspectives and Benefits*. Brussels: European Communities. [http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/pictures/750\\_resources/Continuing\\_the\\_Diversity\\_Journey.pdf](http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/pictures/750_resources/Continuing_the_Diversity_Journey.pdf) (Accessed 7.1.2011)
- European Commission (2008b). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*. Strasbourg: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf) (Accessed 24.12.2010).
- European Council (2000). *Presidency Conclusions: Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY\\_CONCLUSIONS\\_Lissabon.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf) (Accessed 6.1.2011).
- Eurydice European Unit (2007). *Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2006/07. Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Brüssel: Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/086EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086EN.pdf) (Accessed 6.1.2011)
- Eurydice Network (2008). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Brüssel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf) (Accessed 6.1.2010)

- Eversley, J., Mehmedbegovic, D., Sanderson, A., Tinsley, T., von Ahn, M., & Wiggins, R. D. (2010). *Language Capital: Mapping the languages of London's schoolchildren*. London: CILT/Institute of Education.
- Greenberg, R. D. (2005). *Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its Disintegration*. Oxford: Oxford University Press.
- Greere, A., & Räsänen, A. (2010). *Content and language integrated learning (CLIL) LanQua: Language network for quality assurance*. <http://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil> (Accessed on 7.1.2011).
- Hanson, D. (2010). *Limits to Free Trade: Non-tariff Barriers in the European Union, Japan and United States*. London: Edward Elgar.
- Hudson, B. & Zgaga, P., (eds.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Institutul National de Statistica (2002). *Rezultate generale. 5. 5. Populatia dupa limba materna*. <http://www.recensamant.ro/datepr/tbl5.html> (Accessed 6.1.2011)
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: national, ethnic, religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jurafsky, D. & Martin, J. H. (2000). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kelly, M. (1998). Towards an intercultural practice of language teaching. In: Parry, M. & Killick, D. (eds.). *Cross-Cultural Capability 2*. Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. & Hilmarsson-Dunn, A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf) (Accessed 6.1.2011).
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf) (Accessed 24.12.2010).
- Kotthoff, H., Spencer-Oatey, H. & Knapp, K. (eds.) (2007). *Handbook of Intercultural Communication*. New York: Mouton de Gruyter.
- Maalouf, A. (2008). *A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages_en.html) (Accessed 6.1.2011).
- Profile project (2004). *Case studies*. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/index.htm> (Accessed 8.1.11)
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sakwa, R. & Stevens, A. (eds.) (2006). *Contemporary Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2nd edition.
- Truchot, C. (2008). *Europe: l'enjeu linguistique*. Paris: La documentation française.
- Wikipedia (2011). List of Wikipedias. [http://meta.wikimedia.org/wiki/List\\_of\\_Wikipedias](http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias) (Accessed 6.1.2011)

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
<b>Mirjam Egli Cuenat</b> <b>Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants</b>	<b>43</b>
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-466100-4

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse *Passepartout* et la formation des enseignants

Mirjam Egli Cuenat

## Abstracts

En didactique des langues et dans les milieux de la politique linguistique et éducative, un changement de perspective sur l'apprentissage des langues s'est opéré ces dernières années, préconisant le développement harmonieux des répertoires de ressources langagières et culturelles de l'apprenant plutôt qu'une approche cloisonnée des langues individuelles.

La présente contribution, se basant en grande partie sur des travaux actuels du Conseil de l'Europe, montre les défis de l'adoption d'une approche plurilingue et interculturelle au niveau du curriculum, impliquant une organisation cohérente de tous les apprentissages langagiers. Un exemple concret, l'enseignement/apprentissage coordonné de deux langues étrangères réalisé dans le projet *Passepartout*, mené dans six cantons de Suisse alémanique, est présenté comme une entrée possible dans un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. La nécessité de nouvelles approches de la formation des enseignants, aptes à mettre en œuvre ces curriculums est mise en évidence. Enfin, les potentialités du Profil européen pour la formation des enseignants de langues (Kelly et al. 2004) sont examinées à cet égard.

In language pedagogy as well as in educational politics, a shift in perspective has been taking place in the last years. Language learning is understood as harmonic development of individual repertoires of linguistic and cultural resources rather than as a compartmentalized process which involves individual languages. The present contribution, largely based on actual work of the Council of Europe, shows the challenge of the adoption of a plurilingual and intercultural approach for language learning at the level of the curriculum. The article advocates for a coherent organization of all language teaching which takes place at school and beyond.

The article discusses an example of coordinated teaching and learning of two foreign languages. The *Passepartout* project was conducted in six German speaking cantons in Switzerland. It is presented as a possible entry into plurilingual and intercultural education. The projects highlights the necessity of new approaches to teacher training which adapt to the implementation of this type of curricula is highlighted. Finally, the potentials of the European Profile for Language Teacher Education (Kelly et al. 2004) are examined in this regard.

Sowohl in der Sprachendidaktik als auch in sprachpolitischen Kreisen hat sich in den letzten Jahren die Perspektive auf das Sprachenlernen verändert. Die Vorstellung einer harmonischen, integrierten Entwicklung individueller Repertoires an sprachlichen und kulturellen Ressourcen setzt sich langsam gegenüber einem trennenden Ansatz durch, bei dem das Lernen jeder einzelnen Sprache im Zentrum steht.

Der vorliegende Beitrag stützt sich zu einem grossen Teil auf aktuelle Arbeiten des Europarates. Er zeigt die Herausforderungen einer kohärenten Organisation aller Sprachlernprozesse auf der Ebene des Curriculums. Ein konkretes Beispiel für sprachübergreifend koordiniertes Fremdsprachenlernen, das Projekt *Passepartout*, welches in sechs Kantonen der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt wird, zeigt die mögliche Realisierung eines Curriculums für eine plurilinguale und interkulturelle Erziehung auf. Die Notwendigkeit neuer Herangehensweisen in der Lehrerbildung für

die Umsetzung solcher Curricula wird hervorgehoben. Schliesslich werden die Potenzialitäten des Europäischen Profils für die Aus- und Weiterbildung der Sprachlehrkräfte (Kelly et al. 2004) im Hinblick darauf ausgelotet.

Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat  
Institut für Fachdidaktik Sprachen  
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen  
Notkerstrasse 27  
CH-9000 St. Gallen  
Email: [mirjam.egli@phsg.ch](mailto:mirjam.egli@phsg.ch)



## Point de départ: éducation plurilingue et interculturelle<sup>1</sup>

Les profonds changements observables dans nos sociétés contemporaines, dus à la mobilité croissante, à la migration et à l'émergence de nouvelles formes de communication font progressivement évoluer l'intérêt que les systèmes éducatifs portent à la question de l'enseignement des langues. La maîtrise de plusieurs langues par chaque citoyen apparaît comme une nécessité, tant au plan de l'assurance d'une cohésion sociale et politique qu'à celui du développement économique de l'Europe. L'approche plurilingue<sup>2</sup>, proposée par le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR), paraît comme une des impulsions les plus prometteuses dans l'encouragement d'un enseignement, valorisant les ressources langagières et culturelles très diversifiées des apprenants:

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle **ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés** mais construit plutôt **une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent**. (CECR: 11, c'est moi qui souligne)

Cette approche équivaut à un changement du regard porté sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, conférant une place centrale à l'apprenant et au développement de son répertoire plurilingue:

Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de **développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place**. (CECR: *ibid.*, c'est moi qui souligne)

L'idée d'un répertoire intégré s'oppose à une vision cloisonnée des langues. Bien des recherches seront encore nécessaires pour mieux comprendre la nature des liens entre les langues, des processus en jeu et des méthodes pour les promouvoir mais un nombre croissant d'études confirme leur existence et l'impact positif de l'apprentissage d'une langue sur une autre (cf. Cummins 2001; Haenni Hoti 2009; Egli Cuenat 2008; Ringbom 2007; Hutterli, Stotz & Zappatore 2009; Aronin & Hufeisen 2009).

L'*éducation plurilingue et interculturelle*, concept promu dans nombre d'écrits commandités par le Conseil de l'Europe, repose sur la vision d'une prise en charge de l'ensemble du répertoire des apprenants par l'enseignement, comprenant non seulement les langues étrangères (vivantes et classiques), mais également la langue de scolarisation, et les langues de la migration, minoritaires et régionales (Beacco & Byram 2007; Coste et al. 2009; Cavalli et al. 2009; Beacco et al. 2010). Elle répond au droit de tout individu à une éducation de qualité et se qualifie par une double finalité. D'une part, elle touche à l'efficacité des apprentissages: il s'agit d'enrichir les ressources langagières et culturelles du répertoire plurilingue des individus et de leur donner les moyens d'apprendre les langues de manière efficace. D'autre part, elle vise la formation de la personne: il s'agit en même temps d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue, valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe. Compétence plurilingue et interculturelle forment un

- 1 Cet article prend appui sur les travaux récents du Conseil de l'Europe, notamment le *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010) ainsi que ceux du projet suisse *Passepartout*. Ma contribution reflète uniquement mon propre point de vue et n'engage en rien celui du Conseil de l'Europe ni celui du projet *Passepartout*.
- 2 Conformément à la terminologie adoptée dans les documents du Conseil de l'Europe, le terme de *plurilinguisme* désignera ici la capacité des locuteurs individuels d'employer plus d'une langue: il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de *multilinguisme*, en revanche, renvoie à la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent: un habitant d'un pays multilingue n'est pas forcément capable de s'exprimer dans plusieurs langues (cf. chapitre 1.3. du CECR).

ensemble, un des enjeux majeurs étant celui d'amener les apprenants à prendre de la distance face à leurs propres comportements, modèles de perceptions et sentiments, tout en s'ouvrant ceux des autres, afin de les rendre capables d'interagir avec sensibilité dans des contextes impliquant d'autres langues et cultures (Byram 2009).

## Des curriculums pour réaliser une éducation plurilingue et interculturelle

### Nécessité de penser l'enseignement des langues dans sa globalité

Au niveau de l'organisation des apprentissages, il devient nécessaire de penser le curriculum des langues dans sa globalité, à l'instar du répertoire de ressources plurilingues et interculturelles et de créer une culture du curriculum commune à travers toutes les langues, y compris de la langue de scolarisation. Le chapitre 8 du CECR, intitulé *Diversification linguistique et curriculum*, fait des propositions quant à la transposition de l'approche plurilingue et interculturelle au niveau du curriculum scolaire selon trois axes: la *diversification* de l'offre en langues, la *modularité* prenant en compte, notamment au niveau de la certification, la nature partielle et complémentaire des compétences en langues, et finalement l'idée d'une *éducation langagière générale et transversale*, postulant « que les connaissances linguistiques (savoirs), des capacités langagières (savoir-faire) sont, aussi bien que les savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée, mais pour partie aussi, transversaux ou transférables » (CECR: 130).

Plus récemment, une série de documents émanant du Conseil de l'Europe, disponibles sur la *plateforme de ressources et de référence* de la *Division des politiques linguistiques*, élargissent et approfondissent cette réflexion curriculaire, tout en insistant sur la dimension du *savoir-être*, liée à l'interculturalité et la valorisation de toutes les langues et cultures, notamment le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco & Byram 2007)<sup>3</sup> et le *Guide pour l'élaboration de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010). Ce dernier document présente une vision holistique du curriculum, basée sur un modèle développé par Van den Akker et l'institut curriculaire néerlandais Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Ce modèle sera esquissé brièvement dans les lignes qui suivent.

### Une approche structurée et multidimensionnelle du curriculum

Van den Akker (2006: 18) propose une définition très ouverte du curriculum: « a plan for learning », qui peut être rendue en français par *un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage*<sup>4</sup>. Comme l'affirme l'auteur, cette définition ouverte nécessite une spécification du contexte d'usage du terme, concernant notamment les représentations du curriculum et les niveaux d'organisation du système éducatif auquel il s'applique. Le tableau suivant (Van den Akker 2006: 19) donne un aperçu des représentations variables du curriculum. Celles-ci ne sont pas en contradiction, mais reflètent les rôles respectifs des acteurs dans la conception et la mise en œuvre d'un dispositif pour l'enseignement.

3 Voir particulièrement la troisième partie, intitulée *formes d'organisation de l'éducation plurilingue* (chapitres 5 *créer une culture du plurilinguisme* et 6 *organiser les enseignements et les apprentissages plurilingues*).

4 Il n'est pas notre propos ici de présenter les débats autour de la notion curriculum et de la diversité foisonnante de ses définitions. Celle proposée par Van den Akker est compatible avec celle qu'on trouve au chapitre 8 du CECR, définissant le curriculum comme un « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR: 132) La définition du CECR met davantage l'accent sur l'idée que le parcours scolaire est une partie d'un parcours d'apprentissage plus global (« curriculum existentiel ») qui commence dès avant et qui se poursuit pendant, parallèlement à et après l'école.

Situations de mise en œuvre	Caractéristique du curriculum	Principaux acteurs	Caractéristiques
« in vitro »	recommandé	responsables, concepteurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idéal (la vision curriculaire, les finalités, la philosophie sous-jacente à un curriculum)</li> <li>• Formel, écrit (les intentions spécifiées dans des documents ou matériaux curriculaires)</li> </ul>
« in vivo »	appliqué/implémenté	enseignants, responsables d'établissements	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perçu (le curriculum tel qu'il est interprété par les utilisateurs, en particulier par les enseignants)</li> <li>• Opérationnel (le processus actuel de l'enseignement-apprentissage, le curriculum mis en œuvre)</li> </ul>
	atteint	étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérimenté (les expériences d'apprentissage)</li> <li>• Appris (les résultats des apprentissages (outcomes))</li> </ul>

Fig. 1: Typologie de représentations du curriculum (adapté et traduit par l'auteure de Van den Akker 2006: 19)

Le tableau peut être lu de manière chronologique, décrivant le long chemin menant de la conception du curriculum « in vitro » vers celui faisant ses preuves sur le terrain « in vivo ». Mais il ne s'agit évidemment pas d'un processus linéaire *top down*. Dans le meilleur des cas, l'action curriculaire est basée sur une interaction entre *top-down* et *bottom up*, impliquant de nombreux échanges entre les acteurs concernés et permettant de créer une cohérence entre leurs représentations. Plus les acteurs « in vivo » – et notamment les enseignants – seront déjà impliqués dans la phase « in vitro », plus la crédibilité d'un curriculum recommandé sera assurée et plus il aura des chances d'atterrir dans la classe.

Dans cette conception ouverte (« a plan for learning »), relève donc du curriculum tout ce qui contribue à l'organisation de l'apprentissage. Le travail curriculaire comprend une multitude d'activités liées au pilotage politique, à la conception, au développement, à l'implantation et à l'évaluation, et ceci à tous les niveaux du système éducatif. Van den Akker (2006: 18) propose les cinq niveaux suivants:

**SUPRA:** international, comparatif  
(p.ex. référentiels de compétences, le CECR, le CARAP)

**MACRO:** national (système), état, région  
(p.ex. plans d'études (syllabi), objectifs stratégiques)

**MESO:** école, institution, programme  
(p.ex. profil spécifique à un établissement scolaire)

**MICRO:** classe, groupe, leçon, enseignant  
(p.ex. cours, manuel, ressources)

**NANO:** individuel, personnel  
(p.ex. apprentissage et développement personnel (autonome) tout au long de la vie)

Fig. 2: Niveaux de l'activité curriculaire (adapté et traduit par l'auteure de Van den Akker 2006: 18)

Pour l'élaboration d'un curriculum centré sur les apprenants, chaque élément de planification peut être décrit par une question simple se rapportant à ceux-ci (Van den Akker 2006: 20): les **finalités** (pourquoi apprennent-ils ?), les **objectifs** (quels objectifs visent-ils ?), les **contenus** (qu'apprennent-ils ?), les **activités d'apprentissage et les regroupements** (comment et avec qui apprennent-ils ?), les **lieux et les temps** (où et quand apprennent-ils ?), **matériaux et ressources** (avec quoi apprennent-ils ?), **rôle des enseignants** (comment l'enseignant facilite-t-il leurs apprentissages ?), **l'évaluation** (comment à évaluer leurs progrès et acquis ?), **les coopérations** (quelles coopérations sont nécessaires pour favoriser leurs apprentissages ?)<sup>5</sup>.

La pertinence de ces composantes pour les différents niveaux d'organisation (du *nano* au *supra*), décrits précédemment, sera variable et dépendra notamment de la distribution des responsabilités dans un système éducatif d'un contexte (pays, région) donné.

#### Qu'est-ce qui caractérise un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle?

La finalité de tout enseignement des langues – que ce soit la langue de scolarisation, une langue étrangère ou une langue minoritaire ou de la migration – doit être de contribuer au répertoire de ressources plurilingues et culturelles plurielles des apprenants. En conséquence, tous les éléments d'un curriculum pour une éducation plurilingue, c'est-à-dire l'ensemble des parcours liées à chaque langue et culture, gagnent à ne pas être conçus de façon indépendante pour être coordonnés ensuite mais à *se situer d'emblée dans la perspective d'une finalité centrale*: l'éducation plurilingue et interculturelle.

5 Van den Akker (2006: 21) propose les composantes suivantes: rationale, aims & objectives, content, learning activities, teacher role, materials & resources, grouping, location, time, assessment. Les liens forts entre les composantes sont présentés sous forme de « toile d'araignée curriculaire » (22), métaphore exprimant que chaque lien est aussi fort que son lien le plus faible, métaphore j'ai reprise et adaptée dans la représentation d'un « atomium curriculaire » pour une éducation plurilingue et interculturelle (voir ci-dessous).

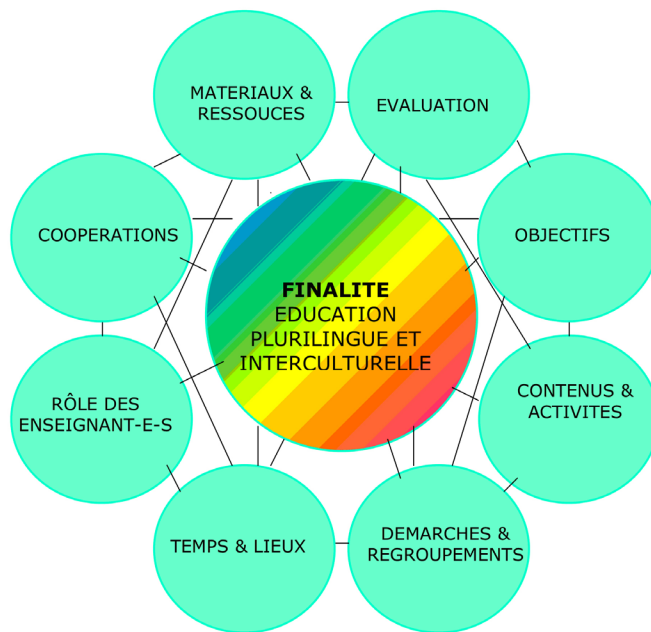


Fig. 3: Interconnexion des composantes d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle, dérivé du « curricular spiderweb » (Van den Akker 2006: 22, adaptée par l'auteure).

Dans la mesure du possible, les objectifs, les contenus et activités, les démarches, les matériaux et ressources, l'évaluation sont coordonnés dans un curriculum cohérent, intégrant l'ensemble des langues présentes à l'école: la ou les langues de scolarisation, les langues étrangères, les langues d'origine ou minoritaires (voir Beacco & Byram 2007; Beacco et al. 2010 et plateforme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle)<sup>6</sup>. Les différentes langues et cultures restent des objets d'enseignement à part entière, une cohérence peut être établie à la fois au niveau *longitudinal*, c'est-à-dire dans la durée du parcours scolaire, et au niveau *transversal*, à travers les langues.

Les instruments et les démarches permettant d'organiser la dimension plurielle et transversale du curriculum de plus en plus nombreux sont à présent disponibles (pour un aperçu voir p.ex. Beacco et al 2010: 92; Cavalli & Egli Cuenat: à paraître). Pour la définition cohérente des profils de compétences et des contenus, l'on dispose descripteurs du CECR; ceux du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier (dir.) 2010) fournissent une base pour la description de compétences réflexives et interculturelles à développer de manière commune à travers les langues. Les démarches pédagogiques comme CLIL/EMILE, intégrant l'enseignement des contenus et de la langue, l'*Eveil aux langues*, stimulant la réflexion métalangagière, l'*Intercompréhension* encourageant l'apprenant à mettre en place des stratégies pour comprendre des langues appartenant à une même famille et la *pédagogie de la rencontre* basée sur les échanges réels ou virtuels entre les apprenants et les personnes appartenant à la communauté de la langue cible proposent des activités favorisant la mise en œuvre d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Les enseignants détiennent un, sinon le rôle clé dans la réalisation de cette nouvelle vision de l'apprentissage des langues:

Il importe de s'interroger sur les changements que le nouveau curriculum apportera à leur rôle dans les processus d'enseignement. Un curriculum plurilingue et interculturel suppose en effet l'adhésion des enseignants, qui sont invités à sortir de leur cadre professionnel traditionnel et qu'il s'agit aussi de convaincre de l'utilité de la formation interculturelle, du fait que la seule compétence à valoriser n'est pas la compétence native. Il convient de les amener à considérer qu'ils contribuent solidairement au développement du répertoire plurilingue des apprenants. (Beacco et al. 2010: 43)

6 En allemand, les termes de « Gesamtsprachencurriculum » ou « Gesamtsprachenkonzept » se sont établis pour le curriculum intégré (voir Hufeisen & Lutjeharms 2005; Lüdi et al. 1998).



Leur formation en tant qu'experts des apprentissages plurilingues et interculturels ainsi que la création de conditions cadr facilitant la coopération entre enseignants des différentes langues, enseignées comme matières ou comme vecteurs de connaissance, sont l'un des principaux défis (Cambra: à paraître).

### Réalisation progressive et formes d'intégration variables du curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle

La réalisation d'un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle n'est pas une affaire de tout ou de rien. Il est possible d'envisager différentes manières d'intégrer cette perspective dans un curriculum de langues *déjà existantes*. Des formes d'intégration locales sont pensables, notamment au niveau *méso*, voire *micro*, de projets de collaboration entre enseignants à travers les branches au sein d'un établissement ou de séquences plurilingues et activités transversales lorsqu'un enseignant est responsable de l'enseignement de deux ou plusieurs langues. L'inclusion d'un curriculum d'activités d'*éveil aux langues* tout au long de la scolarité constitue une autre possibilité (Candelier & De Pietro 2008; De Pietro 2002). Toutefois, les initiatives ponctuelles et locales, même si elles sont conçues sous forme de curriculum systématique, risquent de tomber entre les mailles en raison de la surcharge notoire des programmes ou du personnel enseignant. A plus long terme, il conviendra de privilégier la planification d'un parcours de langues intégrés, soit de deux ou plusieurs langues étrangères (vivantes et classiques), de la langue de scolarisation et d'une ou plusieurs langues étrangères, voire de toutes les langues présentes à l'école, y compris les régionales, minoritaires ou de la migration et, si possible, également entre les langues enseignées comme matières et les langues des autres matières. Si les choix s'appuient sur une analyse lucide du contexte sociolinguistique et si les décisions sont fondées sur une projection dans le temps des finalités, des objectifs et des ressources, notamment au moyen de *scénarios curriculaires*, la chance d'une faisabilité se trouvera sensiblement augmentée (CECR; Cavalli et al. 2009; Beacco et al. 2010; Cavalli & Egli Cuenat: à paraître).

### Le projet suisse *Passepartout* et la formation des enseignants

Le projet intercantonal suisse *Passepartout*<sup>7</sup> sera présenté ici comme un exemple d'une entrée possible dans un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle. L'intégration de ses principes se fait principalement au niveau de deux langues étrangères vivantes: une langue nationale (en l'occurrence le français) et l'anglais, la langue scolaire locale étant l'allemand. Il s'agit d'une réforme visant une coordination aussi étroite que possible entre les différents éléments de planification mentionnés ci-dessus ainsi qu'une cohérence optimale à travers les différents échelons de l'action curriculaire – du *supra* au *nano*. Dans le cadre de ce projet, le rôle des enseignants dans le passage du curriculum créé « in vitro » vers sa mise en place « in vivo » est reconnu comme une dimension clé de la réussite et des dispositifs importants pour leur formation sont mis en place.

#### Le contexte suisse

Le projet *Passepartout* est à situer dans le contexte de la Suisse, officiellement quadrilingue et fédéraliste, ses 26 cantons étant en grande partie souverains en matière de scolarité. La *Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique* (CDIP) et ses quatre conférences régionales fonctionnent comme des instances de coordination, permettant d'assurer une certaine harmonisation entre les systèmes cantonaux. Elles émettent des recommandations précisant les conditions cadre pour l'éducation, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues.

Le projet d'harmonisation scolaire *HarmoS* de la CDIP, entré en vigueur en août 2009 pour les cantons l'ayant ratifié, et la stratégie pour le développement national de l'enseignement des langues de 2004, prévoient deux langues à l'école primaire, soit *une deuxième langue nationale* et *l'anglais*. La première langue étrangère doit être introduite

7 [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

au plus tard en troisième année de l'école primaire (9/10 ans), la deuxième en cinquième primaire (11/12 ans). Les cantons sont libres de débiter par l'anglais ou par une langue nationale. A la fin de l'école obligatoire, les compétences dans les deux langues devront être équivalentes; des standards de base *HarmoS*, s'orientant aux niveaux du CECR, sont formulés pour les deux langues<sup>8</sup>. Une majorité des cantons suisses alémaniques ont opté pour l'anglais en première position, alors que six cantons suisses alémaniques situés à la frontière linguistique vers la Suisse francophone ont choisi de commencer par le français. Le français étant actuellement enseigné en cinquième primaire, cela signifie une anticipation du français de deux ans, vers la classe de troisième primaire (année 5/6 selon le nouveau comptage d'*HarmoS*, incluant les deux années du préscolaire désormais obligatoire), et l'introduction de l'anglais, deuxième langue étrangère, en cinquième primaire (année 7/8), l'anglais n'étant aujourd'hui enseigné qu'à partir du premier cycle du secondaire (13/14 ans).

### Un curriculum s'inspirant de la didactique du plurilinguisme

Ne se contentant pas de satisfaire aux conditions minimales de la réforme prévue par la CDIP, les six cantons ayant choisi le français en première position ont signé un contrat d'état dans le but de renouveler à fond l'enseignement des langues étrangères et ils ont mis en place le projet commun *Passepartout* s'étalant sur une durée de onze ans (2007- 2018). Optant résolument pour une approche plurilingue et interculturelle, son but est de développer et de mettre en œuvre un curriculum intégré, créant une *cohérence verticale (ou longitudinale)* dans l'organisation des parcours dans chacune des deux langues *sur l'ensemble du cursus primaire et secondaire (premier cycle)*. D'autre part, il veut établir une *cohérence horizontale (ou transversale)* entre les enseignements des langues, à travers l'utilisation des outils et méthodes de la didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité, soit le *Portfolio européen des langues*, l'*Eveil aux langues*, l'*intercompréhension*, la pédagogie des échanges et l'enseignement de certains contenus disciplinaires en langue étrangère (cf. *Passepartout* 2008).

Un **plan d'études (syllabus)** unique et coordonné pour les deux langues étrangères a été élaboré (*Passepartout* 2010). Il est novateur dans la mesure où il formule des objectifs échelonnés sur cinq niveaux de la scolarité obligatoire pour trois domaines de compétence: I) agir avec la langue (*sprachliches Handeln*), s'orientant aux standards nationaux de base *HarmoS*, au CECR ainsi qu'au *Portfolio européen des langues*, éditions suisses pour les enfants et pour les jeunes apprenants; II) compétence interculturelle et plurilingue (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*); III) les compétences stratégiques (*lernstrategische Kompetenzen*). Les objectifs de domaines II) et III) s'orientent au *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier (dir.) 2010) et intègrent le travail avec le *Portfolio européen des langues*. Ils sont formulés de façon conjointe pour le français et l'anglais à partir du moment où les élèves apprennent les deux langues. Voici un extrait du domaine de compétences II pour l'année 7/8 (12/13 ans, cinquième et sixième année primaire selon l'ancien système, début de l'apprentissage simultané des deux langues étrangères):

8 Pour des renseignements sur les travaux de la CDIP en matière de la coordination nationale de l'enseignement des langues voir <http://www.edk.ch/dyn/12040.php>.

<b>Kompetenzbereich II Französisch und Englisch</b>	<b>BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN Schuljahre 7/8</b>
<b>Globalziel</b>	<b>Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.</b>
<b>Handlungsfelder</b>	<b>Lernaktivitäten und Inhalte</b>
<b>Savoir / Wissen: Grundsätzliche Kenntnisse zu sprachlich-kulturellen Eigenheiten und zur Vielfalt von Sprachen und Kulturen erwerben.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einige einfache Unterschiede zwischen deutscher und französischer und englischer Syntax und Wortbildung identifizieren (z.B. anhand von (fehlerhaften) Wort-für- Wort-Übersetzungen die unterschiedlichen Regeln für Wortstellung herausarbeiten.</li> </ul> </li> <li>• Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sehen und hören, dass geografische Faktoren die Sprachen beeinflussen.</li> <li>- Die Verbreitung verschiedener Sprachen in nahen und ferneren geografischen Räumen kennenlernen.</li> </ul> </li> <li>• Einige Aspekte seines sprachlichen Umfeldes erkennen. <ul style="list-style-type: none"> <li>- z.B. Lage an der Sprachgrenze, Verhältnis Sprachmehrheit – Sprachminderheit in der Schweiz.</li> <li>- Entdecken, wo man am Wohnort franko- und anglophonen Menschen, ihrer Sprache und ihren Kulturen begegnen kann.</li> <li>- Das Mischen von Sprachen in bestimmten Situationen erfahren (Werbung, Musik, englischsprachige Einflüsse).</li> </ul> </li> </ul>

Fig. 4: Extrait du plan d'études *Passepartout* (2010: 34)

Le développement de ces compétences débute à partir de la troisième année primaire en français (année 5/6) et prépare l'apprentissage de l'anglais en cinquième année; plus tard l'enseignement des deux langues y contribue conjointement, tout en tenant compte des particularités de chaque langue et tout en créant des liens vers d'autres langues, notamment la langue de scolarisation.

Deux manuels d'enseignement (*Mille feuilles* pour le français, *New World* pour l'anglais) se basant sur ces plans d'études, coordonnés horizontalement dans une perspective plurilingue et interculturelle et offrant une base pour la cohérence longitudinale du primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, sont élaborés dans le cadre du projet. Ils mettent en œuvre les objectifs formulés dans le plan d'études commun, respectant de près l'importance des trois domaines de compétences. Ils fournissent des matériaux pour leur construction systématique en classe, par des activités d'éveil aux langues et aux cultures et par une réflexion métalangagière aigüe (stratégies transposables, structures langagières), l'ensemble étant basé sur une approche orientée sur les textes authentiques, les activités et les contenus, adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves.<sup>9</sup>

9 Les premiers modules du manuel pour le français (*Mille feuilles*, Schulverlag plus) sont actuellement testés par 15 classes du primaire dans trois cantons. Les premières unités du manuel d'anglais (*New World*, Klett-Verlag) seront mises à l'épreuve à partir de la prochaine année scolaire.

Ce lien organique entre plan d'études et manuels d'une part et entre maisons d'édition créant des manuels pour l'enseignement de différentes langues de l'autre, ne connaît pas d'égal en Suisse – c'est une des forces d'un projet mis en place grâce à une volonté politique forte (Egli Cuenat, Manno & Le Pape 2010). Les activités de réforme curriculaire décrites se situent aux niveaux *supra* et *macro*. Afin de garantir le lien avec le niveau *méso*, des formations à l'intention des chefs d'établissements sont prévues; leur rôle de facilitateurs et médiateurs est défini dans le plan d'études. La formation des enseignants, assurant le lien du niveau *méso*, *micro* et *nano* constitue évidemment la clé de voûte du projet *Passepartout*.

#### La formation des enseignants: une dimension clé

Les concepteurs et les responsables de projet, s'investissant dans la mise en œuvre du curriculum *Passepartout* possèdent une conscience aigüe du fait qu'une bonne formation des enseignants est l'une des conditions *sine qua non* pour mettre en œuvre les objectifs et parcours définis à travers les plans d'études, les manuels coordonnés et les méthodologies proposées. Les enseignants doivent non seulement être en mesure d'assurer un enseignement d'une langue étrangère moderne orienté vers les activités et les contenus, tant au niveau didactique qu'au niveau des compétences en langues. Simultanément, ils doivent devenir des *experts en plurilinguisme*, conscients des apprentissages en synergie à travers les langues, des répertoires diversifiés de leurs élèves, des potentialités d'apprentissage du plurilinguisme « déjà là » des enfants ressortissant d'autres cultures ainsi que de la pluralité inhérente dans chaque langue et culture. A un niveau plus technique, ils doivent connaître le programme des autres langues et être prêts à coopérer avec les enseignants des autres langues.

En conséquence, trois dimensions de la formation sont visées dans le projet (voir Saudan 2007):

- Les **compétences en langue**, s'orientant au niveau C1 du CECR pour les enseignants du primaire et au niveau C2 pour les enseignants du secondaire. Un référentiel de compétences langagières spécifiques à la profession ainsi que des scénarios d'apprentissages sont mis à disposition des formateurs en langue (Egli Cuenat, Gauthier & Chuck 2010). Le référentiel de compétences est structuré de façon analogique à celui du plan d'études *Passepartout*, respectant ses trois domaines de compétence exposés ci-dessus. Le concept du cursus repose sur le principe que les enseignants intégreront plus facilement dans leur pratique ce qu'ils ont vécu eux-mêmes durant leur propre formation. En conséquence, il met l'accent non seulement sur les compétences fonctionnelles en anglais et en français (gestion de la classe, ressources pour enseigner des contenus adaptés aux intérêts des enfants), mais sur le développement des compétences interculturelles, du plurilinguisme et de la capacité d'apprentissage autonome tout au long de la vie.
- Les **compétences en didactique et méthodologie** couvrant à la fois les domaines plutôt « traditionnels » (par exemple la compréhension des processus d'apprentissage, l'enseignement orienté vers les contenus et les activités, la planification de l'enseignement, les besoins des jeunes apprenants etc.) et des *orientations plurilingues et interculturelles* (par exemple le répertoire plurilingue, le Portfolio et la Biographie langagière, l'Eveil aux langues, l'apprentissage en synergie (p.ex. les stratégies de lecture en intercompréhension, le transfert lexical), le curriculum coordonné, la pédagogie des échanges etc.)
- Les **compétences métadidactiques et la pratique réflexive** au sens de la capacité de se servir de façon critique et ciblée des différents instruments et méthodes. Les enseignants sont encouragés à la réflexion permanente et à l'observation de leurs propres pratiques, notamment à travers une dimension *coaching* (travail sur les attitudes à l'aide de séquences filmées en classe et de transcription). L'approche d'une pratique réflexive accompagnée devrait garantir l'ancrage de l'innovation et sa mise en œuvre dans la pratique actuelle d'enseignement, ses questions, ses problèmes, ses besoins (Saudan 2007).

Les objectifs de la formation initiale et continue<sup>10</sup>, décrits sous forme de référentiels de compétences, tant au niveau de la capacité à enseigner les langues qu'à celle de les apprendre, sont en cohérence avec l'ensemble du projet, cette cohérence étant assurée par une collaboration étroite entre les membres du réseau et des documents de référence accessibles à tous les acteurs et responsables du projet. Une équipe d'enseignants spécialement formés, proches de la pratique de l'enseignement, assurent la formation continue de leurs collègues, dans l'idée d'une crédibilité maximale du curriculum *recommandé*.

### Un cadre de référence pour la formation des enseignants dans une perspective plurilingue et interculturelle – atouts et potentialités du Profil européen

Nous venons de voir à partir de l'exemple du projet *Passepartout* que le changement de perspective nécessite un effort considérable au niveau de la formation du personnel enseignant. Le *Profil européen* (Kelly et al. 2004) avec ses 40 recommandations fournit dans chacune de ses quatre parties (cf. structures des programmes, compétences, stratégies et savoir faire et valeurs) de multiples pistes et propositions d'opportunités d'apprentissage pour une formation des enseignants des langues étrangères favorisant le plurilinguisme et l'interculturalité. Le *Profil européen* a servi de document de base au sein d'un groupe de travail du projet *Passepartout* pour l'élaboration d'un référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants, axée sur la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme (Passepartout 2009).

Les recommandations du *Profil* proposent notamment l'intégration des méthodologies récentes d'un enseignement axé sur la communication, la rencontre entre les enseignants de différentes langues dans la formation, des modules transversaux, les techniques actuelles de l'évaluation, le travail avec le Portfolio européen de langues, l'apprentissage en autonome et tout au long de la vie, pour ne donner que quelques exemples. L'idée que les enseignants doivent vivre ce qu'ils enseignent apparaît à de multiples endroits, notamment quand il s'agit d'interculturalité, d'évaluation, des stratégies et de la réflexion sur l'apprentissage ou encore de l'usage du Portfolio.

Cependant, si l'interculturalité et la diversification des formes d'enseignement et d'apprentissage constituent un pôle fort dans ce cadre de référence, le *plurilinguisme au sens d'un répertoire pris en charge par un curriculum de langues intégré* ne semble pas être suffisamment mis en valeur. La dimension de la réflexion sur les langues et sur le développement des répertoires (Candelier (dir.) 2010), à savoir les compétences métalinguistiques et transversales, l'expertise en plurilinguisme et l'exploitation des ressources existantes, la gestion des situations plurilingues ou les ponts à créer vers la langue de scolarisation devraient occuper une place privilégiée, non seulement au niveau des *valeurs* (voir par exemple la recommandation 37), mais également dans les recommandations concernant les *programmes*, les *compétences* ainsi que des *stratégies et savoir-faire*.

Pour l'instant, l'approche plurilingue et transversale des apprentissages langagiers apparaît comme une dimension parmi d'autres plutôt que comme un argument central de la formation des enseignants, si bien que le *Profil* peut être lu dans une perspective à dominance « monolingue » par des lecteurs peu avertis. Le document risque ainsi de renforcer, de façon implicite, la tradition d'une approche cloisonnée de l'enseignement des langues, ce qui semble tout à fait contraire à l'esprit d'ouverture grandement mis en évidence dans la partie « valeurs ».

### Conclusions

L'éducation plurilingue et interculturelle demande un changement, tant au niveau de l'organisation des apprentissages qu'au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la part des différents acteurs du curriculum. Il s'agit non seulement de coordonner l'enseignement des langues, mais d'inverser la perspective, si bien que certains parlent d'un véritable « tournant copernicien »: c'est le *répertoire des ressources plurilingues*

<sup>10</sup> Le concept de la formation continue est accessible sous [www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)



*et interculturelles auquel l'enseignement de chaque langue contribue* qui se trouve désormais au centre, même si chaque langue continue à être un objet d'enseignement-apprentissage en soi. Ce changement concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum: du *supra* au *nano*. Le modèle de Van den Akker (2006), faisant l'inventaire des composantes à prendre en compte dans ce changement, montre bien le défi de la création d'une cohérence entre celles-ci. Le projet suisse *Passepartout* a été présenté comme un exemple, prenant très au sérieux cette tâche de coordination et accordant une place privilégiée à la formation des enseignants.

Le *Profil européen* (Kelly et al. 2004) a été caractérisé comme un instrument précieux pour guider les concepteurs de curriculums de la formation des enseignants en langue. Toutefois, dans la perspective d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, il n'accentue pas suffisamment la dimension transversale, les méthodologies de la didactique du plurilinguisme, l'articulation des enseignements en langues étrangères à la langue de scolarisation et les multiples ressources langagières « déjà là » des apprenants. L'importance de ces dimensions au niveau des apprentissages personnels des futurs enseignants eux-mêmes pourrait être accentuée davantage. Les instruments proposés récemment par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, tels que la *plateforme de ressources pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, le document pour *l'élaboration de politiques linguistiques* (Coste 2007), *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* (Conseil de l'Europe 2009), le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010) ainsi que les travaux du Centre Européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz, notamment le CARAP (Candelier (dir.) 2010) pourront compléter utilement le *Profil européen*.

En conclusion, j'aimerais insister sur ce qui me semble être actuellement un des principaux défis du changement de paradigme décrit dans ce qui précède. Dans les milieux didactiques et universitaires, on parle depuis une dizaine d'années de didactique intégrée, d'apprentissages plurilingues ou pluriels et d'interculturalité. Ces idées commencent lentement à percer dans les milieux des décideurs en matière de curriculums, mais la grande majorité des enseignants sont encore loin d'en être convaincus. Pour les convaincre, il faut trouver le moyen d'expliquer simplement les nouvelles idées, concepts, instruments et méthodes et, surtout, les laisser en faire l'expérience « sur leur propre peau ». Dans le passage du *in vitro* vers l'*in vivo*, les enseignants détiennent une, sinon *la* position clé. S'ils soutiennent ce changement, s'ils en sont séduits, s'ils disposent des matériels adéquats et s'ils sont soutenus par les responsables de leurs établissements, ainsi il y aura une chance d'atterrir sur le terrain de l'école et dans la pratique des élèves, futurs citoyens européens.

## Bibliographie

- Aronin, L. & Hufeisen, B. (dirs.) (2009). *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *Guide des politiques linguistiques – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Beacco, J.C. Byram, M. Cavalli, M. Coste, D. Egli Cuenat, M. Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs\\_Geneva2010.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_fr.asp)
- Cambra, M. (à paraître). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe. In: Coste, D. & Beacco, J.C. (dirs.). *Au delà du Cadre: l'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Didier.
- Candelier, M. (dir.) (2010). *A travers les langues et les cultures, CARAP*. Graz: Conseil de l'Europe: Série de Rapports Recherche et Développement du CELV. <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/language/en-GB/Default.aspx> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Candelier, M. & De Pietro, J.F. (2008). Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. In: Audigier, F. et al. (dirs.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck, 147-162.
- Cavalli, M. & Egli Cuenat M. (à paraître). Des ressources méthodologiques pour l'éducation plurilingue et interculturelle. In: Coste, D. & Beacco, J.C. (dirs.). *Au delà du Cadre: l'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris: Didier
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., Van de Ven, P. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner_fr.asp) (dernier accès 15 janvier 2011)
- (CECR) Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Editions Didier. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxc3-foreign\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxc3-foreign_fr.asp) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Conseil de l'Europe (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_FR.asp?) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A. & Van de Ven, P. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. In: *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/boxb-learner_fr.asp) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. In: Goullier, F. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Strasbourg, 6-8 février 2007 – Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07\\_webdocs\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07_webdocs_FR.asp#TopOfPage) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, Ch. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28, 109-124.
- Egli Cuenat, M., Gauthier, S. & Chuck B. (2010). *Konzept Berufsspezifischer Sprachkurs C1\**. Projekt Passepartout (Document de travail interne).
- Egli Cuenat, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Production narrative écrite et orale chez des enfants bilingues francophones et germanophones en Suisse romande et en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, Universität Basel.

- Goullier, F. (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités*. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. Strasbourg, 6-8 février 2007 – Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07\\_webdocs\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Forum07_webdocs_FR.asp#TopOfPage) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Haenni Hoti, A. (2009). Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Englischfertigkeiten von PrimarschülerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. In: Näf, A., Fasel Lauzon, V. & Pochon-Berger. (dirs.). *Die Sprachen in der Schule – Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 5-14.
- Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (dirs.) (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2009). *Do you parlez andere Lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Kelly M. et al. (2004). *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen* (Endbericht). [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf) (dernier accès 15 janvier 2011)
- Lüdi, G. et al. (1998). *Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“*. Bern: EDK.
- Passepartout (2008). *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule: Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BS, BE, FR, SO und VS*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/didaktik.html> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Passepartout (2009). *Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten*. (Document de travail interne)
- Passepartout (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch*. <http://www.passepartoutsprachen.ch/de/inhalt/lehrplan.html> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saudan, V. (2007). *Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 214-222.
- (CDIP) Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004). *Beschluss vom 25. März 2004 über die Strategie für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. <http://www.edk.ch/dyn/12040.php> (dernier accès 15 janvier 2011)
- Van den Akker, J. (2006). *Curriculum development re-invented: evolving challenges*. In: Letschert, J. (dir.). *Curriculum développement re-invented*. Enschede: SLO.

## Plateforme de ressources du Conseil de l'Europe

*Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation – plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE\\_PlatformIntro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_fr.asp) (dernier accès 15 janvier 2011)

## Site Web du Projet Passepartout

[www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
<b>Charles Max</b> <b>The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg</b>	<b>59</b>
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-476100-1

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg

Charles Max

## Abstracts

This paper provides an overview of the innovative initial teacher education program 'Bachelor en Sciences de l'Education', which was launched in 2005 at the University of Luxembourg.

Facing the challenges of a traditional multilingual curriculum, Luxembourg's teaching professionals are facing multiple multilingualisms on a daily basis, stemming from diversified media-input, migration, commuting of parents and/or children and the divergent values attributed to languages within the national context.

Therefore, teachers (in focus here: pre-primary, primary, lower secondary level) need to develop concepts, skills and tools for dealing with the realities of language and the learning of languages from a language integrated perspective.

The paper presents the transdisciplinary architecture of the supportive and challenging initial teacher education (ITE) learning culture, i.e. the cultural-historical and sociocultural frameworks of the collaborative study approach and the innovative spaces for dialogue, meaning making and learning across boundaries. First hand experiences from the implementation of the program will elucidate horizontal forms of learning in a specific multilingual and multimodal 'learning-for-teaching' activity.

---

La création et la mise en œuvre d'une formation initiale cohérente des enseignant-e-s intégrant les multilinguismes : l'approche innovante du Luxembourg

L'article donne un aperçu général du 'Bachelor en Sciences de l'Education', cursus innovant de formation initiale des enseignant-e-s (FIE) créé en 2005 à l'Université du Luxembourg. Face aux défis du curriculum traditionnel trilingue du Grand Duché du Luxembourg, les enseignant-e-s sont confronté-e-s aux différents multilinguismes du pays, créés par l'exposition aux supports médiatiques divers du quotidien, les processus de migration et de mobilité, la situation sociogéographique, et marqués par les valeurs divergentes attachées aux différentes langues dans le contexte national. Ainsi, les professionnel-le-s de l'enseignement (ici : enseignant-e-s du pré-primaire, primaire et secondaire inférieur) doivent développer des concepts, des pratiques et des instruments pour faire face aux réalités langagières et à l'apprentissage des langues dans une perspective intégrative. La culture d'apprentissage transdisciplinaire du programme sera présentée sous ses aspects stimulateurs et d'entre-aide mutuelle. Les approches historico-et socioculturelles à la base de l'approche d'études collaborative seront présentées ainsi que la mise en place d'espaces innovateurs stimulant le dialogue, la construction de sens et les apprentissages au delà des frontières conventionnelles. L'article donnera accès aux expériences réalisées en discutant des formes d'apprentissage horizontal, réalisées dans le cadre d'une activité de formation à caractère multilingue et multimodal.

---

Entwicklung und Umsetzung eines mehrsprachig kohärenten Studienprogramms in der Erstausbildung von Lehrkräften: der innovative Ansatz Luxemburgs

Der Beitrag stellt die innovative Lehrerbildung 'Bachelor en Sciences de l'Education' vor, die 2005 an der Universität Luxemburg eingerichtet wurde. Mit den Herausforderungen der traditionell mehrsprachigen Lehrplänen der Schulen in Luxemburg befasst, sind Lehrkräfte darüber hinaus mit den verschiedenen Figuren von Mehrsprachigkeit konfrontiert, wie sie sich durch breite Mediennutzung,



Arbeitsmigration und Mobilität sowie bereichsspezifische Sprachennutzung und entsprechende Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit abzeichnet. Lehrkräfte müssen daher über Konzepte, Fertigkeiten sowie Arbeitsinstrumente verfügen, die ihnen erlauben, mit mehrsprachigen Realitäten der Lerner umzugehen, sowie Sprachunterricht jenseits der Fächergrenzen zu integrieren. Der Beitrag stellt die transdisziplinäre Architektur der unterstützenden und fördernden akademischen Lernkultur vor, d.h. die kultur-historische bzw. soziokulturelle Basis des kollaborativen Studienansatzes und die Gestaltung innovativer Räume zur Förderung von Dialog, Sinnbildung und Lernen über konventionelle Grenzen hinaus. Der Beitrag diskutiert Erfahrungen aus der lehrerbildenden Praxis am Beispiel von Formen horizontalen Lernens in einer multilingual und multimodal ausgerichteten Aktivität „Lernen-fürs-Lehren“.

Prof. Dr. Charles Max  
Universität du Luxembourg  
L-7220 Luxembourg  
Email: [charles.max@uni.lu](mailto:charles.max@uni.lu)

### **The context: Sociocultural research and the beginning of the university**

The initiation of the University of Luxembourg in 2003 convened the teaching staff of the existing teacher training programs in the new Faculty of language and literature, humanities, arts and educational sciences (FLSHASE). The creation of this academic institution compelled the scholars to adapt academic programs to suit the novel standards for higher education, i.e. develop academic programs with a modular structure according to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), as initiated by the ongoing European-wide Bologna Process. Especially primary school teacher training needed to be profoundly transformed as it moved from a college-based to a university-based academic program as a response to the recent societal, educational, and school-related changes in the country.

The construction process of the innovative Bachelor in Educational Sciences program (BScE) is the research context of the present study. The professionally oriented, eight-semester BA program of 240 ECTS credits was launched in 2005 as a major section of the newly created University. It aims to educate teachers dealing with the changing demands of a prevalent multilingual and multicultural population.

This paper outlines to what extent sociocultural views on human knowing, learning and acting in the legacy of Vygotsky's work might mediate the development of an initial education program for primary school teachers. More specifically, it explores the potential contribution of cultural-historical activity theory and dialectic learning approaches for conceptualizing and implementing contextually relevant learning and teaching practices within (and beyond) the academic context of initial teacher education (ITE). The paradigm of human activity acts as unit of analysis in order to understand the multiple ways in which teaching and learning practices shape, and are shaped by social and cultural mediators, motives, roles, and interactions across institutional contexts. The paper aims to provide pedagogically meaningful descriptions of the context-sensitive and innovative "learning-for-teaching" and "teaching-for-learning" approach (Max 2010) within this novel ITE program.

This socially and culturally sensitive approach to human development resonates thoroughly with research on (professional) competence development (Max 1999), especially as regards the sound dialectical relationship between competence growth and human acting. Research on competence stresses a triple meditational impact of actions on the development of competence as they are means i) to demonstrate 'competence in context', ii) to acknowledge situated interventions as competent, and iii) to take responsibility and authority for own professional or personal development. Furthermore, an activity-theoretical framework allows for conceiving and achieving the dynamic co-evolution between individual and collective development within the academic context, a core facet of any competence development (Max 1999). Although most of the learning issues of the present paper address initial teacher education in the primary domain, they are relevant to other training areas, so that benefits might also be of use for conceiving teacher-training programs in other domains such as foreign language education or disciplinary trainings in either mono- or multilingual contexts.

At first, the paper briefly delineates three major pedagogical challenges related to the issues of societal, curricular and professional change in the Luxembourg context.

### **Learning and teaching in culturally diverse and changing contexts.**

On account of its prospering economy, expanding labour market and attractive life standards, the demographic situation of the country is in constant growth. Today, about 45% of half a million residents are of foreign origin of which a large part comes from Portugal (80 000). Of the 350 000 domestic workers, 150 000 persons commute every day from the grande région (greater region), i.e. from neighboring areas of Germany, France and Belgium (Statec 2010). These migration- and mobility-related fluctuations affect the country's complex language situation, which is governed by a national language, Luxembourgish, and two additional official languages, German and French.

In school, the changing demands of a prevalent multilingual and multicultural population intersect with the curriculum-related language use and generate complex challenges for the teaching staff. In preschool, all the children learn Luxembourgish as the shared language for everyday communication. In first grade, German is used for learning to write and read, whereas French is introduced as an additional language from second grade on.

Research focussing on children's multilingualism up to the age of nine, on language diversity, learning Luxembourgish and emergent literacies (Portante and & Max 2008) outlined the complex multilingual language uses that a large majority of children commonly perform within school activities. A lot of pupils draw from other native languages than the languages taught in school, i.e., Luxembourgish, German and French. The majority use lusophone vernaculars, mostly of Portuguese origin. Practices of 'intra-sentential' and 'inter-sentential' code-switching are recurrent within classroom talk. Furthermore, the research evidenced that children live in complex multilingual settings outside of school, which has recently been confirmed by additional research (Dickes and & Berzosa 2010). Most children use Luxembourgish as a kind of peer-to-peer language in out-of-family contexts. Many siblings of Portuguese origins interact in Luxembourgish or French in their home settings. French is also used in a minority of Luxembourg's families. Audio-visual and print media bring Luxembourgish children in contact with the German language from a very early age. Recent statistical data published by the Ministry of Education (MENFP 2010) reveal a considerable decrease, i.e., of about 10 %, of Luxembourgish as the main language spoken at home over the last five years. Today, only 43,4 % of the preschool children and 50,3% of the primary school pupils use Luxembourgish as the main language at home.

Moreover, the increasing heterogeneity of the population and the related cultural diversity raise educational challenges with regard to the co-construction of a multicultural, inclusive and tolerant society stressing equity issues in family, work and social life and encouraging the participation of all citizens.

### **Enacting the curriculum and managing diversity**

The ongoing demographic growth and cultural diversification generate a range of tensions in teaching practices especially when the complex linguistic backgrounds of the children clash with a normative, curriculum-oriented and teacher-centred instruction relying on prescribed textbooks and rigid learning tasks.

However, research data (Max & Stammel 2005) evidence how teachers reconsider their classroom practices and thrive to create innovative learning spaces. Pedagogical practices are not limited to transmit predefined and objectified knowledge such as facts or rules, but draw upon the social, cultural and ethnic diversity of the school population at hand. Here, the children's diverse linguistic and cultural backgrounds or funds of knowledge (Gonzalez et al. 2005) work as resources for learning as they continuously expand the opportunities for participating in classroom activities and, hence, facilitate the learning of all children.

Moreover, the knowledge and learning society adds further challenges to a modern education curriculum spurred by large-scale initiatives such as the "e-inclusion initiative" of the European Commission (2006) or the PISA related 'learning and innovation' project by the OECD (2008). These approaches claim that classroom activities should allow children to develop skills of creativity and critical thinking, to collaborate and interact via digital tools, to learn with and from multimodal media, to solve context-sensitive problems through proper inquiry, and to auto-regulate their own learning and development.

The professional know-how to create classroom practices, which draw upon the children's resources and are intended to combine their specific demands with the current societal requirements, calls for extended expertise about learners' processes within culturally hybrid and technologically enriched contexts.

### Acting as professionals and as ‘experts on learning’

Numerous publications on teacher professionalism (e.g. Furlong et al. 2000; Gewirtz et al. 2009) emphasise that acting as professionals implies to operate in an investigative or problem-solving way and to found educational decisions on research-driven practice and evidence-based argumentations. These inquiry-related competences as regards processes of learning reach far beyond the range of instructional skills commonly advanced as the core expertise of the teaching profession.

In order to continuously improve professional competence across the life-span, teachers should be encouraged to assume greater responsibility for their own continuous professional development (European Commission 2005; Schratz 2005). Consequently, any ITE program has to stimulate an auto-reflective stance as a core element of a consistent professional practice. Moreover, it might also stimulate in-service teachers to continuously develop their professional expertise, e.g. by offering attractive opportunities to cooperate within ITE-related activities.

With regard to all these challenges and expectations, the planning of the BScE program (2004-2005) anticipated and practised the extension of teacher competencies in relation to upcoming changes in the national educational system. The new law for the fundamental school (Memorial 2009) compels teachers to implement competence-based learning curricula and set up interactive and formative evaluation practices. Furthermore, teachers have to cooperate in multi-professional teaching teams in order to i) facilitate inclusion and learning of all children within two-year learning cycles and ii) enhance the development of their school with the local partners.

These changes stress the teacher’s role of being a social actor, who works within society and beyond the school boundaries. Any collaboration with the various partners and stakeholders at local, regional or (inter)national levels requests that teachers are aware of the specific circumstances contributing to societal cohesion and inclusion.

### How to conceive teaching expertise and ‘learning-to-teach’?

The nature and the genesis of teaching expertise are of central interest for re-configuring ITE practices within the university-based program. Most of the time, the training approach has been thought from an idealist epistemological perspective of knowledge construction splitting thought and material world, mind and body, individual and society. These dualistic frameworks, which Vygotsky had already criticised in his ‘Historical Meaning of the Crisis in Psychology’ (1926/1982), conceive of teacher training as an apolitical activity “directed at the acquisition and processing of information by the individual mind” (Kostogriz 2000: 9). This understanding of ITE is linked to a conception of learning that consists of accumulating knowledge elements, i.e. concepts, facts, models, rules, within a person’s mind which is analogous to gaining possession of physical commodities. Once owned, they might “be applied, transferred (to a different context), and shared with others” (Sfard 1998: 6). The successful outcome of the dualistic acquisition-based training approach culminates in the evidence-based application of prior-defined skills and competencies by the teacher candidate in practice.

Highly valued outputs can then become codified into competence statements or professional ‘Standards’ either imposed by the state or developed from inside the profession by researchers. ‘Standards’ can then be employed to measure both teachers’ effectiveness and the quality of the teacher education programs they have followed (Ellis et al. 2010: 1f.).

This mastery of domain-specific knowledge, i.e. educational, pedagogical, didactical, organisational knowledge is validated as professional expertise and considered as a vertical shift from a low-skilled to a high-skilled member status.

With regard to the growing body of research on practice (Chaiklin & Lave 1993; Engeström et al. 2002; Engeström & Tuomi-Gröhn 2003; Hakkarainen et al. 2004) grounding on Vygotsky’s materialist, social and dialectical approach, we champion a paradigmatic shift when conceptualizing learning and teaching practices within ITE.

Our argument is that a cultural historical framework (CHAT) offers a powerful theoretical and methodological lens that helps us “to understand today’s deep social transformations” (Engeström 1999: 19). Among the various context-sensitive frameworks, CHAT in particular states that individuals and social collectives can only be understood dialectically, that is to say, *historically and in interaction with each other*.

From the beginning, this dialectical conception was working as a ‘germ cell’ for re-configuring the academic practice, i.e. the simplest and genetically primary unit of a functionally interconnected system as a whole (see e.g. Bakhurst 1991). It mediated the process of re-configuring ITE practices along Davydov’s dialectical method of “ascending from the abstract to the concrete” (1990).

As regards ITE, the two inseparably intertwined processes of social acting and cultural appropriation develop as follows. On the one hand, the entire program is to be understood as an activity that comes into existence as it is “done” within interaction between subjects and cultural artefacts. On the other hand, all the actors of the program are embedded in this activity system that works as a kind of social matrix. Their thinking and goal-directed acting cannot be understood separately from the system(s) in which they are engaged. With reference to this interdependence, the co-configuration of learning and teaching practices within academic programs deals with “creating new systems of human social-practical activities” (Yamazumi 2005: 14).

### A brief journey through three generations of CHAT

Cultural-historical activity theory is marked by three generations of development. The commonly called *first generation* originates in the work of Vygotsky (1978), who understands human actions as being mediated by cultural means, i.e., tools and signs. Vygotsky’s focus is on the individual subject and is closely tied to object-oriented mediation. Within his ‘subject-mediation-object’ triad, the social and cultural world enters and shapes the human thinking and reasoning process.

The *second generation* is associated with Leont’ev’s (1978) distinction between an overall activity at societal level that is driven by an object-related motive and individual actions, which are subordinated to conscious goals. This distinction allows for exploring how individual actions are part of a larger community and how large-scale activities are generating collective aspects of our lives. Engeström (1987) combines the notions of mediation (Vygotsky 1978) and division of labor (Leont’ev 1978) into a multi-mediational model that visualizes the structural dynamics within a collective activity system.

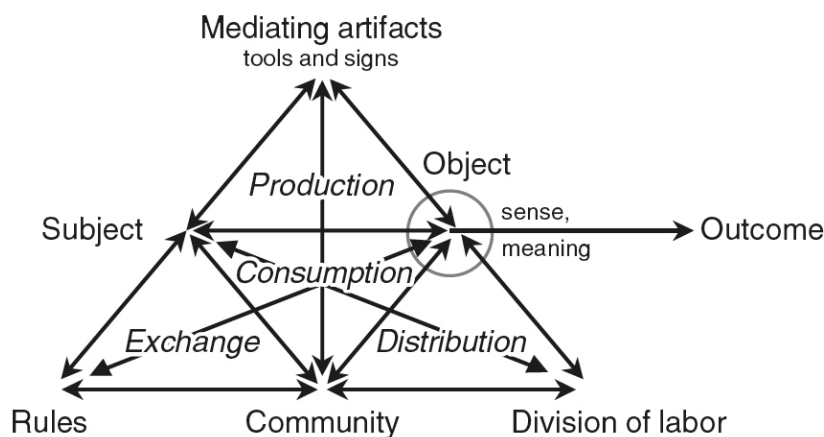


Figure 1: Activity as a mediational system (Engeström 1987: 178)

Whereas second generation relies still on the individual actor or on a single activity system in its analysis, *third generation* Activity Theory investigates processes at the level of networks, i.e. workplaces, institutions, agencies, health or educational systems,



where different activity systems interact and where social and cultural diversity grows into a core research issue.

Third generation models seem suitable for our research about co-configuring ITE. They expand the ‘unit of analysis’ to a network of interacting activity systems, which all advocate a specific object on their own. Figure 1 displays the principal stakeholders in this field, i.e.

- ▶ the university as the training institution,
- ▶ the local schools (preschools, primary schools, secondary schools or schools for children with special needs) as the related workplaces and actual partners for the semester internships,
- ▶ the political authorities (Ministry of Education, Ministry of Culture, Higher Education and Research) in charge of the national school system,
- ▶ associations and leagues acting in favour of specific purposes linked to children’s interests (migrants, disabled, gifted...) or educational domains (health & sports, music & art...).

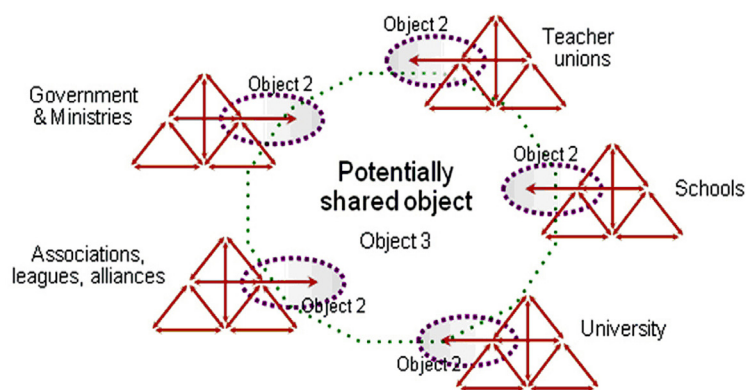


Figure 2: The main interacting activity systems in ITE as model for the third generation of Activity Theory

Through means of dialogue or explicit developmental work the different activity systems expand their initial object 1 into a broader object 2.

This expansion approaches both objects and outcomes in a partial overlap. In this cross boundary object ‘exchange’ a new object 3 appears. This ‘third object’ gives rise to a ‘seed of transformation’. In other words, the newly-appeared ‘third object’ gives rise to a driving force for the transformation of the original activity system by means of feedback to the respective activity systems (Yamazumi 2005: 78).

Upcoming tensions and contradictions within the network are conceptualised as potential driving forces of innovation, change and development within and across the systems’ boundaries.

In the meantime, this broader scope for analysing activity (Matusov 2007) has generated considerable amount of scientific work grounding on new analytic concepts, which create and analyse exchange, dialogue and collaboration across boundaries (e.g. Tuomi-Gröhn 2005; Engeström & Tuomi-Gröhn 2003).

### Learning as individual and collective endeavour

Sociocultural and context-sensitive approaches relate learning mostly to concepts such as participation (Sfard 1998), peripheral legitimated participation (Lave & Wenger 1991), communities of practice (Wenger 1998), or acting with physical and semiotic tools (Säljö 1998; Kozulin 2003).

Activity theory itself does not include a theory of learning, but CHAT-related pedagogical concepts are to be found in Engeström’s (1987) theory of expansive learning that seems to be appropriate to study learning processes at a system level with regards

to the dialectical approach we sustain. Expansive learning is qualitatively different from acquisition-based and participation-based approaches as “learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new object and concept in practice“ (Engeström & Sannino 2010: 2). In this line of thinking, Paavola et al. speak about “knowledge creation” (2004) as a further learning metaphor.

Expansive learning fits our purpose as it is focussing primarily attention on communities as learners. The approach goes beyond learning as a unidirectional achievement from an incompetent to a competent user status. It lays stress on the transformation and creation of culture itself, a dimension that acquisition and participation metaphors of learning do not take into account. Mwanza and Engeström (2005) specify the particular pedagogical stance of expansive learning as follows:

- ▶ Contents and outcomes of learning emerge as new forms of practical activity and artefacts constructed by both students and teachers in the process of tackling real life projects and during problem solving.
- ▶ Learning is driven by genuine developmental needs in human practices and institutions, manifested by means of disturbances, breakdowns, problems, and episodes of questioning the existing practice.
- ▶ Learning proceeds through complex cycles of learning actions in which new objects and motives are created and implemented, opening up wider possibilities for participants involved in that activity. (2005: 458)

Within the ITE program, this dialectical pedagogical stance is enacted as a core objective. Study practices aim to jointly create a culture of learning at the university level, whereas the enculturation within this participative culture should stimulate student-teachers to launch similar learning contexts in the local schools.

Within systems, networks or communities, learning arises as both an individual and a collective endeavour. This is the definite challenge for doing research about learning within activity systems. At the individual level, learning takes place through active involvement of a subject (or a group of subjects) in the particular activity, but more precisely, through the dynamic interplay of internalization and externalization processes as regards culturally-relevant knowledge and situated acting. However, expertise is also to be understood as a communal knowhow of teams and networks (Hakkarainen et al, 2004) or communities of practice (Wenger 1998). At the systemic level, learning arises through critically questioning the object of the activity system in which the subjects are engaged. It cannot be reduced to a pure aggregate of the system’s components or a mere sum of the single subjects’ knowing. “Expansive learning activity produces culturally new patterns of activity” (Engeström 2001: 139).

### **Moving within zones of proximal development**

Vygotsky’s concept of the “zone of proximal development” (1978: 86) was acknowledged from the planning phase on as a shared tool for conceiving and facilitating processes of learning and development within the program. Vygotsky defined the zone as “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (ibid.).

Engeström adapted the individually oriented concept for analysing processes at the level of collective activities. He speaks about “the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions.” (1987: 174). Furthermore, he emphasises the need to go beyond the vertical dimension of development commonly expressed in terms of competence levels to attain (Engeström 1996) and to integrate the horizontal dimension as well. Horizontal expertise describes the moves of actors across boundaries in order to seek

promising information and tools from other sources, wherever these may happen to be available. This expertise is broader, multi-dimensional, poly-contextual, networked and is built up in many kinds of encounters and collaboration. It is a response to quick paced changes in work areas, where appropriate solutions cannot be codified as procedures to be repeated. People commonly speak of required flexibility (Tuomi-Gröhn et al. 2003). Recent concepts such as polycontextuality (Engeström et al. 1995), boundary-crossing, boundary objects, horizontal transfer (Engeström & Tuomi-Gröhn 2003), or boundary zones (Tuomi-Gröhn 2005) tackle opportunities for improving dialogue and interaction between communities or institutions, which share a certain object of activity, here, educating upcoming teachers.

The zone is a convincing metaphor to reflect on processes of learning and development both on the individual and collective level. The zone designates much more a space to be explored by the actor than a stage to be attained. Furthermore, explorations can be realised by a myriad of movements, in any direction and even beyond the given borders. The actor is free to create new pathways and intersections, alone or with appropriate support, which reshape the familiar ground. Moreover, these achievements do also pay attention to the struggle it takes to step out of dominant tracks and leave common areas, i.e. critical moments, power relations, and so on.

### Creating innovative spaces for learning and development

With specific reference to the aforementioned challenges and interactive learning issues, the programme strives to encourage innovative trails, new crossroads and pioneering conceptualizations for all participants. More particularly, it creates innovative spaces for learning and development across conventional boundaries, i.e. a) studying in transdisciplinary modules across academic disciplines, b) interacting through multimodal media across semiotic domains and various languages and c) “learning-for-teaching” across different educational contexts (university-school).

These spaces are governed by an overall ‘learning how to learn’ study approach, that is deployed to educate upcoming teachers as ‘experts on learning’. This paradigmatic principle underpins the pedagogical practices of the program and encourages learning at all program levels and among all actors involved. Research-based study tasks about children’s and students’ own learning processes create meaningful interactions between teaching practice and academic work and allow for the enactment of theory and vice versa. The construction of theoretical, pedagogical and didactical concepts is strongly emphasized and recurrently used for understanding not only the children’s learning but also one’s own processes.

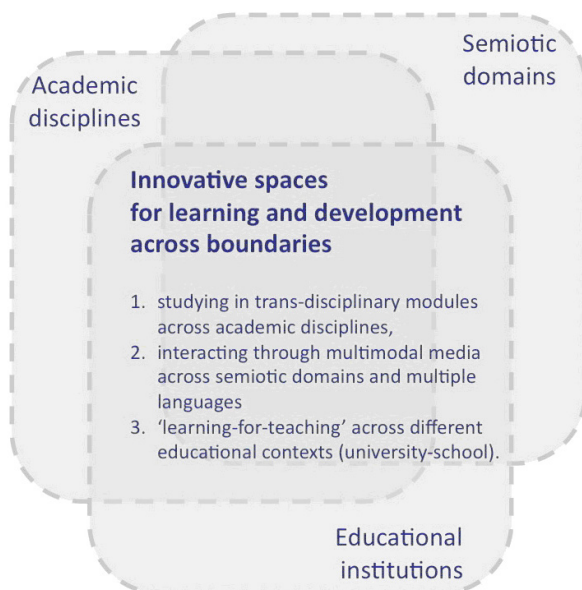


Figure 3: Innovative spaces for learning and development in ITE

Advocating a strong transdisciplinary approach, the Bachelor of Educational Sciences challenges taken-for-granted boundaries such as theory-practice, research-training, teaching-learning, academic disciplines-school contents, university-school context or expert-novice. Study modules within the program are organized along and within eight transdisciplinary curriculum lines (TCL) such as ‘Learning as practice’, ‘Schooling in a multicultural society’, ‘Researching learning in context’, or ‘Signs and signifying practices’. TCLs are focusing on a broad topic from the educational field, which is studied across disciplinary perspectives.

The TCL ‘Signs and signifying practices’ merges academic topics such as languages, ICT, graphical arts, motion and music that traditionally are being taught on their own. This combination within a shared educational space allows the opportunity to propose integrative courses that combine different modalities in a pioneering way. Examples of innovative courses are ‘Multilingual visual communication’, which blends graphic design and multilingual issues, or ‘VJ-ing the multilingual educational space’, which combines multilingual issues, video art, music into a public live performance. Moreover, all these modules are realised with (inter)national partners, i.e. teachers and students, strengthening academic ties across disciplines and institutions.

The University of Luxembourg promotes multilingualism through all its programs. German, French, and English are used as scientific languages and Luxembourgish as the national language for internal communication. The BScE program specifies the various languages used within a course in the official semester syllabus, which draws a distinction between four areas: class talk, written assessment, mandatory readings and further resources (see Figure 4). According to the teacher’s language proficiency, a course is taught in either a mono-, bi- or, as most of the courses, in a multi-lingual mode.

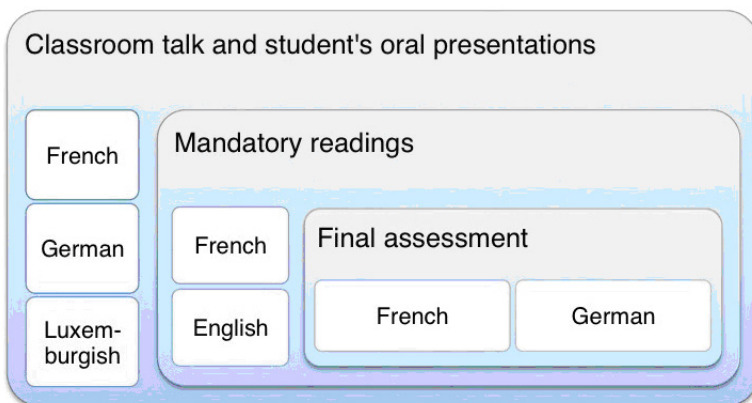


Figure 4: Language use in a course (excerpt of the semester syllabus)

The “learning-for-teaching” approach innovates in striving to interconnect research-driven field activities with academic concerns of knowledge building across institutional boundaries. Participative internships and practitioner-related research in different educational contexts and professional communities are at the very heart of the overall study approach. This concern governs how student teachers will understand their role as teachers and organize their ‘teaching-for-learning’ work. However, as the study activities of the ITE program are shared across university and school contexts, the teacher-students are facing major inconsistencies when making their way through bounded activity systems such as campus and school(s) with competing discourses and practices.

The research-based study tasks about children’s and students’ own learning processes are not only sustaining the academic character of the study approach, but also initiating a two-directional interchange between teaching practice and academic understanding.

### Multiple support for learning and development across boundaries

As regards the development of teaching expertise and specific competencies, the program is highly concerned with empowering its members to move effectively and independently across these innovative spaces. According to the dialectical framework, the students are seen as responsible authors of their personal and ongoing professional development. Their “voices” are encouraged in a broad variety of contexts and through authentic individual and collective productions.

Academic work takes place in a collaborative learning culture that values and supplies all kinds of available resources, i.e. of material, digital, social and conceptual kind. As the competent use of digital learning technologies is forwarded as a core learning outcome of the program, ICT enriched practices are underpinning all kinds of training settings. The ICT facilities support the constitution of a collaborative learning culture, a shared knowledge base and a social memory around students’ individual and collective contributions. These artefacts are related to inquiries on children’s learning processes and promote relevant study activities such as cooperating, negotiating, discussing, sharing, connecting, internalising and externalising.

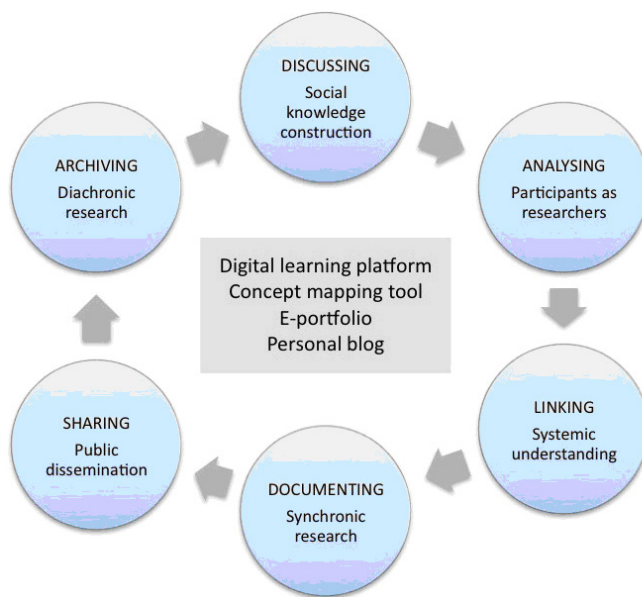


Figure 5: A multi-purpose learning environment mediated through ICT tools

Context-sensitive approaches stress learning as enculturation within communities, which implies active engagement in socially constructed practices with more experienced others. In this sense, the BScE program nurtures practices of apprenticeship, participatory and guided participation (Rogoff 1995) in diverse communities to put students in contact with a broad diversity of professionals. Scaffolding (Wood et al. 1976) through teacher-student tutorials and peer-tutoring initiatives facilitate the students’ efforts to complete the study tasks successfully, e.g. to set up their personal study project and the different collaborative inquiry projects during the semester internship periods.

Furthermore, the program stimulates a close contact between teachers and students by offering only seminars and work sessions in small study groups (with about 35 students), which are designed as occasions to practise off-centring and perspective change. Teachers are continuously encouraging students to critically analyse, i.e. monitor, reflect and evaluate, their personal initiatives in order to promote the development of analytic competencies and critical thought. Moreover, the highly-promoted project work facilitates processes of creativity, inspiration and personal accomplishment.





Figure 6: Multiple support for learning and development in ITE

With regard to the aforementioned specificities of the program's academic culture, the particular learning and developmental zone might be displayed by graphically crossing the axes of academic challenge and provided learner support (Mariani 1997). In the quadrant where the high-challenge study curriculum intersects with the highly-supportive approach, a zone of proximal development (ZPD) unfolds and encourages all the participants to enact their potential and to successfully engaging in new learning trails.

For the program management, a visual artefact such as Fig. 7 serves as a conceptual device and heuristic tool for improving the learning culture and managing its setup. However, we have to acknowledge that, although support and innovation are appropriately encouraged, the ZPD has always to be thought of "as a multi-dimensional and tension-laden space in which qualitatively different developmental directions and priorities struggle and choices are made by real actors between alternative futures" (Engeström and Sannino 2010: 4). As regards research, the graphical representation might be used as an analytic tool for interpreting data about the learning progress of members through whose eyes and interpretations the activity is constructed.

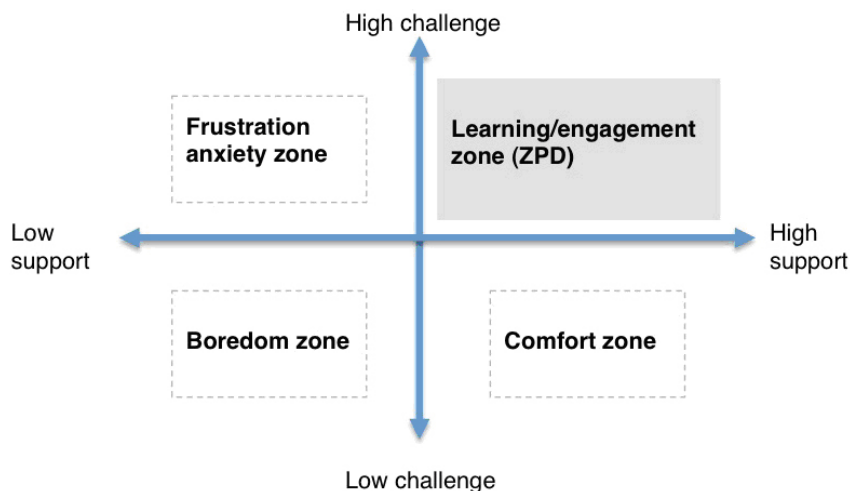


Figure 7: Locating a supportive and challenging ITE learning culture within four kinds of learning environments (following Gibbons 2009)

### Multilingual – multimodal visual communication as boundary object

Referring to the aforementioned conceptual work on learning, development and activity, we now briefly elucidate horizontal forms of learning in a specific learning-for-teaching activity in the novel BA program. As an example of an innovative multimodal and multilingual learning context fostering dialogue, meaning making and contradictory struggle among different parties, we delineate processes in a course of the Transdisciplinary Curriculum Line ‘Signs and signifying practices’. The innovative course “Multilingual visual communication - in education?” was driven by the issue, whether complex and dynamic concepts as well as content topics from the domain of multilingual education could be elaborated and materialized through visual-communicative processing.

The course brings together two groups of students with their teachers, which engage in dialogic problem-solving and joint productive activity as regards the course topic as a common concern. One group are Luxembourg students in their second and third year of studies in educational sciences, the other group are Italian BA students in their third study year of design from the Free University of Bolzano, Faculty of Art and Design.

According to the delineated CHAT framework, we direct our attention towards the shared zone of concern where elements from two activity systems, i.e. educational studies and design studies, enter into contact and create opportunities for mutual learning and development. These ‘boundary zones’, where exchange and negotiation among participants with different backgrounds and viewpoints take place, might be qualified “as being polycontextual, multi-voiced, multi-scripted and shaped by alternative and often oppositional discourses, positionings and practices” (Max 2010: 216). In the present case, the boundary zone was first initiated within a joint study week in Spring 2007 at the University of Luxembourg, it ran over the entire summer semester when collaboration was mediated by ICT tools and online tutorials, and was officially closed with a presentation of the concrete outcomes at the “Bi- and multilingual universities - BIMU” conference at the Free University of Bolzano in September 2007.

Interaction and collaboration within the ‘in-between zone’ is mediated by a “boundary object” (Engeström & Tuomi-Gröhn 2003). As the term is differently used in the research literature, we specify it here “as a negotiated and jointly developed object of an emerging (boundary zone) activity with a heterogeneous team of boundary crossers as its subject” (Max 2010: 217) in order to distinguish it from boundary-crossing tools. The latter are material or semiotic artefacts, which are moved from one context into another by boundary crossers or specific ‘change agents’.

Partners from two educational settings may attribute different meanings to a ‘boundary object’, but it has dimensions in common that make sense across community boundaries. The co-developed ‘boundary object’ will give raise to a specific boundary zone activity that might also generate particular boundary practices mediated through new tools and jointly negotiated rules or roles. These innovations may induce systemic change within and across the bounded activity systems as well.

In the present case, the ‘boundary object’ was the challenge to explore the creation of multilingual and multimodal communication tools/practices in the field of education. This general object was narrowed down by the participants to the notion of ‘multilingualism’ after initial brainstorming activities and ample discussions. The students agreed to concentrate their joint efforts on enacting this concept into innovative communication tools for educational purposes.

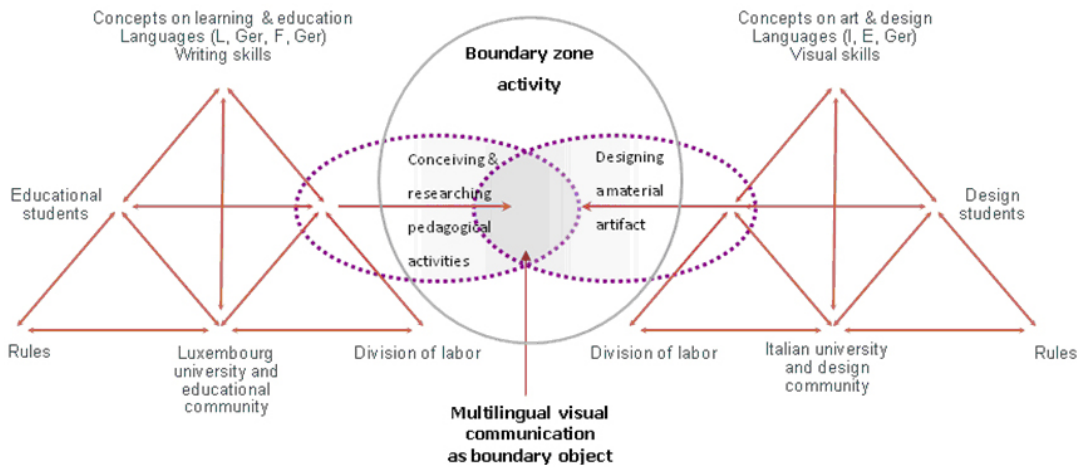


Figure 8: Systemic view of the boundary zone activity and the two interacting activity systems

The systemic view (see Figure 8) displays the joint course as boundary zone in between the activity systems of educational sciences and design studies with their related object and tools. Potential areas of contradictory struggle and negotiation about the shared concern are related to the differing objects of student teachers and design students as regards their main academic activity, i.e., developing expertise in learning and teaching vs. expertise in visual arts, communication and design crafts. In this sense, the boundary zone may be analysed as an ‘in-between arena of polycontextual practices’ (Edwards 2005: 4) where elements of both activity systems are woven together according to Cole’s dynamic conception of context as ‘that which weaves together’ (Cole 1996: 135). The idea of weaving together can be traced in the various outcomes of the six ‘boundary-crossing groups’ (see Figure 9).

Visual communication practice fostering multilingualism	Created artefact
1 Multilingual UNO game to improve language skills	Card game
2 Italia - Lëtzebuerg, visualization of multilingual and cultural exchange between and in the two states.	Multilingual map
3 Der Traum vom Fliegen - Wenn Sprachen aufeinandertreffen, überlappen sich Geschichten, Mentalitäten, Eigenarten und Neues entsteht. Dadurch wird das Denken und das Bewusstsein erweitert.	Multilingual visual storyboard
4 A simple and at the same time complex object made of a piece of paper suggests a whole lot of creative ways of playing with languages while socializing with other people	Language dice
5 A multilingual crossword using proverbs and phrases from five different countries	Multilingual crosswords
6 Learning new languages may appear difficult, but in the end it is worth it!	Multiplayer board game

Figure 9: Outcomes of the boundary zone activity

A closer look at the concrete outcomes reveals how the different groups bring together notions from the educational sciences such as learning, play, games, maps or storytelling in an innovative interplay with concepts from design emphasizing shape, support, color, function or creativity. The newly created artefacts such as dice, game cards or boards, express i) the student teachers’ concerns for triggering processes of meaning making among interactants, which are mediated by narratives, play or gaming tasks, and ii) the designers’ concerns about the ergonomic issues and the sense of touch when shaping haptic tools for manipulative interactive purposes. A further concern of the designers was to combine all the outcomes within one single design artefact, which was published in an innovative brochure format (Lensink et al. 2007) and introduced as a communica-

tion artefact at the international BIMU conference at the Free University of Bolzano in September 2007.



Figure 10: The language dice as a newly created artefact (Lensink et al. 2007)

Multilingual language use is enacted at different levels within this boundary-crossing activity. First, it is defined as the object of the boundary activity and transformed into various outcomes underpinned by the very concept itself. Second, multilingual language use is mediating the oral and written interactions as a semiotic tool within the different project groups. Third, multilingual language use is acknowledged and enacted by people, i.e. the conference participants, who engage in playful interaction mediated by artefacts from the specific course.

### Conclusions and implications

The cultural-historical theory of activity (CHAT) as one of several lines of thinking and research derived from the early 20th century cultural-historical school of Russian psychology, offers a promising lens to analyze theoretical and practical issues related to learning and development within the academic programs. Several remarks however have to be made.

First of all, we must remember that CHAT is less a theory or a methodology than an open research framework for studying different forms of ‘praxis’ as developmental process, both individual and social levels interlinked at the same time. Wardekker (2010) characterises CHAT more as a way of thinking than a well-defined and coherent set of statements, a “paradigm that invites us to think dialectically; that is, in terms of tensions that produce change and development” (2010: 241).

A CHAT-based analysis outlines also a number of frictions within the ITE system’s components that are creating both productive and prohibitive tensions for further change and development. They have to be acknowledged as levers for improving the training system under study, not only as regards a smoother functioning, but as regards the dynamics of learning in play and, to a larger extent, the epistemological and methodological foundations underpinning the development of expertise.

A materialist perspective on these phenomena will depict the processes of dialogical interaction and meaning making among the interactants and the cultural tools-in-use as “multiple systematically interacting elements” (Engeström & Mietinen 1999: 9) and go beyond the physical sciences’ linear causation models. The development of teaching expertise is conceived of as an ongoing process of tension and struggle between controversial positionings and alternative discourses in the area of practice. However, when the training approach is conceived as a “multivoiced and self-(re)organising system in which participants both reproduce and transform, internalize the culturally pregiven and create new hybrid practices, texts and identities” (Kostogriz 2000: 3), the predictability of expertise development decreases in comparison to nomothetic or idealist frameworks. Moreover, the related uncertainty bursts out as an ongoing cause of frictions and requests for an idealistically defined fund of knowledge and skills to draw upon.

However, uncertainty cannot simply be eradicated or avoided through non-critical approaches. We have to learn to deal with it in a positive and constructive way; in ITE and in general education. The BScE-related “learning-for-teaching” culture faces this challenge as shown in the present paper by encouraging the student-teacher to focus on his/her (inner, social and contextual) resources and to develop his/her inner strengths through critical reflections on “learning-for-teaching and teaching-for-learning” practices. Edwards speaks about “resourceful teaching for resourceful learning” (2010: 72), whereas Wardekker mentions that “progressive pedagogy, in most of its many forms, emphasizes the development of all faculties and possibilities that a given student potentially has, finding certainties in themselves” (2010: 244).

Hence, teaching expertise is not a product oriented thing in and of itself, but it is a process-object of human activity. As regards expansive learning and the dialectics of individual and collective development, i.e. when our acting shapes the context of development and is shaped by this context, research-driven teacher education and expertise must allow upcoming ‘teachers-as-learners and learners-as-teachers’ to improve their participation in complex educational and societal practices. This inquiry-based expertise goes beyond reflecting on one’s own teaching practices according to methodological issues or “how to act” questions. ITE must develop social actors who critically “engage with the aims of their actions and those of the cultural practices within which they act” (Wardekker 2010: 244f.).



## Bibliography

- Bakhurst, D. (1991). *Consciousness and revolution in Soviet philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.) (1993). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dickes, P. & Berzosa, G. (eds.) (2010). *Pays multiculturel, pays multilingue? Un modèle pragmatique pour l'analyse des relations langagières au Luxembourg. Les Cahiers du CEPS/ INSTEAD n°2010-16*. Luxembourg: CEPS.
- Edwards, R. (2005). *Literacies for learning in further education in the UK: Theoretical and methodological challenges*, Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, University of Western Sydney. Online. <http://www.aare.edu.au/05pap/edw05015.pdf> (Accessed September 14, 2007).
- Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (eds.) (2010). Introduction. In: Ellis, V., Edwards, V. & Smagorinsky, P. (eds.). *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and Development*. London: Routledge, 1-10.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. In: *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: *Journal of Education and Work* 14, 133-156.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Engeström, Y. & Tuomi-Gröhn, T. (eds.) (2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, Amsterdam: Pergamon.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: Wells, G. & Claxton, G. (eds.). *Learning for life in the 21st century*, Oxford: Blackwell, 211-224.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Online. [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf) (Accessed: December 20, 2010)
- European Commission (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools - Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. Online. [http://ec.europa.eu/information\\_society/europe/i2010/docs/studies/final\\_report\\_3.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf) (Accessed: December 20, 2010)
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (eds.) (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (eds.) (2009). *Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- González, Norma E., Moll, Luis C. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households and Classrooms*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kostogriz, A. (2000). *Activity Theory and the New Literacy Studies: Modelling the Literacy Learning Activity System*. Paper presented at the meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney, December 4-7. Online. <http://www.aare.edu.au/00pap/kos00161.htm> (Accessed February 15, 2008).
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-38.
- Lensink, W., Max, C., Ziegler, G. (eds.) (2007). *Multilingual Visual Communication*. Bozen-Bolzano; Bozen-Bolzano University Press.

- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. In: *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy - Vol. XXIII, 2*. Online. <http://www.learningpaths.org/papers/papers.htm> (Accessed: December 20, 2010)
- Matusov, E. (2007). In Search of ‘the Appropriate’ Unit of Analysis for Sociocultural Research. In: *Culture & Psychology* 13, 307-333.
- Max, C. (1999). *Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Max, C. (2010). Learning-for-teaching across educational boundaries. An activity-theoretical analysis of collaborative internship projects in initial teacher education. In: Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (eds.). *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and Development*. London: Routledge, 212-240.
- Max, C. & Stammer, B. (2005). Constructing a third space to enhance literacy learning in multicultural preschool and primary classrooms. Paper. In: *First Congress of the International Society for Sociocultural research and Activity Theory (ISCAR)*, Sevilla. Online. <http://dica-lab.org/people/professors/charles-max/>. (Accessed December 20, 2010)
- Memorial (2009). *Lois et règlements grand-ducaux concernant l'enseignement fondamental. A – N°187*. Online. <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0187/a187.pdf> (Accessed December 20, 2010).
- MENFP (2010). *Les Chiffres Clés de l'Education Nationale. Statistiques et Indicateurs. Année scolaire 2008-2009*. Luxembourg: Service des Statistiques et Analyses.
- Mwanza, D. & Engeström, Y. (2005). Managing content in e-learning environments. In: *British Journal of Educational Technology* 36, 453-463.
- OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing: Centre for Educational Research and Innovation.
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. In: *Review of Educational Research*, 74, 557-576.
- Portante, D. & Max, C. (2009). Plurilingualism and Multilingual Literacy among Young Learners in Luxembourg. In: Kenner, Ch. & Hickey, T. (eds.). *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. London: Trentham Books.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: Wertsch, J.V., Rio, P. de & Alvarez, A. (eds.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 139-164.
- Säljö, R. (1998). Learning as the use of tools: a socio-cultural perspective on the human technology link. In: Littleton, K. & Light, P. (eds.). *Learning with Computers: analysing productive interaction*. London: Routledge, 144-161.
- Schratz, M. (2005). *What is a “European Teacher”?* Online. <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/> (Accessed November 10, 2006).
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. In: *Educational Researcher* 27, 4-13.
- Statec (2010). *Luxembourg in Figures. Online document*. <http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresEN/luxChiffresEN.pdf> (Accessed December 20, 2010)
- Tuomi-Gröhn, T. (2005). Studying learning, transfer and context: A comparison of current approaches to learning. In: Engeström, Y., Lompscher, J. & Rückriem, G. (eds.). *Putting Activity Theory to Work: Contributions from developmental work research*. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotsky, L. S. (1926/1982). *Collected Works, vol. 1*. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardekker, M. (2010). CHAT and good teacher education. In: Ellis, V., Edwards, A. & Smagorinsky, P. (eds.). *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and Development*. London: Routledge, 241-248.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yamazumi, O. (2005). School as collaborative change agents. In: Yamazumi, K., Engeström, Y. & Daniels, H. (eds.). *New Learning Challenges. Going beyond the Industrial Age Systems of School and Work*. Osaka: Kansai University Press.

## Appendix:

### Description of the course from the students' syllabus

Die Option (mit hohem Gruppen-Workshopanteil) hat zum Ziel, Studierende mit Methoden und Verfahren der visuell-kommunikativen Aufarbeitung und Darstellung komplexer, dynamischer Konzepte und Inhalte bekannt und vertraut zu machen.

Dabei folgt die gemäß Kriterien moderner, multimedialer Inhaltsvermittlung und Kommunikationspraxis konzipierte Lehr- bzw. Workshop-Veranstaltung drei grundlegenden Arbeitsfeldern:

- a) Einführung in Praktiken und Verfahren der vertieften (visualisierenden) Aufarbeitung von komplexen, ggf. nur bedingt sprachlich zugänglichen Konzepten in allgemeinen, insbesondere jedoch in Bildungskontexten unter Berücksichtigung von gruppenspezifischen visuell-kommunikativen Habitus bzw. Rezeptionsverfahren;
- b) Erschließung und Definition von komplexen Konzepten bzw. Begriffen im Rahmen der Ausbildung (z.B.: „Lernen“, „Entwicklung“, „mehrsprachige Kommunikation“, „Kompetenz“, „Leistung“, „Evaluation“, „Profil“ ....) nach  
i) visuell-kommunikativen Kriterien und ii) gruppenspezifischen Rezeptions-/ Interpretations-Praktiken
- c) Ausarbeitung von visuell-kommunikativen Objekten und Konzepten aus den unter b) erwähnten Bereichen

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler	
(Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly	
Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat	
Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max	
The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
<b>Miquel Strubell</b>	
<b>Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union</b>	<b>79</b>
Mirela Bardi	
Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár	
Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle	
LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner	
Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler	
Wer im Gedicht den Schlitten zieht	
Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-486100-8

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union

A report on a European research project

Miquel Strubell

## Abstracts

Mobility within the European labour market is a key aspect of the Lisbon Agenda. In a multilingual Europe, mobility is linked to foreign language learning, and this in turn to an adequate place for foreign language teaching in schools. An essential element to success is to have highly qualified and motivated foreign language teachers, and one element in their professional competence is, according to some sources and particularly to the European Commission, to obtain professional experience in language teaching in other countries as part of their initial training or during their professional career. However, several sources suggest that the amount of mobility in this profession (beyond mere Comenius exchanges) is extremely limited. The European Commission therefore commissioned an investigation into the topic. This was published (2006) as *Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad (DROFoLTA)*, *Cerner et lever les obstacles de la mobilité des professeurs des langues étrangères*, and *Ermittlung und Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern*. The current paper presents and discusses the main findings of the report.

La mobilitat a l'interior del mercat laboral europeu és un element clau de l'Agenda de Lisboa. En una Europa multilingüe, la mobilitat es relaciona amb l'aprenentatge de llengües estrangers, i això, al seu torn, amb un lloc apropiat per a l'ensenyament escolar de les llengües estrangers. Un element essencial per a l'èxit és que els professors de llengües estrangers siguin altament qualificats i motivats, i un aspecte de la seva competència professional és, segons algunes fonts i particularment la Comissió Europea, l'obtenció d'experiència professional de l'ensenyament d'idiomes en altres països, o bé com a part de la seva formació inicial, o bé durant la seva carrera professional. Ara bé, diverses fonts indiquen que el volum de mobilitat en aquesta professió (més enllà de simples intercanvis Comenius) és molt limitat. Per això, la Comissió Europea va encarregar la investigació a un equip. L'informe va ser publicat (2006) com a *Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad (DROFoLTA)*, *Cerner et lever les obstacles de la mobilité des professeurs des langues étrangères*, i *Ermittlung und Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern*. En aquest treball es presenten i debaten els principals resultats de l'informe.

Der Lissabon Agenda entsprechend ist Mobilität ein wesentlicher Aspekt des europäischen Arbeitsmarktes. Das Lernen von Fremdsprachen stellt im mehrsprachigen Europa dabei eine wesentliche Voraussetzung dar, die in der Regel an Schulen im Fremdsprachenunterricht geschaffen wird. Die Berufskompetenz von hochqualifizierten und motivierten Fremdsprachenlehrkräften wird nach Quellen der europäischen Kommission verbessert, wenn sie in anderen Ländern Erfahrungen im Unterrichten sammeln können und dies im Rahmen ihrer Erstausbildung oder auch beruflichen Laufbahn. Dennoch zeigen verschiedene Studien, dass die Zahl der Mobilitätsaufenthalte von Fremdsprachenlehrkräften außerhalb von Comenius Austauschprogrammen sehr gering ist. Die Europäische Kommission gab daher eine Studie zur diesem Themenkomplex in Auftrag. Diese wurde 2006 mit dem Titel *Detecting and Removing Obstacles to Foreign Language Teaching Abroad (DROFoLTA)*, *Cerner et lever les obstacles de la mobilité des professeurs des langues étrangères*, and *Ermittlung und Beseitigung von*



*Hindernissen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern* publiziert. Der vorliegende Beitrag präsentiert und diskutiert die Ergebnisse der Studie.

Prof. Dr. Miquel Strubell  
Director, Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC  
Universitat Oberta de Catalunya  
Av. Tibidabo 39-43  
ES-08035 BARCELONA, Catalonia  
Email: [mstrubell@uoc.edu](mailto:mstrubell@uoc.edu)

## Introduction

This paper discusses the findings of a report prepared for the European Commission in 2006.<sup>1</sup> One of the key ideas behind the process of European integration is that Europe will be more competitive to the extent that its labour force is more mobile. As early as 1968 the European Council began to regulate the freedom of movement for workers within the Community, in order to break down barriers to mobility (European Council 1968). Yet as integration proceeded, very little actual mobility took place, beyond a boom in tourism once air transport was liberalised and low cost flying became an everyday affair for many Europeans.

Since we are talking in this presentation about teachers, it might be thought that teacher mobility, in general, is a long-standing objective of the Union. That is not the case. Not until 14 years after the Treaty of Rome was signed did the ministers of Education of the member states first meet. At that time the Treaty did not envisage action in the field of education (which was to be incorporated into the Maastricht treaty in 1992). Nevertheless, that 1971 meeting began to set the ball rolling for developments in this field. The Janne Report (1973), drafted by a 34-member group of experts and coordinated by a former Belgian minister of Education, said that there was a need to reinforce foreign language proficiency (Siedersleben & Dahl 2003). The following year (1974) the ministers of Education adopted a Resolution on cooperation in the field of education (European Council 1974). Among the “priority spheres of action” that cooperation was to relate mainly to the “encouragement of the freedom of movement and mobility of teachers, students and research workers, in particular by the removal of administrative and social obstacles to the free movement of such persons and by the improved teaching of foreign languages”. In their view (or within their spheres of responsibility) freedom of movement was thus to involve a two-pronged approach: the removal of administrative and social obstacles to the free movement of teachers and others; and the improved teaching of foreign languages. As yet, though, no one seemed to be thinking of the mobility of foreign language teachers.

Let us return to labour force mobility in general. A special Eurobarometer survey (European Opinion Research Group 2001) looked into this issue in more detail and found that just 4.4% of citizens in the then 15 member-state European Union (EU) had moved house at least once to another EU country. This figure was slightly higher than average in France (5.6%), but only significantly so in several of the smaller countries: Luxembourg (20%), Ireland (13%), and Austria (13%), all of which share a feature, that is the relevant dominant language is spoken in another EU country. Participants responded to the question: “And have you moved house at least once to another country, but one within the European Union?”

---

1 Contract No. 2005-270/001-001 S02 88EPAL

Country	Yes	No	Don't know
Belgium	6.4	86.4	7.2
Denmark	5.2	93.3	1.5
Germany	3.4	89.7	6.8
Greece	2.4	97.6	0.0
Spain	2.8	95.7	1.5
France	5.6	91.7	2.7
Ireland	13.4	80.4	6.3
Italy	2.1	97.9	0.0
Luxembourg	20.4	73.4	6.2
Netherlands, The	6.6	91.3	2.1
Austria	13.0	86.6	0.4
Portugal	4.2	95.6	0.2
Finland	5.8	85.5	8.7
Sweden	4.6	94.8	0.6
United Kingdom	4.2	91.1	4.6
<b>EU 15</b>	<b>4.4</b>	<b>91.9</b>	<b>3.7</b>

Table 1: Item: Having moved house to another country, Data in percentages (European Opinion Research Group 2001: 108)

Even worse: Europeans did not seem very enthusiastic about the prospect in responding to the following question: “Would you be ready to live in another European country of the European Union where a language other than your mother tongue is spoken?”

Country	“Very willing”
Luxembourg	18.4 %
Belgium	14.9 %
France	14.1 %
Denmark	12.0 %
United Kingdom	11.9 %
Sweden	11.7 %
Finland	10.8 %
Ireland	9.6 %
Netherlands	9.3 %
Austria	9.2 %
EU-15	8.7 %
Greece	7.5 %
Germany	6.3 %
Portugal	5.6 %
Italy	5.4 %
Spain	3.9 %

Table 2: Item: Ready to live in another European country, Data in percentages (European Opinion Research Group 2001: 108)

A High Level Task Force was set up to prepare a report, with recommendations, on skills and mobility, and devoted a whole section to the issue of labour mobility. The recommendations in its final Report (2001) make good reading:

1. Expanding occupational mobility and skills development
  - a Ensure that education systems become more responsive to the labour market and to an increasingly knowledge-based economy and society
  - b Introduce and consolidate effective lifelong learning strategies for workers
  - c Lower the barriers between formal and non-formal learning and introduce Europe-wide validation of qualifications
  - d Redouble efforts in less-advanced Member States and regions
2. Facilitating geographic mobility
  - a Remove remaining administrative and legal barriers
  - b Develop language skills
  - c Promote cooperation between education systems and recognition of qualifications
  - d Develop an EU-wide immigration policy
3. Enhancing Information and Transparency of job opportunities

Note that one element singled out for *facilitating geographic mobility* (item 2.b) is to *develop language skills*, that is, the lack of these skills is seen as an obstacle holding up greater levels of mobility from one state to another. However, the High Level Task Force was still not thinking of the mobility of foreign language teachers.

Before moving into the issue, let us point out that it is taken for granted by the European institutions that mobility is necessary for foreign language teachers to be effective. Indeed, there is a generalised opinion among teachers that such mobility is “a good thing”. Yet we have been unable to track down even a single controlled experiment to compare the outcome in professional skills of investment in aiding the geographical mobility of teacher trainees or serving teachers, with that of teachers trained in their own country with the best pedagogical equipment and techniques. Thus the European Commission tender, which resulted in the report being presented in this paper was, in our view, motivated by a highly subjective yet generalised opinion, unsubstantiated by empirical evidence.

The closest approximation to such a study is offered by the important report *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, by Michael Kelly and Michael Grenfell (2004). They regard teachers’ training as needing to incorporate at least four relevant elements:

1. Experience of an intercultural and multicultural environment;
2. Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links;
3. A period of work or study in a country or countries where the trainee’s foreign language is spoken as native;
4. The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country.

Their conclusion, based on widespread opinions, is clear:

Whether the extended stay abroad is carried out before or during teacher education, the benefits to the trainee, both personally and professionally, are very real. Besides the obvious improvement in language ability, trainees are given insight into the culture and every day life of another country.

Meeting people and participating in events and activities are also beneficial to trainees and increases their communication skills and cultural awareness. These experiences will be passed on to the learners, making the language more tangible and relevant (Kelly & Grenfell 2004: 12).

Many of these claims are based on research (Smith & Zárate 1992; Zárate & Smith 1990). Some research was not available at the time of the fieldwork of the research we shall report upon in this paper (e.g. Ehrenreich 2006). We must insist, however: the empirical evidence showing that living abroad is the most cost-effective way of achieving the beneficial results listed, is lacking.

As early as 1976 the European Council (and the Commission) stated their belief that it is “good” for foreign language teachers, and trainees, pass a period of time in the country where the language they (will) teach is spoken (European Council 1976).

<i>Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education</i>	<i>Resolution du Conseil et des Ministres de l'Éducation, réunis au sein du Conseil du 9 février 1976 comportant un programme d'action en matière d'éducation</i>
17. In order to enable the greatest possible number of students to learn the languages of the Community, the attainment of the following objectives shall be encouraged : [...]	17. Afin de permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'apprendre les langues de la Communauté, la poursuite des objectifs suivants sera encouragée : [...]
- the principle that before qualifying as a foreign-language teacher a student should have spent a period in a country or region where the language he is to teach is spoken ...	- le principe que tout futur professeur de langue accomplisse un séjour dans un pays ou une région parlant la langue qu'il enseignera ...

In 2001 the European Council adopted a Resolution, on “Linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages” (2002) which included the following invitation to the Member States within the framework, limits and priorities of their respective political, legal, budgetary, educational and training systems:

<i>Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001</i>	<i>Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001</i>
... (6) to encourage future language teachers to take advantage of relevant European programmes to carry out part of their studies in a country or region of a country where the language which they will teach later is the official language;	... (6) à encourager les futurs professeurs de langue à profiter des programmes européens pertinents pour faire une partie de leurs études dans un pays ou une région d'un pays où la langue qu'ils vont enseigner plus tard est la langue officielle;

So the Council is convinced of the advantages of experience abroad, which explains why, in the Directorate-General for Education & Culture's *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, one of the studies envisaged was to be specifically on the *Obstacles (real and/or perceived) for the mobility of teachers of foreign languages* (the other studies were Edelenbos, Johnstone & Kubanek 2006; and Hagen 2006).

Our team took on the study the mobility of teachers of foreign languages. First though, while we are on the subject, allow to jump ahead and to give the opinion of the 6250 foreign language teachers from across Europe who participated in our on-line survey, on the subject of the value of mobility for their profession. We asked them the following: “Do you believe that all foreign language teachers should work for an academic year in a country where this language is spoken?” (Williams et al. 2006: ref. v. 24/52). Over two-thirds replied that it is either “essential” or “highly desirable”.



Possible answers	Number of teachers	Percentages
It is essential	1790	28,6 %
It is highly desirable	2483	39,7 %
It is desirable	1566	25,1 %
It is not necessary	339	5,4 %
No reply	72	1,2 %
	<b>6250</b>	<b>100,0 %</b>

Table 3: Item: Teachers should work for an academic year in a country where the language is spoken (Williams et al. 2006: ref. v. 24/52)

We might imagine that those who have had direct, first-hand experience of working abroad will have a special opinion about this. But there are no significant differences in their views when they provide answers to the following question: “Do you believe that all foreign language teachers should work for an academic year in a country where this language is spoken?” The study took into account whether or not the participant had completed a mandatory period in a foreign country during their studies. “Did your studies to become a language teacher include an obligatory period in a foreign country?” (Williams et al. 2006: ref. v. 25/46)

Possible answers	Studies did include an obligatory period		Studies did not include an obligatory period	
	Number of responses	Percentages	Number of responses	Percentages
It is essential	282	30.3 %	1508	28.4 %
It is highly desirable	355	38.1 %	2128	40.0 %
It is desirable	228	24.5 %	1338	25.2 %
It is not necessary	56	6.0 %	283	5.3 %
No reply	11	1.2 %	61	1.1 %
	<b>932</b>	<b>100 %</b>	<b>5318</b>	<b>100 %</b>

Table 3: Item: Obligatory period in a country where the language is spoken (Williams et al. 2006: ref. v. 25/46)

It is clear (and perhaps disappointing for some) that those who did spend a compulsory period in a foreign country during their training as future teachers do not have, as a result, a different opinion from those whose training didn't include such a period abroad.

Let us return to the main thrust of the paper. We have seen that the Union regards the lack of language skills as an obstacle to mobility. Given the pressure on the school timetable, and also for pedagogical reasons, the EU began to encourage member states to increase the teaching of languages in schools, from an early age. This was stated in these terms in the Presidency Conclusions, Barcelona European Council (European Council 2002):

The European Council calls for further action in this field [...] – to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age ...	Le Conseil européen demande de poursuivre l'action dans ce domaine comme suit [...] – améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ...
---	---

The Action Plan referred to above was aware that the rapid increase in demand for primary and secondary school teachers of foreign languages, meant that in-service measures were urgently needed. Thus the Commission decided it needed a report on obstacles to the mobility of foreign language teachers.

## Method

Our project on obstacles to the mobility of foreign language teachers was aimed on collecting, collating, and contrasting, both objective and subjective data from three separate sources, in order to answer the specific question: What are the objective and subjective obstacles to the (medium-term) mobility of foreign language teachers in Europe, and how might these be addressed? (Williams et al. 2006):

1. The first consisted of desk research, which sought to identify legislative and implementational developments, with the support where necessary of official contacts in each State (usually ministries, sometimes contacted through embassies). Several reports commissioned or published by the Eurydice service for information on education systems and policies in Europe and the Directorate-General for Education and Culture were helpful sources.
2. The second involved focus groups of the main stakeholders associated with language teaching. These were conducted in four states selected in relation to a heuristic model involving different orientations to teacher mobility. The focus groups were to be organised in a necessarily limited number of countries. We chose two in the west and two in the south, in each case one in the north and one in the south: Riga (Latvia) and Sofia (Bulgaria); and Dublin (Eire) and Barcelona (Catalonia, Spain). In each case we endeavoured to bring together representatives of educational authorities, trades unions, professional associations, school inspectorates, organisations of private school owners, pedagogical renovation movements.
3. The third component consisted of an on-line survey of language teachers in the 31 target states. We shall describe this in more detail below.

### The countries included in the study

The countries to be included in the study were defined by the Commission's call for tenders: all member states, including newcomers Romania and Bulgaria; the European Economic Area countries (Iceland, Liechtenstein and Norway); and the applicant country, Turkey. This was not to prove a problem as far as official sources were concerned, or for the teacher survey itself. However, it was unlikely that we would be able to obtain a sufficiently large sample for conducting the study in a number of smaller states.

We were instructed to regard "mobility" as covering the medium-term: from one term to a couple of years. It was not therefore to be confused with short-term Comenius exchanges, or with changes in lifestyle.

### The website

The project needed its own website on mobility (Mobility - UOC-IN3, <http://www.uoc.edu/in3/mobility/>) not just to inform about the on-going work, but also, and importantly, to allow teachers to access the on-line questionnaire we designed. Moreover, both website and questionnaire were in seven languages, including the main foreign languages taught across Europe (English, French, German, Spanish, Italian and Russian) as well as the team's main working language, Catalan.

### The questionnaire

The contents of the questionnaire were devised so as to seek answers to the main experimental questions: “What factors are perceived by foreign language teachers as acting as obstacles to their participation in trans-European mobility?” and “What factors explain the willingness or otherwise to take part in trans-European mobility, among foreign language teachers?”. A thorough search through the relevant literature (Kelly & Grenfell 2004) allowed the team to detect the main obstacles that were foreseen. As well as questions asking for answers to a series of items, some of the items offered multiple replies. As a result, the database has 148 variables to process.

The questionnaire was designed using a multilingual product, NetQuest (<http://www.netquest.es>), licensed to the coordinating university (Universitat Oberta de Catalunya). Designing a questionnaire which is to be available in seven versions, but has to be understood in the context of over thirty European countries, proved to be a daunting task:

- ▶ Phrasing the questions so as to render the replies comparable;
- ▶ Working with seven languages;
- ▶ Coping with 31 different education systems;
- ▶ Varying criteria for filling jobs, recognising diplomas;
- ▶ Varying ages of primary- secondary transition;
- ▶ Divergent terminology.

### Member state correspondents

A network of member state correspondents was needed both to assist us in official contacts and also to ensure participation by foreign language teachers in each country’s schools. They were to access, wherever possible, discussion lists and circulars. A measure of their success is that even today, over three years later, a search Google detects more than 310 websites which refer to the acronym of the study: DROFoLTA (April 14 2011).

In the event, it proved impossible to cover all countries, and despite many attempts France, Denmark and Greece did not have a correspondent. In spite of this, in Denmark we managed to mobilize a very high number of teachers. The work of these Member state correspondents was formalised through a contract, with remuneration on a sliding scale broadly in line with the population of each country.

### Focus groups

We focused on seven themes of relevance. They were presented as topics which would guide the ensuing discussion. Each focus group had up to twelve participants and lasted up to two hours. With the consent of the participants the oral proceedings of each of the four meetings were taped, transcribed and analysed independently of one another.

### Results

The report (Williams et al. 2006), gives a full coverage of our findings. What I shall concentrate on here primarily are the results of our on-line survey. The on-line survey was open from December 2005 to March 2006, and we obtained full answers from 6250 foreign language teachers from across Europe, distributed as follows:

List of countries and number of participating teachers per country			
Austria	412	Liechtenstein	34
Belgium	179	Lithuania	78
Bulgaria	150	Luxembourg	4
Cyprus	9	Malta	45
Czech Republic	189	Netherlands	98
Denmark	672	Norway	80
Estonia	52	Poland	325
Finland	182	Portugal	126
France	158	Romania	195
Germany	198	Slovakia	41
Greece	37	Slovenia	122
Hungary	312	Spain	323
Iceland	53	Sweden	101
Ireland	20	Turkey	312
Italy	1457	United Kingdom	180
Latvia	70	Other countries	37

Table 5: Number of participating teachers per country (Williams et al. 2006)

It is clear that the rate of response varies by country, and that the variation cannot be explained by the size of the country. Teachers in Italy, Denmark and Austria provided by far the highest rate of responses in numerical terms, followed by Poland, Spain, Hungary and Turkey. Given that it proved impossible for us to ascertain the number of full-time foreign language teachers in each country, we were unable to weigh each subsample so as to build a representative sample. We were careful, nevertheless, to check that the largest subsamples did not unduly bias the results to individual items.

### Language(s) taught

Other studies have looked into this issue specifically (Strubell et al. 2007). As explained elsewhere (Strubell 2009) 70% of those taking part in our survey taught English, followed by 18% who taught German, 17% who taught French, 7% who taught Spanish, 3% Italian and 2% Russian. It is evident by adding these percentages that some teachers in the sample taught two or more languages at the time of the survey: the overall average was 1.27 languages per interviewee. In some countries the average was only slightly over: France (1.03), Malta (1.04), Turkey (1.05), Poland and Bulgaria (1.06), and Lithuania (1.08). At the other end the small samples in Ireland and Liechtenstein averaged 1.75 and 1.65 respectively; in Sweden it was 1.71; and in the United Kingdom, 1.65. This finding needs to be duplicated and ratified in other studies, for it is of great importance and can help break the stereotyped image of the teacher of a single foreign language. It is unquestionable that the extra investment (in terms of time and expense) required to extend the teaching capacity of an existing foreign language teacher to a new foreign language is much smaller than the cost of providing complete initial training for a future foreign language teacher. Our impression moreover is that in a number of countries where demand for English has exploded in a short space of time (former Soviet bloc countries; but also Spain, for instance) the demand has largely been covered by teachers of other languages, the demand for which has declined. Fortunately, in most countries the increase of English has not been at the expense of the teaching (and learning) of other foreign languages.

We make no claim that the proportion of teachers of each language in our survey can be extrapolated to the universe of foreign language teachers in Europe. Our system

to encourage teachers to take part in the survey included individual associations of teachers of specific foreign languages, and their different effectiveness in dissemination and encouragement may well have introduced biases in some countries.

### Type of educational establishment

It could be foreseen that the willingness to take part in mobility would not be the same in a primary or a secondary school, for instance. The type of educational institution where a participant is currently employed (Williams et al. 2006: ref. v. 25/32) provide insights with regard to the following question “Having considered the advantages of teaching abroad and the obstacles you would have to overcome in order to accept such a position during the next academic year, would you accept the offer?” (Williams et al. 2006: ref. v. 64).

Type of educational institution	Willing to accept teaching abroad offer		Not willing to accept teaching abroad offer
	Number of participants	Percentages	
			Number of participants
Preschool	11	84.6 %	2
Primary school	862	67.4 %	416
Secondary school	2286	70.2 %	970
Vocational college	206	71.3 %	83
Adult education college	303	77.3 %	89
Language school	295	85.3 %	51
Others	503	74.9 %	169
$\chi^2 = 56.4, df = 6, p = 0.000$			

Table 6: Willingness to accept offer to teach abroad according to educational institution (Williams et al. 2006: ref. v. 25/32, ref. v. 64)

The hypothesis is confirmed. Willingness varying according to the type of educational establishment, though it may be noted that there are no differences between the three types of establishment the study was designed for: Primary school, Secondary school and Vocational college.

The main results can be summarised as follows:

1. Willingness to take part in mobility was very high (just over 70 % said they were willing to take part in mobility “next year”), and there were no gender differences; the latter emerged in the assessment of the applicability of various obstacles to the personal circumstances of each respondent. We can look and see whether previous experience abroad leads to a greater or smaller willingness to take part in mobility. According to the fact whether or not participants had accomplished an obligatory period in a foreign country during their studies to become a language teacher (Williams et al. 2006: v. 25/46), the answers to the following question were analysed: Having considered the advantages of teaching abroad and the obstacles you would have to overcome in order to accept such a position during the next academic year, would you accept the offer?” (Williams et al. 2006: v. 64)



	Number of teachers/ (%) that said they were willing to accept a teaching abroad offer	Number of teachers/ (%) that said they were not willing to accept a teaching abroad offer
Participants whose studies to become a language teacher included an obligatory period abroad	664 (71.2 %)	268 (28.8 %)
Participants whose studies to become a language teacher did not include an obligatory period abroad	3806 (71.6 %)	1512 (28.4 %)
$\chi^2 = 0.04$ , $df = 1$ , $p > 0.5$		

Table 7: Willingness to accept offer to teach abroad according to obligatory period abroad during training (Williams et al. 2006: ref. v. 25/46, ref. v. 64)

It is clear that an obligatory period abroad during initial training has no bearing upon the willingness of teachers to take part in mobility.

We can next look at the respondents' replies to experience in teaching abroad. According to the fact whether or not participants had a one term minimum experience in teaching abroad (Williams et al. 2006: v. 70), the answers to the following question were analysed: "Having considered the advantages of teaching abroad and the obstacles you would have to overcome in order to accept such a position during the next academic year, would you accept the offer?" (Williams et al. 2006: v. 64)

	Number of teachers/ (%) that said they were willing to accept a teaching abroad offer	Number of teachers/ (%) that said they were not willing to accept a teaching abroad offer
Participants who have taught for at least a term in another European country	569 (78.3 %)	158 (21.7 %)
Participants who have not taught for at least a term in another European country	3901 (70.6 %)	1622 (29.4 %)
$\chi^2 = 18.39$ , $df = 1$ , $p < 0.001$		

Table 8: Willingness to accept offer to teach abroad according to experience in teaching minimum one term abroad (Williams et al. 2006: ref. v. 70, ref. v. 64)

In this case there is a clear and significant difference. Participants who have taught for at least a term in another European country are significantly more willing to take part in (for them, further) mobility.

2. Sex was a crucial variable in assessing the relative importance of each obstacle. Five out of six respondents were women, and personal obstacles in their case were often highlighted as more important than other kinds of obstacle.
3. Obstacles were least and motivation highest among the younger schoolteachers who were not encumbered by family responsibilities. Age indicates an interesting result with regard to the following question: "Having considered the advantages of teaching abroad and the obstacles you would have to overcome in order to accept such a position during the next academic year, would you accept the offer?" (Williams et al. 2006: v. 64).

Age grouping	Number of teachers/(%) that said they were willing to accept a teaching abroad offer		Number of teachers that said they were not willing to accept a teaching abroad offer
Under 30	752	81.0 %	176
30-39	1275	72.3 %	489
40-49	1351	67.8 %	643
50-59	986	69.8 %	427
60 or more	105	71.9 %	41
$\chi^2 = 57.8$ , $df = 4$ , $P = 0.000$			

Table 9: Willingness to accept offer to teach abroad according to age group (Williams et al. 2006: ref. v. 64)

It is clear that the younger group, aged under 30, are more willing to take part in mobility abroad.

4. Willingness of foreign language teachers to accept a position during the next academic year in another EU country was clearly higher in new (or candidate) countries (see Strubell 2009) where there were also differences in the importance attached to the obstacles:

Participants from candidate/new EU countries	(%)/Number of teachers that said they were willing to accept a teaching abroad offer	
Poland	87.1 %	325
Turkey	86.5 %	312
Hungary	84.9 %	312
Italy	73.6 %	1457
Spain	69.0 %	323
Denmark	60.9 %	672
Austria	41.0 %	412
$\chi^2 = 322$ , $df = 6$ , $P = 0.000$		

Table 10: Willingness to accept offer to teach abroad in participants coming from candidate/new EU countries (Williams et al. 2006: ref. v. 64)

5. There was widespread agreement in the concern that mobility could interfere with domestic responsibilities, and the perception that teachers engaging in transnational mobility will end up having to invest in net terms.

Let us look in turn at some of the main obstacles detected (Williams et al. 2006).

### a. Few opportunities for foreign language teacher mobility

We detected a serious structural problem, when it came to looking at what countries were chosen by our sample:

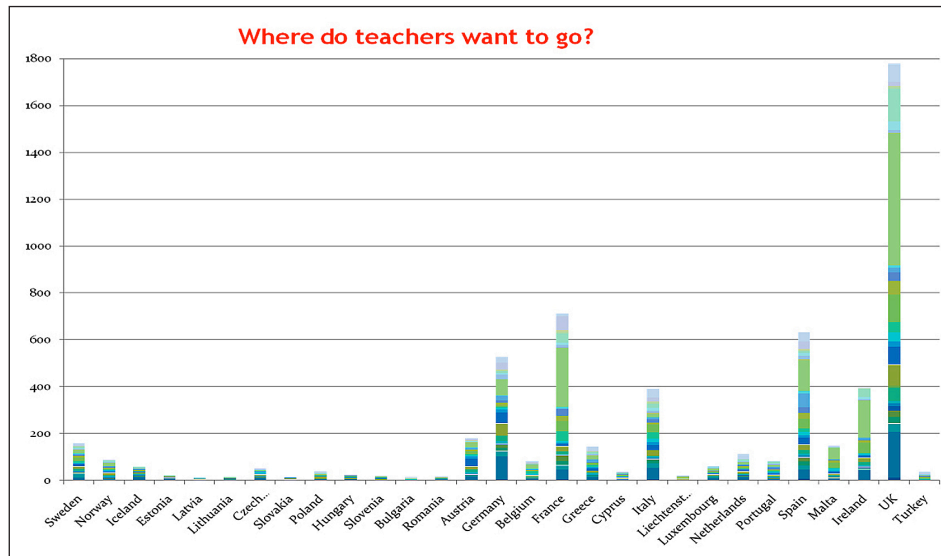


Figure 1: Preferred country for teacher mobility stay abroad (Williams et al. 2006)

Far and away the most popular country was the United Kingdom. This is not surprising, given that 70 % of our sample taught English (often alongside another foreign language). Coupled with other English-speaking countries (or at least with a strong English-language tradition), Ireland, Malta, and Cyprus, over 2300 of our sample (over 35 % of the total) aimed at countries whose total population is probably less than 15 % of that of all the countries studied. Overbooking, or at least over-demand, is very clear in this case, and is especially serious given that the United Kingdom and Ireland are the two European countries where foreign languages are least in demand.

This structural problem is not serious in the case of languages where the other main foreign languages are spoken natively: Germany and Austria, Italy, France (and Wallonia) and Spain. Russian is the odd man out, because the main country in which it is spoken natively was not included in the study.

A further problem arises from the fact that the native language of most foreign language teachers is not one of these six. The native German who is qualified as a teacher of French (say) will be expected to teach German in France; but what about the native Czech, or Portuguese, or Latvian, or Pole, who is likewise qualified as a teacher of French: it is unlikely that there will be any substantial demand for these languages, so what language would they be expected to teach in France?

Secondly, we found that there were few bilateral and multilateral teacher exchange agreements, covering an extremely limited number of teacher placements. Moreover, in some countries there were doubts about the objectivity of the selection procedures, or even about the appropriateness of the criteria applied (for instance, surely a greater return can be expected by choosing young, well-qualified teachers than highly experienced teachers close to retirement). The schemes we tracked down involved the United Kingdom (“Teacher Exchange Europe”), Germany (“Bilateraler Lehreraustausch”), Spain (Programa de Intercambios “Puesto por Puesto”), and France (“Échanges poste pour poste”, including exchanges with Austria and Ireland). Currently such exchange schemes have been dropped altogether, largely because of the lack of candidates.

Thirdly, many teachers commented that the procedures for recognising the validity of foreign language teachers’ qualifications were still complicated and lengthy, despite EU directives simplifying them.

#### b. Lack of information on opportunities for mobility of foreign language teachers

A generalised complaint was the lack of information about opportunities for working abroad. In our report we pointed out that the European Job Mobility Portal EURES (<http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=en>) was hardly used at all by schools or educational authorities to advertise their posts (what few jobs for foreign language teachers that were advertised were outside the brief of our study: mainly private language schools, or enterprises). We suggested that a specialised website, along the lines of the European Researchers' Mobility Portal (<http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=en>), might be an interesting initiative.

#### c. Relevance of personal circumstances

Personal circumstances rated high in the questionnaire answers, as well as in the open-ended space for comments at the end of the questionnaire. In our opinion, this was due to the fact that we are dealing with a highly feminine workforce: 83 % of respondents were women. Though we were not able to be certain about this, we concluded that in some countries the percentage of women foreign language teachers is higher than in the teaching profession as a whole.

A selection of comments listed below highlights the issue, including family issues, lack of language competencies of family members, differences in salaries to be faced with in the other country, debts at home or career issues for family members (comments 1 to 5):

1. “Je ne suis pas intéressée de partir à l'étranger à cause de la famille.”
2. “Mon mari n'est pas en mesure de travailler en allemand (connaissances de langue insuffisantes) et mon salaire seul ne suffirait pas à nous nourrir tous les quatre!”
3. “Ich habe alte Eltern (zudem ist mein Vater ein Pflegefall), die derzeit meine Unterstützung brauchen.”
4. “My 15 year old son would find it difficult to go to Germany as he does not speak that language and my husband would certainly not go and live abroad, so personal difficulties are even bigger than professional ones”.
5. “Estic pagant una hipoteca, tinc una filla de 27 anys que viu amb mi, tinc dos animals de companyia.”

#### d. Relevance of economic considerations

Another bloc of obstacles concerned salary, taxation and pension scheme contribution differences. Though 25 % were not sure to what extent they would be relevant, just over 50 % of our survey participants that did have an opinion described economic considerations as highly relevant when responding to the question “I would have to pay out of my pocket part of the costs attached to moving abroad”.

The following comments illustrate the issue (comments 6 to 9):

6. “Es gibt keinen finanziellen Anreiz - weder im Gastland noch bei der Rückkehr sondern nur finanzielle Einbußen!”
7. “Non si parla di salario e questo è importante, poichè le scelte verrebbero molto condizionate dall'entità del salario proposto.”
8. “Es ist unmöglich, im Ausland zu arbeiten und in beiden Ländern den finanziellen Verpflichtungen bezüglich Unterkunft nachzukommen, besonders wenn man ein Eigenheim besitzt.”
9. “Otro obstáculo sería el financiamiento, si es que no cuento con mi salario y no consigo alguna beca para financiar mi estancia en otro país.”

#### e. Few facilities to encourage mobility

Finally, there was the general feeling that mobility abroad went against the system, and was not contemplated. Thus requirements were cited as an obstacle:

10. “In Denmark, for temporary employment only, the decision about language competence is up to the school boards. There are no legal distinctions in the rules of recognition of teachers of foreign languages and other subjects.”

Moreover, lack of job security and professional advancement was cited as an obstacle:

11. “Sono stata contattata to insegnare a (...) e dopo una prima valutazione in Italia di quanto sarei stata penalizzata come stato di servizio, penalizzazioni assicurative e pensionistiche, perdita di diritti acquisiti, ho deciso di rinunciare.”
12. “If I were invited to apply for a teaching job abroad, I would only accept if it could be dealt with within my current contract and would never quit my job, just to be able to teach abroad. This for social security reasons.”

Finally, specific training requirements are also described as an obstacle:

13. “I believe a Danish teacher training is somewhat different to most other countries’. I therefore find it difficult to relate my qualifications to requirements in many other countries.”

#### France

Specifically in France, though the sample was small (only 158 replies) three items did stand out, compared to the overall picture:

14. “Les services administratifs qui se chargent de ces mutations sont rigides.”

Over a third (as against 22 % of the total sample) stated that the lack of flexibility of administrative services was “totally” applicable in their case.

15. “Travailler à l'étranger pourrait interférer dans ma vie de famille.”

Over a third stated that this was “totally” applicable in their case, a much higher percentage than in the whole sample (20 %).

16. “Mon conjoint/compagnon/ma compagne ne pourrait pas laisser son emploi actuel.”

Over half the subsample stated that this was “totally” applicable in their case. No other item received such a high percentage of such replies, though at the same time we may argue that travel in Europe is so straightforward these days that perhaps there would be no need for the partner to leave his/her job, while the teacher is working abroad for a relatively short time.



## Conclusions

It seems clear that despite an extraordinary level of willingness to take part in mobility to another country, foreign language teachers do not have specific European-level policies to support them. The EU Lifelong Learning programme does offer opportunities for teacher trainees (such as COMENIUS assistantships, [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/index_en.htm)) to spend periods of 3 months to one school year as assistants, and in-service training (IST) is available for teachers who want to attend a course or shadow a colleague to learn about language or non-language related jobs in a partner school.

It also seems evident that any policies devised will need to take into account the fact that most teachers are women, and thus to focus their offer on the periods within teacher's professional lives in which they are most likely not to have domestic commitments.

Perhaps the best example to follow is that of several countries the respondents in which said that they had had to spend a period abroad as part of their compulsory initial training. Overall this figure was only 15 %, as we say above. Leaving out the smallest samples in our survey, 87 % of our interviewees in Finland stated they had had to study abroad, as well as 54 % of our sample in the United Kingdom; while only 5 % of our Danish sample, 7 % of our Italian sample, 8 % of our Turkish sample, and 9 % of our Austria sample stated likewise (Our Liechtenstein result (59 %) is not surprising, given that the country offers potential teachers no higher education facilities at all; see Strubell 2009). We believe that if the whole of Europe can move towards this goal, while bearing in mind that the English-speaking countries cannot be expected to cope with the likely demand, then the experience of working in another country's education system, while learning or perfecting a foreign language, will be achieved by future generations of foreign language teachers.

An important conclusion involves the perception among teachers of both bureaucratic obstacles to mobility, and also of some degree of financial sacrifice in engaging in mobility. It is true, of course, that widely differing salaries from country to country are largely compensated by similarly differing costs of living in different EU countries. Nevertheless, it might be in Europe's interest to assign to the European Commission a budget to help compensate, on an objective yet case by case basis, for the real loss in income that mobile foreign language teachers may experience.

The team was disappointed by the widespread perception that bureaucracy is a highly effective deterrent to mobility. It must be borne in mind that the process of European integration is still very young, and comes behind several centuries of state policies to build self-contained educational systems designed, in part, to produce a citizenry loyal to the State and regarding all neighbouring countries as a potential threat. The selection and training procedures to ensure that the professionals in charge of the system (the teachers) would undertake their task efficiently have changed only very slowly, and it is precisely among foreign language teachers that this tension is most acute.

In this context, in some countries it is private schools, who are in general not subject to the same constraints as state schools, which have moved forward most in the employment of foreigners for foreign language teaching.

## Recommendations

The final section of the report (Williams et al. 2006: 80-87) covered five main areas where room for action was identified. In most cases they are directly related to issues highlighted in the last section.

### 1. Opportunities for foreign language teacher mobility

1. Structural Imbalance. The vast demand across Europe for work experience in the UK and Ireland, where opportunities are least, is a serious problem, which might be partly allayed by shortening teachers' stays in these two countries.

2. Bilateral and multilateral exchange agreements. These guarantee social benefits and promotion prospects, yet seem to be largely unsuccessful, except in some cross-border situations. Changes in selection criteria were proposed.
3. Procedures for recognizing the professional qualifications of foreign languages. It was suggested that member states simplify the procedures needed (outside exchange schemes) to accept the qualification of trained foreign language teachers wishing to work only temporarily in the host country.

## 2. Information as regards foreign language teacher mobility prospects.

Information was scarce, and the number of jobs advertised very small. The authors suggested a mobility strategy specifically for foreign language teachers, including the setting-up by the Commission (or at its initiative) of a central clearing-house for such jobs.

## 3. Personal circumstances

The special needs of working mothers might be studied in order to increase their involvement in mobility.

## 4. Financial issues

Officially organised exchanges need to bear in mind the differences in the cost of living, particularly for those earning (low) salaries in the former Eastern bloc. Taxation and pension scheme issues might also be addressed.

## 5. Allowances for the mobility of foreign language teachers

- ▶ Specific requirements for foreign language teachers. The report called on the educational authorities in each country to consider ways of overcoming the obstacles highlighted by foreign language teachers either wishing to come to their country or to leave it temporarily to work abroad
- ▶ Career advancement. Experience that is important in terms of in-service professional advancement from the point of view of the teacher is regarded by many national authorities as a parenthesis in that person's career.
- ▶ Teacher training. The authors believe that convergence in the academic training of foreign language teachers towards generally accepted minimum levels across Europe would enhance opportunities for mobility, as some administrative obstacles would be reduced or eliminated.

## Bibliography

- Edelbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners Languages for the children of Europe*. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf) (last accessed April 14 2011)
- Ehrenreich, S. (2006). The assistant experience in retrospect and its educational and professional significance in teachers' biographies. In Byram, M. & Feng, A. (eds.) (2006). *Living and studying abroad: research and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 186-209.
- European Council (1968). Regulation (EEC) No 1612/68 of the Council of 15 October 1968 on freedom of movement for workers within the Community. *Official Journal L* 257, 19/10/1968. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31968R1612:EN:HTML> (last accessed April 14 2011)
- European Council (1974). Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education. *Official Journal C* 98, 20/8/1974. [http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=41974X0820&model=guichett&lg=en](http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&numdoc=41974X0820&model=guichett&lg=en) (last accessed April 14 2011)
- European Council (1976). Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education. *Official Journal C* 38, 19/2/1976. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML> (last accessed April 14 2011)
- European Council (1992). Treaty of Maastricht, Treaty on European Union (TEU). Maastricht.
- European Council (2001). Resolution: Linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages, 2391st meeting - Education & Youth Affairs. Press release 14388/01 (Press 437). Text adopted by the Council of the European Union, at its meeting on 14 February 2002. *Official Journal* 50, February 23 2002. 29/11/2001. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:EN:PDF> (last accessed April 14 2011)
- European Council (2002). *Presidency Conclusions*, Barcelona European Council (15 and 16 March 2002). [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf) (last accessed April 14 2011)
- European Opinion Research Group EEIG P. A. & INRA (Europe) European Coordination Office SA (2001). *Eurobarometer 54.2. The Social Situation in the European Union. Directorate-General "Employment and Social Affairs"*. February 2001. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_148\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_148_en.pdf) (last accessed April 14 2011)
- Hagen, S. (2006). *ELAN: The effects on the European Union economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. London: CILT. [http://www.cilt.org.uk/home/research\\_and\\_statistics/research/cilt\\_activities/idoc.ashx?docid=fc2dd2c9-1193-4b57-8a1f-737ca3fdd6b7&version=-1](http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/research/cilt_activities/idoc.ashx?docid=fc2dd2c9-1193-4b57-8a1f-737ca3fdd6b7&version=-1) (last accessed April 14 2011); [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc421\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc421_en.pdf) (last accessed April 14 2011)
- High Level Task Force (2001). *High Level Task Force on Skills and Mobility. Final Report*. December 14 2001. <http://www.ecdl.at/presse/aussendung/downloads/taskforce2001.pdf> (last accessed April 14 2011)
- Janne, H. (1973). Rapport Pour une politique communautaire de l'éducation. In: *Bulletin des Communautés Européennes*, supplement 10, 73.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report*. A Report to the European Commission. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (last accessed April 14 2011)
- Siedersleben, W. & Dahl, B. (2003). Chronology of education and training policy within the European Union. In: Phillips, D. & Ertl, H. (eds.). *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States*. Kluwer Academic Publishers (Netherlands), 319-329.
- Smith, E. R. & Zárate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. In: *Psychological Review*, 99, 3-21.
- Strubell, M., Vilaró, S., Williams, G. & Williams, G. O. (2007). The diversity of language teaching in the European Union. Final Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education & Culture. [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/docs/diversity\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/docs/diversity_en.pdf) (last accessed April 14 2011)
- Strubell, M. (2009). Politiques europees en educació i multilingüisme: el rol dels professors de llengües estrangeres. In: *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 37-62.

- Williams, G., Strubell, M., Busquet, J., Solé, D. & Vilaró, S. (2006). *Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers. Final Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education & Culture.* [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect_en.pdf) (FR - *Cerner et lever les obstacles de la mobilité des professeurs des langues étrangères*: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect_fr.pdf) ; DE - *Ermittlung und Beseitigung von Hindernissen für die Mobilität von Fremdsprachenlehrern*: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/detect_de.pdf)) (last accessed April 14 2011)
- Zárate, M. A. & Smith, E. R. (1990). Person categorization and stereotyping. In: *Social Cognition*, 8, 161-185.

## Webliography

- Comenius - Programme assistantships ([http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/index_en.htm)) (last accessed April 14 2011)
- European Job Mobility Portal EURES (<http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=en>) (last accessed April 14 2011)
- European Researchers' Mobility Portal (<http://ec.europa.eu/euraxess/>) (last accessed April 14 2011)
- Mobility - Detecting and removing obstacles to foreign language teaching abroad (DROFoLTA), Website at UOC-IN3, <http://www.uoc.edu/opencms/opencms/webs/projectes/mobility/CA/index.html> (last accessed April 14 2011)
- NetQuest - Advanced Online Fieldwork (<http://www.netquest.es> and <http://www.solucionesnetquest.com/en/>) (last accessed April 14 2011)

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler	
(Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly	
Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat	
Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max	
The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell	
Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
<b>Mirela Bardi</b>	
<b>Common Evaluation Frameworks for Language Teachers</b>	<b>100</b>
Ildikó Lázár	
Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle	
LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner	
Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler	
Wer im Gedicht den Schlitten zieht	
Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-496100-5

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Common Evaluation Frameworks for Language Teachers – Rationale and a case study on teachers' perceptions

Mirela Bardi

## Abstracts

The issue of evaluation frameworks for language teachers is tackled from the perspective of professional learning as well as of quality assurance and quality management. Evaluation frameworks based on competencies and skills can be a useful guide for teacher development and a transparent evaluation tool. Although generic frameworks of teacher competencies have shaped teacher education programmes, it is still difficult to define the range of competencies that underpin teaching as a social activity. The way practitioners conceptualise the idea of quality is of prime importance and the paper will argue that evaluation frameworks can usefully incorporate teachers' own understanding of the competencies and skills that they need to develop. A research study on language teachers' perceptions of the competencies that underpin their professional activities will be reported as an example of how teachers can be consulted in the process of drafting common evaluation frameworks. The research was conducted at the English and Business Communication department in the University of Economics, in Bucharest.

Die Frage eines gemeinsamen Evaluationsrahmens für Fremdsprachenlehrkräfte wird aus der Sicht der beruflichen Entwicklung wie auch der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements behandelt. Dieser gemeinsame Rahmen kann sowohl als berufliches Entwicklungs- als auch als Bewertungsmittel fungieren. Die Auffassungen der Lehrkräfte vom Department für Englisch und Wirtschaftskommunikation über die der Berufstätigkeit zugrunde liegenden Kompetenzen sind Thema einer Studie, die im vorliegenden Artikel behandelt wird. Die Ergebnisse weisen auf eine Reihe von spezifischen sowie allgemeinen Kompetenzen hin, die für berufliche Tätigkeiten der Fremdsprachenlehrkraft als relevant betrachtet werden. Weiterhin zeigt die Studie, dass Lehrkräfte bei der Ausarbeitung von Bewertungsrahmen mit einbezogen werden können.

Le problème d'un cadre européen commun pour les professeurs des langues étrangères est traité de la perspective du développement professionnel d'un côté et de l'assurance du management de la qualité de l'autre. Les instruments d'évaluation basés sur la description des compétences peuvent être des repères utiles pour le développement professionnel des enseignants et les outils d'évaluation. Les perceptions des professeurs concernant les compétences qui constituent la base de leur activité professionnelle ont fait l'objet d'une étude de recherche qui était mise en place à l'Université des Sciences Economiques à Bucarest. Les résultats de cette étude mettent en lien les compétences spécifiques des enseignants de langues étrangères et les compétences générales. Les résultats de l'analyse des représentations des enseignants ayant participé à l'étude peuvent être intégrés lorsqu'il s'agit d'élaborer des documents de cadre d'évaluation pour enseignants de langues.



Dr. Mirela Bardi, Associate professor  
Department of English and Business Communication  
University of Economics Bucharest  
Strada Mihail Moxa nr. 5 - 7, sector 1  
Bucuresti, cod 010961, Romania  
Email: [mirela.bardi@incontext.ro](mailto:mirela.bardi@incontext.ro)

## Introduction

This paper will examine the complex issue of teacher evaluation frameworks by taking a two-pronged approach. To start with, the wider context that generated the need for evaluation frameworks will be briefly examined by highlighting issues of professional learning and quality assurance that underpin the drafting of such frameworks. While contextualizing the topic against the backdrop of educational improvement efforts, the paper will argue that evaluation frameworks can usefully incorporate teachers' own understanding of the competencies and skills that they need to develop. The results of a small-scale piece of research on definition of competencies by Romanian higher education lecturers will be reported.

The need for continuous professional learning has been emphasised in many attempts to discuss the implications for teachers with regards to living and working in a knowledge-based society. The notion of knowledge is widening to be recognized as an integrative ability. Such developments are creating new expectations as far as learning and learning provisions are concerned. New career standards are emerging, which tend to be accompanied by a set of broader competencies. Defining such competencies underpins the drafting of evaluation frameworks and the voice of teachers should not be ignored in this process.

## The role of evaluation frameworks in professional development

In my approach, professional learning is one of the key concepts underlying the process of conceptualising and drafting evaluation frameworks. Therefore, evaluation frameworks may be usefully regarded as a development instrument.

Although generic frameworks of teacher competencies have shaped teacher education programmes, it is still difficult to define the range of competencies that underpin teaching as a social activity. The European Profile for Language Teacher Education (Kelly et al. 2004) proposes a wide base for teacher education programmes and a very comprehensive frame of reference, which acknowledges the need to enhance teacher education with new competencies and skills. It acknowledges the widening range of competencies teachers are expected to develop in order to respond to and cater for the complex needs of their students. What is more, the framework proposes appropriate activities meant to develop the desirable competencies and skills.

The role of evaluation frameworks may be justifiably connected with the attempt to improve quality in education. Quality improvement generates the need to manage quality, which may represent a considerable challenge to educational institutions. The institutions themselves need to become learning organisations while teachers are expected to be constantly learning. Therefore, evaluation frameworks based on competencies and skills can be a useful development guide for teachers, as well as a transparent evaluation tool.

Evaluation tends to be associated with some externally imposed judgemental processes. However, one can justifiably argue that these evaluation frameworks serve self-development purposes through encouraging reflection on one's own abilities as well as on the wider context of teaching. As pointed out by the European Profile for language teacher education, they also serve as a means of ensuring quality in language teaching.

## Focus on quality

The need to enhance, diversify and consolidate professional learning at all levels brings to the fore the issue of quality. Usually associated with assessment and evaluation, quality assurance, both as a concept and a set of practices, has many practical implications. Therefore, I will argue that quality assurance should be analysed in connection with the process of managing quality. A process approach to managing quality is recommended recognizing the fact that such an approach has both personal and institutional implications.

Quality assurance and enhancement are essential processes in all learning environments. As Kelly et al. (2004) point out, European-level evaluation frameworks are developed in order to increase mobility and to promote higher quality levels in foreign language teacher education in Europe.

A lot of work has already been done on quality assurance in language teaching.

The following section outline some of the key issues of quality assurance processes and will argue that any work on quality assurance needs to start from teachers' own perceptions and opinions about what quality means in their specific teaching contexts.

### Quality assurance processes

Quality assurance can be regarded as a combination of two main processes:

1. a process of evaluation and assessment of quality, externally or internally driven;
2. a process of quality management, involving institutions and individuals.

The need to manage quality justifies taking a process approach to quality assurance. Such a process equally involves individuals and institutions, covering various levels. Several approaches to defining and managing quality coexist. Following the work of the Council of Europe in the field of quality assurance (Heyworth, Mateva, Muresan & Rose 2007), certain aspects stand out as relevant in terms of the relation between quality assurance and evaluation frameworks.

Quality can be regarded in terms of measurable results whereby student performance is an indicator of teaching quality. Although this may seem a straightforward approach, teaching has started to be understood more in terms of teachers' thinking and therefore more space is now given to teachers' voices and understanding of their profession. This recent development emphasizes the complex nature of teaching which cannot always be understood and valued in terms of student results.

Client satisfaction as a result of all needs and expectations of clients having been met is another way of looking at quality. This may seem more appropriate in private teaching contexts but not exclusively. Learners can be considered as clients in most educational settings.

### A personal development model of quality

A process approach to quality undertakes an analysis of quality at all stages in delivering a service. Such an approach requires awareness of the main components of particular services and should look at individual and institutional aspects of the process.

In line with the new concern for teachers' voices and perspectives on teaching, there is a personal development model of quality based on the motivation and perceptions of the people involved. Whatever framework we take, quality assurance needs to include a personal development component. What is more, quality assurance that is responsively undertaken cannot avoid to address the personal development level.

A main step is to define criteria to be applied to quality in our context of activity. That is essentially a reflective process that starts, as pointed out by Heyworth (2007) with questions like:

- ▶ Are we teaching effectively?
- ▶ Does the curriculum provide the right framework?
- ▶ Are we using resources efficiently?
- ▶ Do we enable each student to achieve his/her full potential? (Heyworth 2007: 18)

The participants' understanding of the features of effective/good language teaching is essential in all situations that involve evaluation and enhancement of quality, especially as regards the process of quality assurance.

### Quality management relevance for common evaluation frameworks

Whatever view we take of quality assurance, we need to regard it as a complex and dynamic phenomenon, which is influenced by changes in the environment as well as by individual perceptions and attitudes. Any successful attempt to endure quality of educational processes needs to take into account both the wider framework (policies, systems, institutional priorities) and the perceptions of the individuals involved. The range of potential stakeholders is vast because quality assurance processes also affect individuals, institutions and the wider environment. There are complex implications at work as any commitment to quality relates to personal and institutional values as well as to practical managerial processes.

In order to point out the link between issues of quality assurance and the process of drafting evaluation frameworks for teachers, we need to mention that evaluation frameworks are standard-setting and therefore need to be underpinned by common understandings and acceptance of core values. Quality is one of these values. While quality can be approached and discussed according to the concepts outlined above, the issue of how teachers define quality continues to be paramount. Teachers should be called on to conceptualise and articulate their own understanding of quality.

Quality management needs to start from a personal definition of quality of all teachers in a certain educational context, which is hopefully blended into an institutional vision. If we are talking about coherent quality management and assurance, then personal and institutional definitions will have to meet somehow. If there is a big divide between them, then management of quality is unlikely to be successful. A lot of negotiation and communication will be involved among all stakeholders, which brings me to the conclusion that quality assurance is a process rather than a state we reach at a certain moment in time. And if it is a process, the management of that process is essential.

### Formative character of evaluation frameworks

The final idea in the previous section brings out yet again the importance of research. All the approaches discussed above need to be informed by data, be it data on student exam results, students' perception of their learning experience, use and relevance of resources, management of service provision, personal perceptions and development plans.

If we have in view the need to develop common evaluation frameworks for language teachers as a means of describing quality in language teaching, then teachers need to be consulted in the process of developing evaluation criteria. Any attempt at developing quality assurance standards and drafting evaluation frameworks needs to be preceded by extensive research on teachers' perceptions about their own professional life. Moreover, teachers' direct involvement in the process of undertaking such research can be beneficial for their own development leading to a better understanding of their profession, of the role of such evaluation frameworks and finally to the acceptance of evaluation frameworks.

Data collection and analysis will inform the development of measurable indicators to enable us to decide on the need to improve or to understand where we stand in relation to other learning environments. Data analysis leads to setting standards. Standards, as defined by Hayworth represent "a definition of the operational objectives we set in order to meet the criteria and the ways in which we will assess our performance" (2007: 19). Standards need to be accepted and if possible 'owned' by key stakeholders. Here lie the complex implications of quality assurance at the level of institutional stakeholders.

### Achieving ownership

In terms of management, quality entails a process of setting standards based on data collection and analysis. If we agree that quality assurance is dynamic as it takes account of changes in the environment and in turn generates changes, then the need to provide a strong research base is obvious. We need to record the key features of the learning environment in order to be able to manage and evaluate quality.

Another reason why quality assurance seems to be closely related to data collection and analysis is that we want teachers to ‘own’ the process of quality assurance and ownership is not easy to achieve. Teachers’ perceptions of quality criteria and standards do matter and they will affect the chances of implementing successful quality assurance systems:

Ownership cannot be achieved in advance of learning something new. Deep ownership comes through the learning that arises from full engagement in solving problems (...). Ownership is a process as well as a state. (Fullan 1993: 30-31)

My doctoral research (Bardi 2007) has shown that ownership comes from a) learning that arises from full engagement in solving professional tasks that are perceived as meaningful; b) participation in decision-making, c) the chance to use the results of new learning or innovation. Feelings of ownership generate the need to keep up established performance standards, therefore building ownership does matter from a quality assurance point of view.

If we speak about the role of people in building and maintaining quality, and about ownership then we speak about a quality culture, which can be defined as a reflective and self-critical learning culture in which all members of an institution are involved. Ownership is evidence of a quality culture.

#### Focus on research

Research informs both the setting of standards in quality assurance as well as the monitoring of quality in educational processes. As pointed out by Muresan (2007) research processes involve:

1. gathering evidence and data relevant in relation to the goals set;
2. analysing and interpreting the data so as to take informed decisions;
3. taking effective action for improvement and remedial work;
4. on-going monitoring of processes and checking on the effect of action taken;
5. revision of institutional goals and systems (Muresan 2007: 38-39).

Some of the recommended research instruments to be used in connection with analyzing quality comprise classroom observation, semi-structured interviews, focus group interviews, surveys based on questionnaires, study of documentary evidence, diaries. I will only point out the value of classroom observation as a research instrument and a development tool.

Classroom observation is indeed a powerful tool in language education, serving various purposes. In terms of strategic management, it can be carried out regularly in order to monitor professional practice in a certain department /school and identify areas for improvement. In terms of human resource management, classroom observation is linked to recruitment and induction processes, or the on-going monitoring of quality. It is also an important developmental tool when it is carried out collaboratively as part of action research projects.

Self-evaluation is a key element of quality assurance but also a key element of development and learning. The existence of self-evaluation tools at personal and institutional level is evidence of an organisation’s self learning. It can be done with the help of a variety of instruments such as diaries and self-evaluation questionnaires but also with more dynamic tools like engaging in action-research. Any instrument or activity that involves reflection is essentially a self-evaluation instrument with a high potential to foster learning.

## Teacher perceptions of professional competencies

The value of research on teacher perceptions about the range of competencies that underpin their profession and on teachers' understanding of quality was emphasised in previous sections. My contention is that evaluation frameworks have greater chances to work in practice if they are informed by teachers' opinions and as a consequence, teachers feel they 'own' such frameworks that can have considerable influence on their professional lives.

A piece of research carried out among lecturers in the Department of English and Business Communication at the University of Economics, Bucharest illustrates the approach I take in this paper. The aim of the study was to investigate lecturers' perceptions of the competencies they needed in order to fulfil their roles as members of an academic language teaching department. This particular aim required a study 'embedded' in a specific academic context as respondents were invited to reflect on their particular professional tasks and roles and not on a set of desirable competencies language teaching professionals might need.

### Methodology

The study provides one small-scale attempt at practitioner consultation which, as I have argued, needs to inform the drafting of evaluation frameworks. The research process had two distinct stages. The first stage was a brainstorming session, which I carried out taking advantage of the presence of many department members who were attending the annual department conference. I organised part of my plenary talk on 'Language teaching in the knowledge-based society' as a brainstorming session asking participants – 40 department members – to identify the key competencies related to their activity as members of a university language department.

The second stage of the research involved the administration of a questionnaire (Appendix 1) that contained the original list and asked respondents to select the five competencies that were the most important for them. They were not asked to indicate those five competencies in order of importance but to select five out of a list of thirty such competencies and briefly explain their choice. The questionnaire included five other questions regarding the role of pre-service and in-service training in developing the competencies identified as most useful and the areas where the respondents felt they needed to develop further. Twelve respondents, lecturers in the department of foreign languages, were involved in this second stage and no specific sampling was carried out. The respondents were simply self-selected, i.e. lecturers who were willing to take part in the study and whom I met during the time devoted to this research. (The design of the teaching timetable is such that there are colleagues we meet every week and others we meet only occasionally or by chance).

The limitations of this methodological approach are to do with the use of a questionnaire for a rather small number of respondents. Interviews would have been more appropriate and would have probably yielded richer data but the questionnaire was chosen for reasons of convenience as the study was carried out at a time of the academic year when people were very busy teaching and less inclined to participate in other activities.

### Findings and analysis

The data generated by the questionnaire was primarily qualitative and therefore it needed to be categorised in order to develop the final results. Question 1 yielded quantitative data whereby responses – in terms of the categories identified as most relevant – could be simply counted. For the other questions, categories were identified and wider themes were developed in order to obtain the results that could subsequently be interpreted.

The list of competencies that was developed through the brainstorming exercise was analysed by grouping the competencies according to themes. The range of competencies deemed necessary for teaching staff of a university language department was fairly wide, including language mastery and teaching methodology expertise, as



well as teacher training and research skills, critical thinking and people relationships management or educational management skills.

The competencies in the brainstormed list were grouped under several themes.

#### Theme 1: Language mastery

– knowledge of the language; confident use of the language.

#### Theme 2: Teaching expertise

– teaching methodology; ability to transmit knowledge to students; awareness of changes in the teaching environment (new methods, new developments in the field); student evaluation; course and materials design abilities; planning the teaching process; classroom management skills; ability to raise the students' level of motivation; ability to give constructive feedback.

#### Theme 3: Broader academic competencies

– teacher training skills; research abilities; interdisciplinarity and ability to tackle related fields; awareness of cultural issues/dimensions.

#### Theme 4: Broader general professional competencies

– inquisitive mind/analytical thinking; professional confidence; refined presentation and public speaking skills; time management; communication skills; prioritizing professional and personal actions; self-evaluation; team spirit; prioritizing professional and personal actions; be a good listener; skills for dealing with administration and bureaucracy.

#### Theme 5: Sensitivity towards students and their needs

– foster independent thinking and learning with the students; be receptive to student evaluation; sensitivity towards learners' needs and learning context; enabling students to interact harmoniously with other cultures and appreciate their own culture; sensitivity towards learners and peers as persons; knowledge of the field where the students will use the language.

Indication of a fairly wide range of competencies was expected because the question required respondents to think of their role in an academic department. Much attention is given to students and their needs and several categories grouped under theme 5 indicate the lecturers' concern for their students' professional as well as personal needs.

The mixture of specific and general professional competencies is worth noting because it highlights the fact that language lecturers take a wide comprehensive view of their profession. They are right to do so and such an attitude suggests their ability to develop and learn new things. If we try to relate these findings to the issue of evaluation frameworks, then a discussion of how widely one can define teaching will naturally follow and is probably worth having.

Respondents were then asked to choose five competencies that they found particularly relevant to their role as members of an academic department. The results (ranked) obtained from 12 respondents are the following:

1. Foster independent thinking and learning with the students – 8 responses
2. Confident use of the language – 7 responses
3. Teaching methodology – ability to transmit knowledge to students – 7 responses
4. Awareness of changes in the teaching environment (new methods and developments in the field) – 7 responses
5. Knowledge of the language – 5 responses
6. Ability to motivate students – 4 responses
7. Communication skills – 4 responses

8. Student evaluation – 4 responses
9. Classroom management skills – 4 responses
10. Sensitivity towards learners' needs and learning context – 3 responses
11. Interdisciplinarity and ability to tackle related fields – 3 responses
12. Self-evaluation – 2 responses
13. Research abilities – 2 responses

This range of responses indicates the fact that lecturers perceive their role primarily in relation to their students and their classroom work. In the explanations respondents provide for their choices, the competencies are often related, as in the following example:

*“Communication skills, when backed up by teaching methodology, classroom management and ability to motivate students, will ideally further language learning and independent thinking.”* (Responses, example 1)

Ability to motivate students is seen as vital in class and related to several other competencies' while the need for interdisciplinarity is considered as a key features in teaching English for Specific Purposes (ESP) (as is the case in the language department of a university of economics) and increasing student motivation.

Lecturers regard language teaching as moving beyond language to develop critical thinking abilities. This is facilitated by the fact that language classes provide scope for highlighting *“ways of using language to express ideas and to get your message across convincingly.”* (Responses, example 2)

Although the university treats research activity as equally important to teaching (some of the leadership messages suggest that research is becoming more important than teaching), these results indicate that the lecturers in the language department regard teaching as their main role and seem much more preoccupied by meeting their students' needs. Such findings may inform discussions about teacher evaluation frameworks and more widely, about promotion criteria. The latter issue, although extremely relevant for lecturers, is beyond the scope of this paper.

Answers to questions 2 and 3 have been processed thematically and they indicate that teaching ability was mainly developed through in-service training and informal learning. Pre-service training was mostly devoted to language development and less so to teaching methodology and wider professional skills. It needs to be mentioned that pre-service teacher training was part of a Bachelor degree in language and literature study where linguistics and literature were preferred subject areas.

In-service training was much more relevant for development of teaching ability and wider professional skills/competencies such as teamwork, sensitivity to students' needs, course and materials' design, professional confidence in general. In-service training was delivered through in-house training courses and training delivered by UK trainers to lecturers who participated in British Council projects designed to upgrade the teaching of ESP in Romanian universities.

Responses to question 4 indicate a range of sources of informal learning or learning in contexts other than courses provided in the educational system. Participation in language teaching projects of various agencies was one main source of learning because it provided a coherent activity framework and the chance to work in collaboration with peers. Learning resulted from several other sources such as:

- ▶ previous professional capacity as a translator and contact with the language specific to various fields;
- ▶ personal interests/hobbies (e.g. film directing has contributed to the understanding how to manage role play and classes in general);
- ▶ travelling for study purposes (survival skills, informal meetings with local people, cultural events, library research);
- ▶ working together with more experienced peers;
- ▶ informal discussions with peers;

- ▶ observing other teachers' classes and being observed;
- ▶ learning from students (content knowledge, IT skills);
- ▶ preparing and delivering teacher training courses;
- ▶ writing language textbooks.

These findings show that learning can result from specific professional activities (teacher training or textbook writing) but also from personal events and endeavours whose relevance for the development of professional expertise is not immediately apparent.

The competencies that lecturers believe they need to develop further somehow reiterate the themes that were highlighted by the whole study. Not surprisingly, they refer to specific and general professional abilities, as responses to other questions have done.

The competencies that indicate specific categories are given below:

- ▶ research abilities;
- ▶ sensitivity towards learners' needs and future professional contexts;
- ▶ awareness of changes in the teaching environment (new methods, new developments in the field);
- ▶ critical thinking;
- ▶ ability to raise students' motivation;
- ▶ organising events.

The results of this study, however limited in scope, suggest that the range of professional competencies that can inform common evaluation frameworks is potentially broad and that teacher consultation prior to drafting such frameworks can only enrich the process and increase the chances of teachers 'owning' the content of such evaluation documents.

It is worth expanding this piece of research by increasing the number of respondents and by generating some more qualitative data (through semi-structured interviews or a group discussion) that might provide more insights into the thinking of participants.

### **Concluding remarks: value of evaluation frameworks**

Based on the discussion so far, we can confidently point out that evaluation frameworks are powerful tools for monitoring quality and promoting professional learning. They offer:

- ▶ roadmap for novice teachers;
- ▶ guidance for experienced teachers;
- ▶ a institutional structure for focusing improvement efforts around shared purposes and mutual goals.

Evaluation frameworks encourage reflection and therefore have a strong learning function. They approach foreign language teacher development as an ongoing process in line with the prevailing themes in the teacher education discourses: teachers need to become lifelong learners themselves if they are to enable their students to become lifelong learners. Teachers need to be consulted in the process of developing evaluation criteria.

Any attempt at developing quality assurance standards and drafting evaluation frameworks needs to be preceded by extensive research on teachers' perceptions of their own professional life. Because research results need to be used to the benefit of the community that generated them, research results should to be fed back to teachers and subject to discussion.

The need for wide teacher consultation to underpin establishment of evaluation criteria results from the fact that such frameworks call for ownership by teachers and to be relevant for both individuals and institutions. Policy-makers and educational institutions will hopefully acknowledge the specific features of language teachers' work.

## References

- Bardi, M. (2007). *Managing Innovation – Aspects of professional learning*. Bucharest: Cavaliotti.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Heyworth, F., Mateva, G., Muresan, L. & Rose, M. (2007). *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: ECML Council of Europe Publishing. Available online: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2\\_QualiTraining\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2_QualiTraining_E_internet.pdf) (December 15, 2010)
- Heyworth, F. (2007). Quality principles and basic concepts (Unit 1). In: Heyworth, F., Mateva, G., Muresan, L. & Rose, M. (2007). *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: ECML Council of Europe Publishing, 7-21. Available online: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2\\_QualiTraining\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2_QualiTraining_E_internet.pdf) (December 15, 2010)
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. A Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture. Available online: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf) (December 15, 2010)
- Muresan, L. (2007). Systems, processes and instruments for quality management (Unit 3). In Heyworth, F., Mateva, G., Muresan, L. & Rose, M. (2007). *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: ECML Council of Europe Publishing, 37-50. Available online: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2\\_QualiTraining\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C2_QualiTraining_E_internet.pdf) (December 15, 2010)

## Appendix 1 – Teacher perceptions of professional competencies

These competencies have emerged through a brainstorming exercise carried out with the participation of members of our department. The exercise requested participants to identify the competencies needed by professional activity in a university language department. Those competencies are given in the order in which they were collected.

In order to complete these exercise I need your support and I would be very grateful if you accepted to complete this questionnaire.

1. *Could you please choose the five competencies that you think are the most relevant (no order of priority is expected) and explain your choice in a short comment?*

1. knowledge of the language
2. confident use of the language
3. communication skills
4. teaching methodology, ability to transmit knowledge to students
5. awareness of changes in the teaching environment (new methods, new developments in the field)
6. self-evaluation
7. student evaluation
8. foster independent thinking and learning with the students
9. be receptive to student evaluation of us
10. research abilities
11. team spirit
12. inquisitive mind/analytical thinking
13. sensitivity towards learners' needs and learning context
14. course and materials design abilities
15. planning the teaching process
16. classroom management skills
17. professional confidence
18. be a good listener
19. refined presentation and public speaking skills
20. time management
21. interdisciplinarity in our profession
22. sensitivity towards learners and peers as persons
23. prioritizing professional and personal actions
24. skills for dealing with administration and bureaucracy
25. knowledge of the field where the students will use the language
26. awareness of cultural issues/dimensions
27. enabling students to interact harmoniously with other cultures and appreciate their own culture
28. teacher training skills
29. being able to raise the Ss' level of motivation
30. ability to give constructive feedback

2. *Has pre-service education helped you develop the skills/competencies that you need in your professional role?*

3. *Has in-service education and activity helped you develop the skills/competencies that you need in your professional role?*

4. *What other sources of learning apart from formal education and teaching environment have helped you improve professionally and personally?*

5. *What competencies do you still need to improve?*

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
<b>Ildikó Lázár</b> <b>Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching</b>	<b>113</b>
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-506100-1

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.



# Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching

Case studies of Hungarian pre-service English teachers

Ildikó Lázár

## Abstracts

This article aims at offering insights into the status of intercultural competence development in language teaching and language teacher education in Europe by presenting recent research results of studies on the perceived role of culture in language classes and by exploring two Hungarian pre-service English teachers' beliefs about their role in the development of intercultural communicative competence. The study also examines what factors influence trainee teachers' beliefs and recommends action for reforms in teacher education based on the findings about the many variables that have an impact on pre-service language teachers' personal theories about their role in developing intercultural competence.

Cet article a pour objectif principal de montrer le statut du développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement de langues étrangères et dans la formation de professeurs en Europe. L'étude présente les résultats de travaux récents concernant la perception du rôle des dimensions culturelles en classe de langue. Ainsi, les théories personnelles de deux professeurs d'anglais en formation d'origine hongroise sont analysées quant à leur rôle dans le développement d'une compétence interculturelle et de communication.

L'étude examine aussi les facteurs qui agissent sur les théories personnelles des futures professeurs et recommande quelques pistes pour des réformes dans le domaine de la formation initiale. Ces recommandations s'inspirent des conclusions des travaux récents traitant des variables multiples qui influencent les théories personnelles des futures professeurs quant à leur rôle dans l'enseignement des langues.

Dieser Aufsatz gewährt Einblicke in den gegenwärtigen Stellenwert, den die Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in Europa sowie in der Lehrerbildung genießt. Dies erfolgt auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse zu kulturrelevanten Aspekten der Sprachausbildung im allgemeinen und speziell anhand der Analyse von Selbstreflexionen zweier ungarischer Fremdsprachenlehrkräfte bezüglich ihrer Rolle bei der Vermittlung interkultureller und kommunikativer Kompetenz. Die Studie untersucht weiterhin, welche Faktoren die Theoriebildung and Überzeugungen von Lehramtsstudierenden beeinflussen und präsentiert angesichts verfügbarer Analyseergebnisse Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Ildikó Lázár, PhD  
 Department of English Language Pedagogy,  
 Eötvös Loránd University  
 Egyetem tér 1-3  
 HU-Budapest 1053  
 Hungary  
 Email: [ildiko.lazar@gmail.com](mailto:ildiko.lazar@gmail.com)

## Policy documents and context

Since the 1980s, language teacher education has been influenced by the intercultural dimension to varying degrees. Language education has an increasingly important role as shown in the White Paper entitled *Towards the Learning Society* (1995), the basic document describing language teaching in the European Union. According to this document, aside from the obvious economic opportunity that language proficiency allows, other roles of language education include teaching and exploring a sense of belonging and identity and providing the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build the feeling of being European across a diversity of cultures and by integrating the wealth of the diverse citizens of Europe. Multilingualism is part of both European citizenship and the learning society (European Commission, as cited in Byram 2003: 7).

The *Common European Framework of Reference* (CEFR 2001) gives a detailed description of what competences language learners are advised to acquire in foreign languages during their school years. One of the most important aims of language teaching should be to ensure that all sections of the population should “achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage” (CEFR 2001: 3). The development of an ‘intercultural personality’ involving both attitudes and awareness is presented as an important educational goal in its own right. Socio-cultural knowledge (cf. CEFR) is described as knowledge of the society and culture of the communities in which a language is spoken. It deserves special attention, especially since unlike many other aspects of knowledge it is not part of the learner’s previous experience and may easily be distorted by stereotypes.

Intercultural awareness is defined as “knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community.’ [...] In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes” (CEFR 2001: 103). Among the user/learner’s competences intercultural skills and know-how (also called *savoir-faire*) are defined (CEFR 2001:104) following Byram’s (1997) model. Existential competence (also called *savoir-être*) is defined as follows:

The communicative activity of users/learners is affected not only by their knowledge, understanding and skills, but also by selfhood factors connected with their individual personalities, characterised by the attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality types which contribute to their personal identity. (CEFR 2001: 105)

According to a reference study written for the Language Policy Division of the Council of Europe, if learners are to be involved in understanding other cultures in order to successfully communicate with them, then teachers need a training that does not only prepare them to focus on structures, lexis, functions and a few facts about the target country, but also helps them teach their learners to deal with the complexities of intercultural communication (Willems 2002: 7-10). The author presents how the intercultural dimension of language teaching can be incorporated into language teacher education programs through examples of topic areas to be included and methods to be used with trainees who have the opportunity to spend a period of residence in a country where the language is spoken. Willems (2002) also has suggestions for teacher educators in countries where residence abroad is not available for trainees for economic, geographical or political reasons.

In most European countries pre-service language teachers acquire knowledge about the nature of second language acquisition and the methodology of language teaching during their studies. In most cases, they also have the opportunity to develop their teaching skills during methodology seminars and/or by holding a certain number of real-life lessons within schools. Some teacher education programs favor a more theoretical, and sometimes more philological approach, some advocate a clearly practical approach, and there are yet others that believe that the education of professional teachers should be based on the development of a reflective, systematic, and principled rationale

underlying practice by means of continuous interaction between the theoretical and practical elements of a methodology course (Ur 1992).

The influential *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell 2004) suggests that trainee teachers are taught that they have a vital role in promoting positive social and cultural values and that teaching and learning foreign languages should help promote social and cultural values such as respect for difference, active communication, a participatory attitude to society, and experience of a range of different cultures and lifestyles. According to Kelly & Grenfell (2004) these values are ideally fostered through inclusive and context-sensitive classroom management strategies and a choice of teaching materials that reflects social diversity and cultural plurality. Furthermore, trainee teachers should become aware that their language teaching can influence their learners' abilities to understand and respect others and they ought to learn how to convey that language learning has these benefits for learners beyond technical linguistic competence (Kelly & Grenfell 2004: 39-42).

### Definitions of key terms

When speaking of teaching culture and developing intercultural communicative competence in teacher education and in language classes, it is essential to define what exactly is meant by these two expressions. Kramsch defines *culture* as a world view, i.e. “a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting” (1998: 10). Bennett rightfully claims that “to avoid becoming a fluent fool, we need to understand more completely the cultural dimension of language. Language does serve as a tool for communication, but in addition, it is a ‘system of representation’ for perception and thinking” (1993: 16). The definition of culture in language teaching as defined by Byram (1997), Kramsch (1998), and Bennett & Bennett (2004) among others suggests that the cultural elements to be included in language education cover much more than the traditional list of compulsory facts about the civilization (often called big ‘C’ culture) of one or two of the target countries. In addition, as opposed to earlier models of culture that tended to view this concept as a relatively static entity made up of accumulated, classifiable and therefore teachable facts, the more recent models see culture (with a little ‘c’) as dynamic and variable within and across cultures.

Intercultural communicative competence (ICC) is understood as “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” (Bennett & Bennett 2004) similarly to Byram (1997, 2003), and Samovar & Porter (1993) among others. According to Byram's model (1997), which contributed to the descriptions of the *CEFR*, intercultural communicative competence requires certain attitudes, knowledge and skills in addition to linguistic, sociolinguistic and discourse competence. The attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other/own cultures without being judgmental. The required knowledge is “of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction” (Byram 1997: 51). Finally, the skills include interpreting and relating, discovery and interaction as well as critical cultural awareness/political education. In the present paper describing a qualitative study concerned with trainee teachers' beliefs about the role that intercultural competence development plays in language teaching, Byram's (1997) model served as the basis of inquiry.

Much can be learned from research on teachers' beliefs about teaching and learning in the last two decades, and it is widely acknowledged that personal theories, or beliefs, play a significant role in language teacher development. What exactly do we mean by personal theories or beliefs? In the present paper, the two terms are used interchangeably and are understood in the sense that a personal theory or “a belief is a proposition which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual, and is therefore imbued with emotive commitment; further, it serves as a guide to thought and behaviour” (Borg 2001: 186).

As for teaching culture through language, Byram and his colleagues identified three idiosyncratic orientations that primarily determine teachers' practices: (1) personal philosophy about language teaching in general; (2) personal experience with the target language culture(s); and (3) expectations regarding the learning abilities of the given group of learners (Byram et al. 1991: 63). Byram and his colleagues found that out of these three factors the teacher's intercultural experience is the one that primarily determines his or her culture-teaching practices. However, it is probably a safe assumption that teachers' earlier intercultural experiences (2) can strongly influence their beliefs about language (and culture) teaching in general (1).

Despite the importance of personal theories or beliefs, there is often very little effort invested in finding out how trainees' practices and underlying principles actually change following a training course. However, this would especially be important because even young pre-service teachers have many conscious or unconscious principles about and attitudes towards teaching that are built up and internalized during years of experience as language learners (Freeman & Richards 1993; Kontra 1997). However, before setting out to recommend changes in teacher education, it is vital to examine current practices that may need to be improved. In their review of empirical research and scholarship in the field of culture and language learning, Byram and Feng also call attention to the need to first investigate "what there is" as opposed to giving recommendations for "what there should be" (2004: 150). The research studies reviewed below and the case studies described in this paper try to fill this gap.

In an article on the impact of a renewed foreign language teaching methodology in Hungary (Nikolov 2003), statistical data are presented and discussed in connection with the language proficiency of the population, the most popular foreign languages of primary and secondary school students, their future plans with languages as well as the frequency of a variety of activities in language lessons. The questionnaire study conducted in 2003 found that the most frequent tasks and activities language students had to do in class were translation, reading out aloud, grammar practice, and written tests. Nikolov (2003) rightfully concludes that meaning and context are still shoved to the background despite the fact that the majority of teachers use communicative teaching materials usually filled with meaningful content in interesting contexts. She draws attention to the fact that most teachers seem to ignore that the foreign language should not only be regarded as a target but also as a means to learn about the world.

A questionnaire study conducted in 2001 within a research project at the European Centre for Modern Languages (ECML) on the frequency of culture-related activities in the English language classroom in four European countries showed results that reflect some of the above conclusions (Lázár 2007). The statistical analysis of 393 questionnaires filled in by English teachers in Estonia, Hungary, Iceland and Poland revealed that activities that may lead to a better knowledge of the target cultures' civilization were only 'sometimes' or 'rarely' done by the great majority of the participants. With regards to activities potentially developing intercultural communicative competence as sampled in the second part of the questionnaire, the results were even more mixed. To give a few examples, only 15.6% and 17.9% of the teachers said they always discussed differences in *nonverbal communication* and *personal space* with their groups. The same lack of attention was found for discussing *negative stereotypes* and *culture shock*, basic obstacles in the process of communication across cultures. This means that students of the remaining over 80% of the teachers are not very likely to learn anything about these issues from the teacher during their English lessons. When examining the factors that influence the frequency of culture-related activities in the English language classroom, a statistical analysis of the data revealed that both "staying abroad for at least three weeks" and "attending ICC workshops or training courses" did make a significant difference in the frequency of culture-related activities. Furthermore, those respondents who had received some form of cultural awareness or intercultural communication training prior to the survey did nearly all of the activities significantly more often than those who had "only" lived abroad for a while (Lázár 2007), which seems to indicate

that teacher education has a more significant impact on teachers' beliefs and practices than a long stay abroad.

A follow-up qualitative study (Aleksandrowicz-Pędich et al. 2003) conducted within the same project examined the views of teachers of English and French in ten European countries on the place of culture in language teaching. Participants in this survey included 47 English teachers and 15 French teachers from Cyprus, Estonia, Greece, Hungary, Iceland, Malta, the Netherlands, Poland, Romania, and Slovenia. Although none of the respondents had studied intercultural communication in a systematic manner during their years of formal training, they all recognized the importance of intercultural competence and agreed on the need to include the theoretical and practical elements of intercultural studies in language teacher education programs (Aleksandrowicz-Pędich et al. 2003: 35).

In a very significant volume summarizing the findings of a large-scale international empirical investigation on the role of intercultural communication in language teaching according to foreign language teachers' perceptions, Sercu and colleagues (2005) found that the great majority of the 424 participating teachers from Belgium, Bulgaria, Greece, Mexico, Poland, Portugal and Sweden regard themselves as being sufficiently familiar with the culture(s) of the foreign languages they teach despite the fact that teachers in Poland, Bulgaria and Mexico have fewer possibilities for travel and tourist contacts. Nevertheless, according to this study, the participating teachers' profile does not meet all expectations regarding the knowledge, skills and attitudes expected from a 'foreign language and intercultural competence teacher'. The objectives of foreign language teaching continue to be defined in linguistic terms by most teachers. The great majority of the respondents in Sercu's study focus primarily and almost exclusively on the acquisition of communicative competence in the foreign language. If and when they include culture in FLT, the activities they use primarily aim to enlarge learners' knowledge of the target culture, and not to encourage learners to search for information or to analyze this information critically. A very large number of the teachers claimed to be willing to integrate intercultural competence teaching in foreign language education, but the data also showed that this willingness is neither reflected in their teaching practice, nor in their definitions of the goals of foreign language education (Sercu et al. 2005: 13-20).

From the articles above, it seems that the beliefs and behavior of teachers depend on their studies and experiences at school to a large extent. In addition, there must be many other factors that have an impact on their personal theories. It is therefore important to explore teachers' views on the role of ICC and the most important factors that influence and sometimes change their beliefs.

### **Case studies: Trainee teachers' beliefs about the role ICC plays in the language classroom**

#### **Research design and methods**

A series of case studies of pre-service English teachers conducted at Eötvös Loránd University aimed to explore and understand trainee teachers' personal theories about the role of teaching culture and developing intercultural competence in language teaching and to explore and analyze the factors that might have influenced the formation of these personal theories. Two of these case studies are presented here: two pre-service English teachers, who come from different backgrounds, have very different life experiences and substantially differing personalities and attitudes to teaching. Both trainees had attended the compulsory EFL Methodology foundation courses and an optional Methodology of Intercultural Communication Training course (ICC course) held by the researcher. Since both trainees did their teaching practice during the time of the research in 2005 and 2006, their lessons could also be observed, discussed and analyzed. The lesson observations were followed by in-depth interviews in order to better understand the present state and the development of the trainees' personal theories about the cultural dimension of language teaching.



Data collection followed a repeated measures design by using pre- and post-course questionnaires with the trainees, lesson observations and in-depth interviews. The aim of the in-depth interviews was to understand the participants' behavior better, to explore their thoughts, worries and personal theories regarding the cultural dimension of language teaching and to discover what influenced their beliefs. It was equally important to gain insight into the trainees' earlier life experiences to see what might have had an impact on the formation of their personal theories of teaching language and culture aside from their studies. The aim of the lesson observations was to better understand the trainees' personal theories by also investigating real behavior in real classrooms as recommended by Nunan (1991: 260).

The Methodology of Intercultural Communication Training course (ICC course) was optional, and it could be taken by any fourth or fifth year English major who wanted to obtain a teaching degree. The aim of the ICC course was to cover the basics of the theory of intercultural communication training in language education and to give practical guidance in incorporating a variety of culture-related activities in the language lesson with the final aim of enabling trainees to develop their future students' intercultural competence. The approach was based on Kolb's cycle of experiential learning: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation (Kolb 1983). The requirements included active participation in the discussions based on the readings (Brown 1994; Byram 1997; Huber-Kriegler, Lázár & Strange 2003; Tomalin & Stempleski 1993), lesson plans with an intercultural focus based on currently used course books, a reflective description of the activities presented by fellow students and the trainer, and a seminar paper summarizing the results of a small-scale classroom research project that the students had to carry out during the term. This optional ICC course lasted one semester and consisted of fourteen 90-minute sessions. The two participants of the research were selected based on their very different attitudes to teaching in general and to developing ICC in particular.

The case studies explored the following areas of possible influences on the trainees' personal theories about developing intercultural competence in language classes:

- ▶ the trainees' background and personality,
- ▶ their previous exposure to foreign cultures,
- ▶ their primary and secondary school teachers,
- ▶ the university courses they had attended,
- ▶ the course on the Methodology of Intercultural Communication Training,
- ▶ their teaching experience,
- ▶ their personal theories about language teaching in general,
- ▶ any possible impact their participation in the research may have had.

The purpose of this research was to enter into the perspectives of the trainee teachers in order to discover what had shaped their personal theories of teaching culture through language. There must be many other ways to approach the collected data, and subjectivity is unavoidable when deciding which information and which accounts of experiences we find illuminating and which we ignore or leave behind unnoticed. However, to assure the reader that the research is credible and reliable, and that the findings are valid and may be transferable, steps have been taken according to the principles of naturalistic investigations as recommended by Lazaraton (2003) among others. These included that the researcher aimed to explore what there is and to have the insider's perspective, and the data collection meant a prolonged engagement with the participants to build trust and better understand their beliefs. Furthermore, triangulation involved the use of multiple methods of inquiry and a variety of data sources, and data analysis followed an on-going cyclical approach, and the emerging categories and concepts were informed and tested by each phase of the data collection procedure. In reporting the data, thick



descriptions are provided in order to allow readers to determine whether the results of this research project may be transferable to other contexts.

### Results of the research

Background information and the summary of the results of the research are presented in the table below for the sake of brevity.

The participants	Gabi	Zsuzsa
Age	24	21
Residence	Budapest	Budapest
Teaching experience	teaching assistant at university, 4 months at a language school	only some private students
Wants to be a teacher	yes, in a secondary school	yes, probably in public education, but also interested in other jobs
Went to school abroad	no, but attended a bilingual school in Hungary	no (only one year of kindergarten)
Lived abroad	no	yes, nearly two years in Egypt at the age of 4-5
Family background	several teachers in the family, long discussions about education	topic of family not mentioned (avoided) in the interviews
Impact of primary and secondary school teachers on beliefs	appreciated learning about the world from some native speaker English teachers, liked that many teachers were transmitting values, and taught them critical thinking and good study skills	one role model was very kind, helpful and enthusiastic about his subject (mathematics), another was very strict, soldier-like but with a systematic and meticulous approach to the study of history
Completed Methods 1, 2 courses	yes	yes
Impact of Methods courses on beliefs about the cultural dimension	not discernable	not discernable
Completed ICC course (readings, activities, classroom research, etc.)	yes	yes
Attitude to the ICC course and its topic as observed during the course	open, curious, creative, interested, actively contributing her reflections to the discussions	negative, critical, doubtful, reserved, passive
Impact of ICC course as recorded in the questionnaires and the interviews	ranked many culture-related activities and topics much higher in post-course questionnaire; growing awareness of the importance of ICC in EFL; a larger repertoire of activities	ranked some culture-related activities and topics much higher in post-course questionnaire; growing awareness of the importance of ICC in EFL; a larger repertoire of activities
Compulsory teaching practice (TP)	15 hours completed	15 hours completed
Evaluation of teaching practice by school-based mentor	“excellent”	“excellent”
Evidence of impact of ICC course on teaching practice	a few (un)conscious attempts at including the cultural dimension	many consciously planned and developed ICC activities based on supplementary material

Table 1: Background information about the participants and summary of results

### Case One: Comments and interpretation

The evaluation of the data collected about the state and the formation of Gabi's personal theories of teaching culture through language is naturally influenced by subjective factors. I saw her teach that class of secondary school children at the practice school three times and found that her teaching skills were amazing, her rapport with the students was excellent, her planning was intelligent and creative and her decisions during lessons were obviously informed by theory. In addition, she has a managerial style that she very skillfully combines with a good sense of humor and an affectionate attitude to the children in her class. She is very reflective, devoted to teaching and eager to develop. In the interview it also turned out that she was already applying for a teaching position at her former secondary school.

At the end of the data collection procedure Gabi seemed to believe that culture-related activities should be systematically integrated in language teaching, especially for more mature teenagers at a higher level of linguistic competence as evidenced by the way she filled in the post-interview questionnaire. Gabi evaluated the importance of teaching big 'C' culture and little 'c' culture to younger and lower level students as moderately important. Intercultural skills development and attitude formation scored somewhat higher. For 9th graders at intermediate level all scores were increased by one point. Finally, for 11th graders at upper-intermediate level she marked little 'c' culture, skills development and attitude formation as very important, and the rest of the categories as quite important.

Building on her previous intercultural experiences at the bilingual secondary school, she now began to see more clearly that lessons with a cultural focus had to be incorporated more consciously into the syllabus. Although she claimed that more mature students at higher levels of proficiency were more apt for studying the cultural dimension, she also expressed the belief that if coursebooks gave a little more guidance in this respect, it would not be difficult to incorporate the knowledge, skills and attitudes necessary for intercultural communicative competence.

Gabi's family background and experience in the bilingual school had equipped her with more conscious and unconscious theories about teaching than the average trainee and obviously had a huge influence on her personal theories about language teaching in general. Her role model teachers included language instructors who "*conveyed something educational, and a lot of important values.*" Instead of rote learning, Gabi and her schoolmates were taught critical thinking, which she really appreciated. It seems that the atmosphere at her school and her teachers' open, tolerant and motivating approach to teaching can be felt in Gabi's attitude to language teaching as well. This is probably why she believes that raising interest in the world, transmitting values, and accepting differences are important educational goals in language lessons. In this sense, it is understandable that she could easily relate to the educational nature of attitude formation and intercultural skills development expected from teachers aiming to develop intercultural competence.

Although Gabi never lived abroad, as she explained it in the interview, she had come to the ICC course with ideas and feelings about the importance of culture in communication and a significant amount of exposure to otherness. She had had lessons taught to her class by a variety of native English speakers at secondary school, she had spent time showing American exchange students around in Budapest, she traveled with her parents and she has friends abroad. Out of these factors, it is the exposure to other cultures offered by her school as described above that seemed to influence her most in that it made her open, curious and accepting, and showed her methods of teaching that reinforce and develop these attitudes.

Gabi claimed to have profited from the useful theoretical and practical foundations for her teaching practice during the compulsory Methodology courses. She said she had become aware of the importance of conscious planning, of being clear about her own aims and objectives in teaching, and she found it useful to combine and reflect on theory and practice in light of her own and her fellow students' peer-teaching sessions and

concrete examples of good practice. However, she could not recall learning anything about the cultural dimension of language teaching during the Methodology courses.

The ICC course made her aware of the importance of something she had instinctively suspected to be important and was very curious about. Gabi claimed to have learned and tried out many useful intercultural activities during the ICC course but was not always sure how these could be naturally built into a lesson. The qualities she listed as important for successful communication in the foreign language included *“modesty, non-judgmental attitudes, flexibility, ability to adapt easily, openness, tolerance, critical thinking and the ability to draw back and observe,”* which also clearly reflected an increasing awareness of the significance of intercultural competence. In her justifications at the end of the post-course questionnaire, she explained that knowing the language has to be supplemented by *“factual knowledge about the way of life of the people who speak that language”* and about the reasons *“why they live that way.”* She emphasized the importance of *“the context”* where communication takes place and mentioned that the qualities she had listed would *“help people understand and handle cultural differences”* more easily. She acknowledged that her views had changed to some extent during the course.

Gabi gave a thorough evaluation of the knowledge and skills she had gained during the ICC course. She claimed she had been *“presented with something she had longed for.”* She said she had enjoyed discussing the theory of intercultural communication and participating in the activities during the course. She also claimed that her earlier instincts and feelings about the importance of culture in communication became more conscious and systematic due to the knowledge acquired in the ICC course. She said she realized that the language was not only learned *“to ask for a post card or buy something”* but also *“to learn about other ways of thinking and the reasons behind the differences.”*

Gabi admitted to have hesitated about how to incorporate culture and what to incorporate during her teaching practice despite all the theoretical and practical knowledge acquired earlier during the ICC course. Her lessons contained some well-designed and truly creative tasks sometimes unconsciously filled with cultural input as observed during two of her lessons. However, according to her the culture-related activities were very few in number, perhaps a total of three or four activities during the fifteen lessons that she taught at the practice school. One reason for this may be that she was teaching 7th graders at pre-intermediate level, an age group and proficiency level that she did not consider appropriate for a lot of cultural input, skills development and attitude formation in her post-interview questionnaire either. On the other hand, she was obviously not always aware of what can be considered a culture-related activity.

When asked about the cultural content of her own lessons during teaching practice, she mentioned a few short passages from newspaper articles, and occasionally comparing the given topics with Hungarian culture. She did not mention the 10-minute practice activity for the passive voice that she had created herself and had unconsciously filled with a lot of interesting cultural information. On the other hand, she emphasized that it would be easier to incorporate culture at a higher level of proficiency, and gave two examples of how she explored stereotypes and discussed racism at length in several language classes with her first-year university students.

As for the possibility to include the cultural elements considered important, she was quite optimistic despite her views on the difficulties of incorporating culture systematically into the language course as expressed in the interview. However, in the remarks attached to the post-course questionnaire she explained that it was only possible to include all these cultural elements *“so easily”* in 11th grade if the students were also exposed to intercultural input in earlier years. What she emphasized was the principle of gradual development and the importance of maturity. According to her, as the students mature,

*the more important intercultural competence becomes, the easier it is to incorporate [its constituents] because what you want to convey is not so much the language anymore, but something educational, the medium of which is the foreign language.*

Not only did she mention that coursebooks should be more helpful in this respect, but at the end of the interview she also said that if coursebooks gave *“a little guidance, it [incorporating ICC] would be really easy.”*

Gabi showed a lot of interest in all the topic areas of the interview, she was the most reflective and most talkative of all the participants, and she demonstrated genuine interest when the questions inquired about her views on intercultural communication and the ICC course. Participating in this research, especially in the interview seemed to be an eye-opener for Gabi in the sense that by saying her thoughts out aloud when answering the questions, she seemed to have made a few discoveries about what to incorporate into language lessons, how to proceed with it and why it would be beneficial. This also seemed to indicate that the interview and the post-interview questionnaire together with her learning and teaching experience started to produce what could be called a productive turmoil in her thinking about the intercultural dimension of language teaching.

### Summary of Case One

It is interesting to note that despite her exposure to native speaker teachers at a bilingual school, her participation at the ICC course, her excellent practical teaching skills and theoretical knowledge about teaching, and the awareness raising effect of this research, Gabi's personal theories about teaching culture through language seemed relatively shaky and disorganized. The data suggest that more intercultural communication training courses, more helpful teaching materials and perhaps some more guided practice would help her in embedding the cultural content in language lessons without her feeling that it is artificially imposed on the material.

### Case Two: Comments and interpretation

Zsuzsa was chosen to be the second participant primarily because of her behavior during classes and her answers to the pre-course questionnaire: she seemed to be the least enthusiastic – of all the trainees in that particular group – about the intercultural dimension of language teaching. She was passive and critical, and she often looked unhappy to be there on the seminars. I was relieved to learn that she would not mind participating in the research.

Zsuzsa acknowledged several times during the interview that, before the ICC course, she had never thought about the possibility of incorporating culture teaching in her language lessons. During the interviews she seemed to be an open and curious person who was always interested in learning about other cultures but it had not occurred to her that the English lesson could be used to teach students about otherness, acceptance, non-judgmental thinking as well as skills development in the areas of observation, interpretation and mediation. Towards the end of her involvement in this research project she seemed to have internalized many of these new ideas and approaches, and her English lessons during teaching practice also proved that she was of the opinion that culture was an integral part of language learning. Furthermore, her lessons also testified that she had the tools and skills to implement this recently developed personal theory.

As for the ICC course, I was truly surprised to hear her say that she had found the course *“extremely useful.”* She said she would have

*never thought about daring to go further than differences between British and American pronunciation and spelling [...] but that, God forbid, we could learn about other cultures, too, that would have never occurred to me. But actually, I still use your culture shock game, you know, with the Indian and Chinese people. Well, this was very useful for me, and it put everything in a new light that this was possible to do, too. ... Yes, this was a completely new aspect for me that you can learn a lot more on a language lesson than just the language.*

As for influences on her personal theories about teaching culture through language, it seemed that the only university course that had a direct impact on her beliefs in this area was the ICC course. Although Zsuzsa was seemingly unsatisfied during the course, it

turned out in the interview that she had benefited from the seminars in the sense that she began to see that language teaching could be more than just grammar and vocabulary teaching. Despite the fact that she did not like the group she was in and that she found the course less dynamic than she would have liked to, she also appreciated learning concrete tasks that help incorporate culture-related knowledge, skills and attitudes into the English lesson.

It seemed that it was especially skills development and attitude formation that she found very important for all age groups at all levels of proficiency in order to develop intercultural communicative competence. Interestingly, the course seemed to have reinforced some of her unconscious beliefs about the importance of learning to compromise, or to adjust to other cultures. When she was very young, she lived abroad for two years, *“and it wasn't easy to adjust but I never thought I should talk about these experiences to my students.”* During one of our last discussions during her teaching practice, she clearly blamed teacher education programs for not incorporating any of these areas into the curriculum, claiming that teachers would not have to reinvent something on their own if they were trained to develop intercultural competence during their university studies.

Zsuzsa's personal theories about language teaching in general appeared to coincide with many of the characteristics of the ideal language-and-culture teacher. She intended to use the language to teach something to the students about the world, to educate them, to form their attitudes, to challenge their stereotypes and to facilitate their learning process. This is the reason why she will probably not need much more help in teaching culture through language: she is aware of what is important for her to teach and she knows how to incorporate it in her lessons.

When she was talking about why teachers do not usually teach the cultural dimension of the foreign language, she said *“It is undoubtedly because of teacher education, in other words ... it [the idea] doesn't necessarily have to occur to the teacher just like that... but there should be someone to tell us...”* Finally, she added that *“this course was a true revelation for me but one semester was not enough. I feel we are chased through the methodology and pedagogy courses, which leaves us very little time to absorb things and to try them out.”*

### Summary of Case Two

In Zsuzsa's case it seems that aside from a few indirect influences on her personality and attitude to teaching in general, it was primarily the ICC course that developed her to be a conscious and devoted teacher of culture through language. Previously it had not occurred to her that the English lesson could be used to teach students about social practices in other cultures, about accepting otherness, or about skills that are indispensable for successful intercultural communication. She blamed teacher education programs for not raising trainee teachers' intercultural awareness and for not giving them the tools to develop their prospective students' intercultural communicative competence.

Zsuzsa's English lessons during teaching practice provided a wonderful opportunity for her to try out her ideas and skills to implement this recently developed personal theory. The fact that she was allowed to experiment during teaching practice and that she was not scolded for being provocative, for doing things differently, or for neglecting the course book in favor of supplementary materials must have helped her tremendously. The freedom to experiment and the professional and personal support she received from her mentor teacher during teaching practice were obviously indispensable for the development of her personal theories of teaching culture through language.

### Findings of the study

To sum up the results, the examined ICC course primarily served a cultural awareness raising purpose. Perhaps not surprisingly, it became obvious that for many of the trainees this course appeared to have been the first time they have heard about the concept of intercultural communicative competence. Nevertheless, the post-course questionnaire



and the interviews indicated that the impact on beliefs about the role of ICC in language teaching seemed quite powerful. As for changes in their teaching practice, the participating trainees showed evidence of some conscious efforts – with varying degrees of success in their implementation – to incorporate the intercultural dimension during their teaching practice as well.

The major findings of this case study lead to many different conclusions that are intertwined and seem to resemble a spider web of pedagogic variables. This research obviously does not allow us to generalize, but it is important to note the following insights gained from the study of the personal theories of two pre-service English teachers presented here.

The methodology course on the development of ICC provided new information, new perspectives and new tools to the trainee teachers. It turned out that traveling and extensive intercultural contacts often – but not always – raise cultural awareness but do not usually give sufficient knowledge and tools to language teachers to develop intercultural communicative competence in the classroom. On the other hand, the lack of first-hand experience in other cultures or with people from other cultures can make trainees feel incompetent in incorporating the cultural component into language teaching.

Communicative language teaching methods can be used in schools – and they can be taught to trainees – based on culture-free or neutral content with the focus still largely resting on grammatical accuracy and without raising cultural awareness or developing intercultural communicative competence. As a result, future English teachers often consider the inclusion of the cultural dimension into the syllabus a significant amount of extra work at a time when they are novices in the field with many other difficulties to overcome.

In addition, even culturally conscious and devoted novice teachers are often too pre-occupied by their own developing teacher personality to have the time and energy to incorporate the cultural dimension in language teaching, particularly if they do not get any support in this from the teaching materials they use and/or the more experienced colleagues they work with.

It is the course book which decides largely what is in the syllabus and what is omitted. As a result, teaching materials with no cultural focus or with a very superficial one, will not promote cultural awareness raising and the development of intercultural communicative competence. Trainees who are used to the dominance of grammar and the perceived importance of passing language examinations may not be able to exploit culturally minded course books for other purposes than the development of linguistic competence.

A course on the methodology of intercultural communication training has to balance cultural awareness raising, theoretical knowledge about intercultural communicative competence and practical skills development in teaching methods with many opportunities for trainees to talk about their own experiences, and to verbalize their reflections and possible reservations. Trainee teachers whose personal theories about language teaching in general dismiss or exclude the educational potential of language teaching for intercultural communication purposes may not accept the new roles teachers should play in order to develop intercultural communicative competence.

Trainee teachers often leave the intercultural communication course believing that the development of intercultural communicative competence is for classes of mature students at an advanced level of proficiency even if the contrary was taught and demonstrated to them during the course. It is natural that some of the input of a course is occasionally reinterpreted by the teachers to fit their own beliefs about language teaching in general.

The impact of the course on the Methodology of Intercultural Communication Training examined in this research seemed to serve an awareness raising function first and foremost. Although some of the input of the course was lost and some of it was reinterpreted, the theoretical knowledge and the practical teaching skills the trainees were exposed to during the seminars seemed to influence their personal theories about



teaching culture through language to a large extent. However, their actual practice of teaching – influenced by many other variables described above – did not necessarily change as a result of this one training course that they had attended.

Attending only one course on the theory and practice of the role of intercultural communication training in foreign language learning-and-teaching is not – in most cases – sufficient for educating teachers who will consciously and systematically incorporate the cultural dimension into language lessons as long as all the other input they receive during their studies plays down the importance of culture in foreign language acquisition.

### Conclusions and recommendations for teacher education

The implications of the results of this study seem to be that cultural awareness raising and the development of intercultural communicative competence have to be incorporated in teacher education courses as early as the first year of studies. If students do not only hear about the role of the cultural dimension in language acquisition once in one of their courses in the third or fourth year, then perhaps they would stand better chances at internalizing these ideas later on during their methodology courses and special seminars when they are exposed to more theoretical knowledge as well as more practical ideas for developing their teaching skills. As a result, they would be better equipped to absorb the knowledge, accept a new educational role, learn new methods, and eventually incorporate the cultural dimension in language teaching systematically. This would not only allow them to develop their students' linguistic competence but at the same time to use the English language as a medium to educate students about important cultural facts (similarities and differences in values, beliefs, lifestyles, customs and communication styles), to develop skills of observation, interpretation and mediation as well as to promote openness, curiosity, adaptability and non-judgmental thinking instead of the currently very common culture-free or zero-content language lessons where grammar instruction still dominates.

It seems then that there is a strong need to incorporate ICC into teacher education programs systematically. University courses on the methodology of developing intercultural competence have to assess the needs of the particular group of trainees carefully in order to build on their knowledge, their experiences of the cultural dimension of communication, and their existing personal theories about educating through language teaching. In addition, courses have to balance cultural awareness raising, theoretical knowledge about intercultural communicative competence and practical skills development in teaching methods with many opportunities for trainees to share their own experiences, and to verbalize their reflections and possible reservations in light of the new input. Trainees also need to be exposed to a choice of teaching materials that reflect social diversity and cultural plurality and promote social and cultural values such as respect for difference, active communication, a participatory attitude to society and democratic citizenship. Finally, for a beneficial multiplying effect, it would be vital to train the trainers so they do not work against these changes in teacher education but instead could help overcome the obstacles in the way of intercultural competence development.

## References

- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D. & Sabec, N. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In: I. Lázár (ed.). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe, 7-37.
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. In: *ELT Journal* 55, 186-187.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (3rd edition)
- Byram, M. (2003). Teacher education – visions from/in Europe. In: *Babylonia*, 3-4, 7-10.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Feng, A. (2004). Culture and language learning: review article. In: *Language Teaching*, 37, 149-168.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. (1991). Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 103-119.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71. (2nd edition)
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (eds.). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage, 147-165. (3rd edition)
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D. & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. In: *TESOL Quarterly*, 27, 193-216.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows – an intercultural communication textbook*. ECML. Strasbourg: Council of Europe.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education*. University of Southampton.
- Kolb, D. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontra, E. H. (1997). Reflections on the purpose of methodology training. In: *ELT Journal*, 51, 242-249.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázár, I. (2007). Culture-related activities in the English classroom: an intercultural study. In: Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei G. S., and Peck, C. (eds.). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? In: *The Modern Language Journal*, 87, 1-12.
- Nikolov, M. (2003). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai [The effects of the renewal of foreign language teaching methodology]. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53, 46-57.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (eds.). (1994). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1992). Teacher learning. In: *ELT Journal*, 46, 56-61.
- Willems, G. M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
<b>Alícia Fuentes-Calle</b> <b>LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity</b>	<b>128</b>
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-516100-8

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

## LINGUAPAX - Working for peace and linguistic diversity

Alícia Fuentes-Calle

LINGUAPAX originated from a UNESCO experts meeting in 1987 which was followed up by a series of workshops and international meetings focused on the promotion of plurilingual education as a means of education for intercultural dialogue. LINGUAPAX emerged therefore as a UNESCO program devoted to the search and operation of ways to relate linguistic diversity, multilingual education and peace. The LINGUAPAX Schools network was established soon afterwards to embody the LINGUAPAX program in the elementary and secondary education contexts.

### A little bit of history

In the year 2001, coinciding with a growing awareness of the loss of the world's linguistic heritage, the UNESCO Center of Catalonia decided to host the LINGUAPAX project and establish its headquarters in Barcelona. LINGUAPAX is now a non-governmental organization working for the preservation, promotion and activation of linguistic diversity worldwide. Its main aim is to rally linguistic communities worldwide around the core idea that languages are to be harnessed as the basic generators of cultural, epistemic and creative diversity. LINGUAPAX has traditionally developed activities along three major lines: consultations to state and substate language policy makers, collaboration in language revitalization projects; and elaboration of (multilingual) teaching materials advocating the values of linguistic and cultural diversity.

In 2006, LINGUAPAX established an international network of organisations, from every big geolinguistic area in the world, involved in the safeguarding of linguistic diversity and in the identification of local projects to be promoted according to a bottom-up logic. These partners became regional LINGUAPAX delegations, acting both autonomously and interactively, with the capacity to carry out specific projects suited to local needs and harmonising with the recent normative texts and declarations promoted by the main intergovernmental institutions. Current LINGUAPAX delegations are based in Yaounde (LINGUAPAX-Africa), Mexico City (LINGUAPAX-Latin America), Tokyo - Kuala Lumpur (LINGUAPAX-Asia), Bilbao - Bremen (LINGUAPAX-Europe), Noumea (LINGUAPAX-Pacific), University of Alberta (LINGUAPAX-North America).

Together with the worldwide network of delegations, LINGUAPAX works with an international Advisory Board formed by (socio)linguistic and educational experts coming from academia and activism from 15 countries in the world.

### Aims

The LINGUAPAX approach to multilingual education as a way to foster peace is based on the belief that promoting multilingual education is the most effective way to preserve linguistic diversity – the management of cultural and linguistic diversity being one major indicator of the quality of democracy. Through its major ways of action (assessing linguistic policies, promoting community-based linguistic revitalization projects and the production of multilingual materials), LINGUAPAX engages in the exploration of how to harness the potential of linguistic diversity and multilingualism as a key element for a necessary rethinking of Humanism. For the sake of a Humanism grounded on linguistic diversity for peace, through the continued action of its network of delegations, LINGUAPAX can contribute to progressively bridging the gap between two emanations of the hierarchisation of languages: *cultures* (channelled by those many

small, local or endangered languages; languages and cultures usually addressed by Anthropology) and *knowledge* (the one that normally feeds the Humanities, usually channelled by the small group of languages that produce and distribute knowledge), a double academic standard, eventually translating into a double standard of the very human being: *anthropos* vs. *humanitas*, as Japanese author Nishitani Osamu put it<sup>1</sup>. Every language, every communication culture/ethos can (re)generate (the) Humanities. Really plural or pluri-versal Humanities should rethink their role in a globalising world and translate its new approaches and practices into the education field.

By presenting the learner with communicative practices and cultures (communication *ethoi*) different from his/her own, language teaching offers an excellent means of promoting values and representations favouring the development of a culture of peace.

LINGUAPAX, to promote understanding between communities and peace through the teaching of languages, has the following aims:

- ▶ to contribute to the promotion of plurilingual education, especially through teacher training;
- ▶ to direct plurilingual education towards a culture of peace;
- ▶ to prepare teaching instruments to aid plurilingual education and the teaching of foreign languages.

### Activities and projects

The LINGUAPAX activities in the field of education take the form of:

- ▶ the organisation of training seminars directed at professionals in the field of teaching, especially the field of plurilingual education;
- ▶ the preparation, practical testing and publication of teaching material;
- ▶ the creation of an international school network that shares the LINGUAPAX philosophy.

A whole series of materials have been produced as “Multilingual Teaching Units”, some of them in Catalan and others in multilingual editions (English, French, Catalan, Spanish) (<http://www.LINGUAPAX.org/en/plurilingual-education>).

A holistic approach to linguistic diversity nurtures every LINGUAPAX action, in the educational domain and in the others. If we are to think in a New Communicative Order, not only “threatened” languages but also “threatening” languages are to be fully included. We need to generate a balanced and harmonious order where “dangerous” languages may even help out endangered languages. Lachman Khubchandani insisted on this during our last LINGUAPAX Advisory Board and delegations meeting held in Barcelona, in September 2009. He speaks from the perspective of the plurilingual *ethos* of Indian society, where speakers manage the linguistic diversity they create on a daily basis, where languages thrive in fuzzy borders, as is usually the case in many autochthonous multilingual societies in Asia. From such a perspective, the European construct, viewing languages as clear-cut entities and the conflictive opposition between majority and minority languages, becomes an exotic notion, one embedded in monolingual cultures and also in many of our language teaching approaches.

Languages are the cornerstone of cultural diversity, the basic generator of knowledge. Linguistic diversity is not just to be preserved from a fossilised heritage perspective, but rather as a generator of contemporary culture, or in other words, as culture to be considered contemporary in its own right. The multi-layered diversity inherent in linguistic diversity embraces not only different codes (languages), but also particular cultural representations on communication and on the linguistic dimension of human life and coexistence. These are also part of the epistemic capital of linguistic communities.

LINGUAPAX’s commitment to the preservation and activation of linguistic diversity worldwide is inscribed in this direction and is fuelled by the enthusiasm of the different

1 Osamu, N. (2006). *Anthropos and Humanitas: Two Western Concepts of “Human Being”*. Translation, *biopolitics, colonial difference*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

regional delegations and experts of our Advisory Board contributing to a more interesting and fair human coexistence through the promotion of languages and multilingual environments.

LINGUAPAX's mission, operated little by little over the years, over many different territories in the world, is to enhance the potential of linguistic diversity to generate a more peaceful and creative human life. In the quest for a more “balanced and harmonious communicative order”, LINGUAPAX, via its delegations and the multiple perspectives on language(s) that its international network keep contributing, may help create a space for the different linguistic communities to thrive, a way to preserve and activate genuine voices by the introduction of some of the LINGUAPAX principles in the educational context.

If you would like to learn more or join LINGUAPAX activities in your corner of the world, then contact your regional office at Yaounde (LINGUAPAX-Africa), Mexico City (LINGUAPAX-Latin America), Tokyo - Kuala Lumpur (LINGUAPAX-Asia), Bilbao - Bremen (LINGUAPAX-Europe), Noumea (LINGUAPAX-Pacific), or the University of Alberta (LINGUAPAX-North America) or go to the main LINGUAPAX website at [www.linguapax.org](http://www.linguapax.org) ([info@linguapax.org](mailto:info@linguapax.org)).

Alicia Fuentes-Calle  
Head of the Linguistic Diversity Department – LINGUAPAX  
UNESCO Center of Catalonia (Barcelona, Spain).  
E-mail: [a.fuentescale@unescomcat.org](mailto:a.fuentescale@unescomcat.org)



## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
<b>Cornelia Brückner</b> <b>Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen</b>	<b>132</b>
Ursula Stohler/Daniel Henseler Wer im Gedicht den Schlitten zieht Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur	148

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel  
Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel  
Prof. Dr. Gudrun Ziegler  
Prof. Dr. Sabine Doff  
Prof. Dr. Dietmar Rösler  
im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de  
www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder  
Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer  
Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852  
Artikel – ISBN 978-3-19-526100-5  
aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3  
3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

# Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen

Cornelia Brückner

## Abstracts

Dieser Artikel gibt einen Überblick darüber, wie internetbasierte Technologien für den Fremdspracherwerb eingesetzt werden können. Die technischen Entwicklungen im Bereich der internetbasierten Kommunikation müssen sich im modernen Unterrichtsgeschehen spiegeln; sie stellen schon jetzt ein verändertes Anforderungsprofil an die Lernenden und beeinflussen ihre Kommunikationsgewohnheiten. Zu diesen Anforderungen gehören die Besonderheiten der Internetkommunikation als Mittel und Weg der sozialen Integration, die auch in einer Fremdsprache beherrscht werden müssen, ebenso wie die veränderten Arbeitsweisen, die durch das Internet hervorgebracht und zum Teil erst ermöglicht wurden. Digitale Medien sind aber auch Ressourcen und Mittel, um traditionelle Methoden zu verändern und effektiver zu gestalten. Neben dem Einsatz von den bereits relativ etablierten *wikis* geht es auch um die noch kaum im Fremdspracherwerb eingesetzten Kommunikationsformen im Microblogging und in Sozialen Netzwerken sowie um das Training pragmalinguistischer Kompetenzen mithilfe von virtuellen Systemen. Jedes verwendete Werkzeug bzw. Programm wird kurz beschrieben und die jeweiligen Besonderheiten der Kommunikationsform werden erklärt; dabei werden die rechtliche Situation und die Bewertungsmöglichkeiten erwähnt. Mögliche Aufgabenstellungen und Hinweise für den Ablauf im Fremdsprachenunterricht finden sich in jedem Abschnitt.

L'article donne un aperçu de la façon dont les technologies basées sur Internet peuvent faciliter l'acquisition des langues étrangères. L'enseignement d'aujourd'hui se doit de refléter les développements dans le domaine de la communication basée sur Internet. Ces processus ont déjà induit des changements sur le plan du profil des apprenants et influencé leurs habitudes de communication. Parmi les nouvelles exigences figurent les particularités de la communication Internet comme outils et pistes d'intégration sociale, qui doivent aussi être maîtrisées en langue étrangère. Ces nouvelles pratiques de communication, engendrés et rendus possibles par l'Internet ont modifié les modes de travail. Ainsi les méthodes traditionnelles sont revues et organisées de façon plus efficace grâce aux possibilités nouvelles.

Le présent travail discute des formes de communication encore peu utilisées dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, comme les dispositifs de microblogue et les réseaux sociaux par exemple. L'entraînement des compétences pragmalinguistiques à l'aide de systèmes virtuels représente un autre domaine d'application. Ainsi, nous présentons les outils et programmes utilisés de façon détaillée en mettant en lumière les particularités respectives des formes de communication. Nous abordons également les dimensions légales de ces outils ainsi que les dispositifs éventuels d'évaluation. Chaque paragraphe prévoit les consignes et indications possibles pouvant guider la mise en place de cours de langues étrangères.

This paper provides an overview of how internet based technologies can be employed in foreign language acquisition. Technological developments in internet based communication ought to be considered in current curricula as these developments have changed the required competence profiles of students and influenced their communicative habits. These new requirements include internet communication as a ways and means

of social integration, which must also be mastered in a foreign language, as well as modified learning and communication patterns, which originated from or are made possible by the internet. In addition, digital media are tools and resources which can be used to modify traditional teaching methods. In addition to the use of wikis, which are already relatively well established, other methods exist which are rarely encountered in foreign language acquisition, such as the use of microblogging and social networks as communication aids as well as pragmalinguistic training in virtual systems. Each tool or program is described briefly in view of its characteristics as a form of communication as well as regarding legal questions and ways of evaluation. Possible task assignments for use in foreign language instruction are given in each section.

Cornelia Brückner  
Hohenzollerndamm 21  
10717 Berlin  
E-Mail: [brueckner.cornelia@gmail.com](mailto:brueckner.cornelia@gmail.com)

## 1 Einleitung

Die Entwicklung des Internets hat in den letzten Jahren zur Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche durch internetbasierte Technologien geführt. Zeitgemäße Vorstellungen von Lernen und Lehren müssen auf die technologischen Entwicklungen reagieren, besonders wenn sie sich auf so einer breiten Ebene, wie das beim Internet der Fall ist, erstrecken. Das Internet verändert nicht nur die Möglichkeiten, auf Wissen zuzugreifen und Informationen zu bearbeiten, es beeinflusst in wesentlichem Maße die Kommunikations- und Arbeitsformen unserer und der kommenden Generationen. Der Fremdsprachenunterricht muss diese Entwicklungen auf zwei Ebenen einbeziehen: Einerseits erzeugt das veränderte Kommunikationsverhalten neue Lernbedürfnisse. Schon jetzt vollzieht sich ein großer Teil der Alltagskommunikation über soziale Netzwerke, Microblogging, Kurznachrichten via Mobiltelefon und e-mails. So zeigt die aktuelle JIM-Studie 2010, dass etwa neun von zehn Jugendlichen Internet und Handy regelmäßig (zumindest mehrmals pro Woche) nutzen (JIM-Studie 2010: 28). Und laut dem Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM) waren schon im März 2010 30 Millionen Deutsche ab 14 Jahren Mitglied in mindestens einer Online Community (BITKOM-Presseinfo 2010). Fremdsprachenlerner sollten sich deshalb mit den Anforderungen dieser Kommunikationsmittel so früh wie möglich auch in der Zielsprache vertraut machen und in der Lage sein, Strategien der Fehlerkontrolle und Vermeidung sowie der Bedeutungsverhandlung zu entwickeln. Andererseits birgt das Internet auch ein großes Potential, um traditionelle Methoden der Lehre und des Lernens zu verändern und sie innovativ und kreativ zu gestalten. So ermöglichen das Internet und seine vernetzten Strukturen neue Organisationsformen der kollaborativen Arbeit, in der die Lernenden ihr Wissen als Mitglieder einer virtuellen Interessensgemeinschaft kommunizieren und konstruieren. Zudem werden die in traditionellen Lehrveranstaltungen festgelegten Kategorien von Ort und Zeit durch die Nutzung digitaler Medien flexibilisiert.

Der vorliegende Beitrag sieht internetbasiertes Lernen als Chance und Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht. Auf der Basis von theoretischen Überlegungen werden konkrete Handlungsanweisungen entwickelt, die in Form von exakt beschriebenen Einsatzszenarien internetbasierte Lernangebote in den Fremdsprachenunterricht integrieren lassen.

## 2 Einsatzszenarien für den internetbasierten Fremdsprachenunterricht

Jeder Abschnitt liefert einen kurzen Überblick über die genutzte Technologie und beschreibt beispielhafte Einsatzszenarien in Bezug auf die didaktischen und methodischen Voraussetzungen und die Sprachkompetenz der Zielgruppe. Außerdem wird bei der Beschreibung der Einsatzszenarien auf eine Einteilung nach didaktischen Modellen zugegriffen, die ursprünglich von Einsiedler (Einsiedler 1981) zur Klassifizierung einzelner Lehrverfahren angewendet wurden. Es wird zwischen lehrerzentrierten, erarbeitenden und explorativen Modellen unterschieden. Entscheidend ist jeweils der Grad der Strukturierung. Während das lehrerzentrierte Modell einen hohen Grad an Strukturierung und Steuerung verlangt, ist die Grundlage des entdeckungsorientierten Modells die weitgehende Selbstständigkeit bzw. Autonomie der Lernenden auf dem Weg zu einem bestimmten Lernziel. Internetbasiertes Lernen ist nicht unbedingt mit einem hohen Grad an Lernerautonomie gleichzusetzen, da insbesondere webbasierte Trainings und tutorielle Programme oft nur ganz bestimmte Lernwege zulassen, die die Eigenständigkeit der Lernenden stark begrenzen. Auf der anderen Seite lassen sich die Erfolge des entdeckungsorientierten Modells häufig nur schwer dokumentieren. Auch ein Maximum an Selbststeuerungsmöglichkeiten garantiert keinen Lernerfolg, wie sich in zahlreichen Studien gezeigt hat (Njoo & de Jong 1993). Erfolgreiches selbst gesteuertes Lernen hängt auch von motivationalen und volitionalen Faktoren ab, die von den Lernenden kontrolliert werden müssen. Kognitive Lernstrategien helfen Informationen und neues Wissen besser zu verstehen und zu behalten. Dazu gehören Mnemotechniken ebenso wie Strategien zum besseren Verstehen und zur besseren Nutzung von Wissen,

die unabhängig vom Lernmedium (Text, Grafik, Bild oder multimedial) zum Erreichen des Lernziels genutzt werden. Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht steht im Zentrum des entdeckungsorientierten Modells die Immersion und Konfrontation mit der Zielsprache. Zwischen dem lehrerzentrierten und dem entdeckungsorientierten Modell steht das erarbeitende Modell. Es hat einen mittleren Strukturierungsgrad und ist fast immer mit der Lösung einer bestimmten Aufgabenstellung verbunden. Innerhalb des Modells sind Graduierungen in Bezug auf die Eigenaktivität der Lernenden möglich. Die Lehrenden stehen nicht mehr im Mittelpunkt, der Unterrichtsablauf ist teils festgelegt, teils offen gestaltet. Einsatzszenarien, die einem erarbeitenden Modell zuzuordnen sind, sind gleichzeitig produktionsorientiert. Die Lernenden erarbeiten allein oder gemeinsam Beiträge, die anschließend präsentiert werden können. Die Lehrenden nehmen auf die Zielsetzung und die Auswertung Einfluss. Die methodische Herausforderung besteht in der richtigen Strukturierung und Begleitung der Arbeitsaufträge.

### 3 Die Arbeit mit dem Wiki

#### Begriffserklärung

Ein *Wiki* ist ein Hypertext-System, dessen Inhalt beständig erweitert, aktualisiert und organisiert wird. Meistens geschieht das durch eine Gruppe von Nutzern. Der Inhalt von *Wikis* wird durch ein Content-Management-System (eine sogenannte *Wiki-Software* oder *Wiki-Engine*) bereitgestellt. Um Artikel und Inhalte zu erstellen, wird eine einfache Auszeichnungssprache (engl: *Markup Language*) verwendet (Hanselmann 2010). Zunächst wurden *Wikis* eher dokumentativ zur Wissensorganisation in größeren Firmen eingesetzt. *Wikis* erleichtern das Zusammenstellen und Speichern von Informationen zu bestimmten schlagwortartig angeordneten Begriffen. Sie können als Glossar dienen oder hochkomplexe enzyklopädische Formen annehmen, die durch die Besonderheit der Hypertextstruktur zu eigenständigen Wissenslandschaften anwachsen können.

#### Nutzung

Mit dem Einsatz von *Wikis* im Unterricht verbinden sich eine Neubewertung des Autorenbegriffs und einige methodische Neuerungen im Zusammenhang mit Schreibaufgaben im Unterricht, da das Hypertext-System die Visualisierung des Schreibprozesses und kollaboratives Schreiben auf eine neue Art und Weise ermöglichen. Schreiben gilt als eine produktive Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In den 70er Jahren gab es eine Welle kommunikativer Methoden, die verstärkt in den Fremdsprachenunterricht Einzug hielten und die Entwicklung der Schreibfertigkeit in den Hintergrund drängten, da es als nicht-kommunikativ eingeordnet wurde. Dazu kamen die Vermutungen „dass allein die Erweiterung des sprachlichen Inventars die Entwicklung der Schreibfertigkeit fördere“ (Wolff & Legenhausen 1991: 371). Die Annahme, dass Strategien aus der Erstsprache automatisch in das Schreiben in der Zweitsprache transferiert werden könnten, war in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit verbreitet. Zudem herrschte die Auffassung, dass „Schreiben eine zeitaufwendige Aktivität ist, die eher außerhalb des Unterrichtsgeschehens ihren Platz hat“ (Aßbeck 1993: 233). In den letzten Jahrzehnten hat sich diese Auffassung geändert, da sich auch die Sprachwissenschaft verstärkt mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten gesprochener und geschriebener Sprache beschäftigt. Zudem hat die Lernpsychologie erkannt, dass „beim Schreiben das innere Sprechen der eigentlichen Verschriftlichung vorangeht und es daher mehr sprachliche Aktivitäten verlangt, als die Zeilen an der Oberfläche vermuten lassen“ (Roche 2008: 200). Außerdem hat die technische Entwicklung der letzten Jahre gezeigt, dass sich die Kommunikationsmittel und damit die Kommunikationsbedürfnisse geändert haben. Das Schreiben erfährt eine Aufwertung in der Alltagskommunikation: „the advent and popularity of e-mail, web-forums, Internet messenger services and text messaging has meant that there is now a huge increase in written communication“ (Scrivener 2007: 192).

Die Struktur von *Wikis* ermöglicht es, dass die Fertigkeit Schreiben auf eine neuartige Weise im Unterricht praktiziert werden kann. Die Funktionen eines *Wikis* lassen es zu, sämtliche Einträge in einem *Wiki*-Beitrag nachzuvollziehen, zuzuordnen und eröffnen so neue Möglichkeiten im Bereich der Bewertung und der Visibilität von Schreibprozessen. Im Vergleich dazu waren die Möglichkeiten mit traditionellen Methoden darauf beschränkt, am Ende einer Schreibe Arbeit Korrekturen entweder durch die Lehrenden oder durch andere Lernende durchführen zu lassen, was bei Letzteren zwar die Korrektur- und Lesefähigkeit verbessert, aber den entscheidenden Nachteil aufweist, dass sich eigentlich nur der/die Verfasser/in für die Schreibe Arbeit zuständig fühlt. Auch die Möglichkeit kollaborative Schreibprozesse per Email oder anhand eines Masterdokuments durchzuführen, musste an der Langwierigkeit der Austauschprozesse meistens scheitern. *Wiki*-Beiträge ermöglichen eine Kollaboration auf mehreren Ebenen: auf der Planungsebene, auf der Schreibe Ebene und auf der Korrektur Ebene. Außerdem wird davon ausgegangen, dass kollaboratives Schreiben bei allen Beteiligten das Gefühl erzeugt, für die Erstellung des Texts mitverantwortlich zu sein<sup>1</sup>.

#### Einsatzszenarien mit *wikis*

**Didaktisches Modell:** erarbeitend

**Methode:** kollaboratives Arbeiten und Lernen

**Kompetenzstufe:** B2 –C2

**Kurzbeschreibung:** Begleitend zu einer Leseaufgabe wird ein *Wiki* als Glossar bzw. Enzyklopädie erstellt. Dieses Projekt eignet sich zum Beispiel für den Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (in der Version der *Easy Reader* für Deutschlerner). Für das Textverständnis müssen die Lernenden über eine Reihe von Kenntnissen über das Leben der DDR in den 70er Jahren verfügen. Diese Kenntnisse können themenbezogen (so zum Beispiel: *Presse in der DDR, typische Produkte aus Ostdeutschland, die Mauer etc.*) in Gruppenarbeit als *Wiki* Seite gesammelt werden. In einem offenen Ablauf werden mithilfe von Zusatzmaterial (Dokumentationen, Filme etc.) die Seiten in Gruppenarbeit erstellt und anschließend im Unterricht präsentiert. Außerdem sollte es eine Phase geben, in der die Beiträge aller Gruppen von den Teilnehmern kommentiert werden können. Das Schreiben eines Kommentars kann verpflichtend sein.

Bei einem stufenförmigen Ablauf kann die Bearbeitung in zwei Teilen erfolgen. Nach einer ersten inhaltlichen Prüfung und Kommentierung durch die Lehrkraft wird der Gruppenbeitrag weiter bearbeitet, dieses Mal mit dem Schwerpunkt auf Form und Stil. Diese Entwürfe werden dann von den anderen Teilnehmern und der Lehrkraft korrigiert und kommentiert.

Die vollständigen *Wiki* Einträge dienen als Basis für die weitere Bearbeitung des Romans.

Abb. 1: Einsatzszenarien mit *Wikis*

#### Was sollte beachtet werden

Neben einer Einführung in Gebrauch und Besonderheiten einer Schreibe Aufgabe, die mithilfe eines *Wikis* erstellt wird, muss hier über den Grad der Veröffentlichung und des Zugangs gesprochen werden. Die Teilnehmer sollten sich im Klaren darüber sein, dass die Lehrpersonen den Schreibprozess jederzeit einsehen können und somit die Möglichkeit besteht, Korrekturen und Änderungen nachzuverfolgen. Innerhalb einer Arbeitsgruppe sollte je nach Art und Umfang der Aufgabenstellung festgelegt werden, wie eine Bearbeitung des Textes erfolgt. Es empfiehlt sich innerhalb einer Gruppe einen Moderator zu benennen (das kann wochenweise im Rotationsprinzip geschehen), der die Bearbeitung der Texte koordiniert und evtl. auftretende Diskussionen leitet und klärt.

<sup>1</sup> "It is hypothesized that such collaboration can create a sense of co-ownership of the text and lead to more extensive revisions of language as well as content and structure." (Arnold et al. 2009: 117)



Die Lehrenden müssen außerdem bestimmen, ob und wann Textkorrekturen durch sie selbst erfolgen. Eine Bewertung kann einzeln oder als Gruppenleistung erfolgen. Neben den standardisierten Bewertungskriterien für Schreibkompetenz (Kohärenz und Kohäsion, Ausdruckfähigkeit, sprachliche Korrektheit etc.) können auch Themenbearbeitung und Gestaltung eine Rolle spielen.

#### 4 Microblogging und Soziale Netzwerke im Fremdsprachenunterricht

Die interaktive und dynamische Natur des Internets lässt neue Möglichkeiten für den Fremdspracherwerb entstehen, da es partizipatorisch, authentisch und unmittelbar ist. Außerdem hat das Internet das relativ neue Konzept einer aktiven *community* hervorgebracht. Von all den neuartigen Möglichkeiten, die *web 2.0 tools* bereits für den Sprachunterricht bedeuten, ist das Microblogging noch kaum erforscht und wurde bisher auch wenig von den Lehrenden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Microblogging gehört zu den *web 2.0* Technologien, die hauptsächlich zum Austausch von Informationen eingesetzt werden. Die Kommunikation via Microblogging ist sowohl asynchron als auch synchron<sup>2</sup>. Beide Formen können im Erst- und Zweitspracherwerb sehr gut in den Unterricht integriert werden. Sotillo (2006) hat festgestellt, dass die Integration von asynchronen und synchronen Kommunikationsformen im Unterricht die Qualität der sprachlichen Äußerungen sowohl in der Schriftsprache als auch in der gesprochenen Sprache verbessert. „Anecdotal and experimental data seem to support claims that both synchronous and asynchronous exchanges, in first- and second-language student populations, encourage interaction and help improve the quality of written and spoken discourse“ (Sotillo 2006: 84). Sotillo sieht in asynchronen Kommunikationsformen einen leichten Vorteil, denn „asynchronous discussions in particular allow language learners more time to plan their writing, edit their spelling, grammar, and punctuation when paying attention to form, and make longer contributions than students composing synchronously“ (Sotillo 2006: 106). Auf der anderen Seite hat sich gezeigt, dass synchrone Kommunikationsformen die Zahl der sprachlichen Äußerungen steigern, da sie unmittelbare Anreize schaffen, die die Lernenden zu einer Teilnahme an der Kommunikation auffordern. Wie Tudini (2003) herausstellt, ermöglichen synchrone Kommunikationsformen einen authentischen und relevanten Sprechanlass. „Chatting with NS (=native speakers, die Verfasserin) in a chat room where only the target language is spoken provides an authentic and purposeful cross-cultural experience which is otherwise limited to the language teacher, members of the local community or other learners“ (Tudini 2003: 157).

#### Microblogging am Beispiel von twitter

##### Begriffserklärung

Beim Microblogging veröffentlichen die Nutzer Kurznachrichten, die meist weniger als 200 Zeichen lang sind. Die einzelnen Kurznachrichten sind entweder nur für einen definierten Kreis von Adressaten oder öffentlich zugänglich und werden chronologisch dargestellt. Um die Nachrichten abzurufen oder zu schreiben, gibt es verschiedene Möglichkeiten über *Instant messaging*, Email oder Direktzugang zur Microblogging-Seite.

*Twitter* (<http://www.twitter.com>) ist einer der am weitesten verbreiteten Microblogging Anbieter. Die Nutzer (*twitterers*) schreiben textbasierte Kurznachrichten (*tweets*), die von den Mitgliedern der *community* (*followers*) gelesen und gegebenenfalls beantwortet oder kommentiert werden. Es gibt bisher nur wenige Studien, die sich mit dem Einsatz von *twitter* im Unterricht beschäftigen (Rheingold 2008; Parry 2008), aber bereits in diesen Studien hat sich gezeigt, dass *twitter* ein hohes Maß an Interaktivität hervorbringt. Es kann daher sowohl für sprachliche als auch interkulturelle

<sup>2</sup> Die Begriffe *asynchron* und *synchron* beziehen sich auf den zeitlichen Ablauf der Kommunikation. *Asynchron* bedeutet, dass die Kommunikationspartner zeitversetzt kommunizieren. In *synchronen* Kommunikationsformen erfolgen Antworten und Reaktionen unmittelbar nach dem Erhalt einer Nachricht oder Information.

Projekte eingesetzt werden. Es ist ein praktisches Werkzeug, um die Lernenden dazu zu motivieren, die Fremdsprache auch außerhalb des Unterrichts zu benutzen. Wenn die Lernenden ihre Statusmeldungen aktualisieren, verfassen sie eine schriftliche Äußerung in der Zielsprache, sie erhalten durch die anderen Mitglieder relevante, kontextgebundene Informationen und treten in eine aktive Kommunikation mit gleichgesinnten Lernern, der Lehrperson und Muttersprachlern.

### Nutzung

Microblogging kann im Sinne einer synchronen oder asynchronen Kommunikationsform genutzt werden. Die Beschränkung auf eine kurze Äußerung ist eine gute Basis für eine funktionierende Online-Kommunikation, bei der *community*-Mitglieder direkt auf einen Beitrag antworten, was in etwa den Abläufen in einem Gruppengespräch ähnelt. Die Kurznachrichten geben meist in Form einer Art Statusmeldung eine Information darüber, was der oder die Verfasser/in gerade macht. Adressaten können darauf sofort oder zeitversetzt antworten. Der hybride Kommunikationscharakter einer Microblogging Plattform erlaubt es den Lernenden, die Kommunikationsform an ihre Bedürfnisse anzupassen. So können sie ihre Antwort auf eine Kurznachricht erst planen und bearbeiten, bevor sie versendet wird. Oder sie können unmittelbar auf Nachrichten reagieren und so die Kommunikationspartner in eine synchrone Kommunikation einbinden.

### Einsatzszenarien mit *twitter*

**Didaktisches Modell:** entdeckungsorientiert

**Methode:** freies Schreiben über sich selbst, freie Kommunikation

**Kompetenzstufe:** A2 – B1

**Kurzbeschreibung:** Die erste Aufgabenstellung sollte die Erstellung eines *twitter* Kontos sein (das Konto beinhaltet ein kurzes Profil mit einer visuellen Repräsentation des/der Nutzers/in). Der Nachrichtenaustausch findet dann anschließend innerhalb einer *community* statt, dazu müssen sich alle Lernenden als *follower* bei den anderen Teilnehmern einschreiben – diese geschlossene Gruppe bildet zunächst die *community* (auch die Lehrenden sollten mit einem Konto vertreten sein). Die Kommunikation innerhalb der *community* ist nur in der Zielsprache erlaubt. Die Arbeitsanweisung der Lehrenden sollte eine Aussage darüber enthalten, wie viele *tweets* pro Woche mindestens gesendet werden sollen und welcher Art diese sind (beispielsweise 3 *tweets* pro Woche: 2 persönliche *tweets* und ein Antwort-*tweet*). Um den Einstieg in die Benutzung von *twitter* zu erleichtern, kann der Lehrer/ die Lehrerin per *tweet* Fragen stellen und auf weitere Quellen verweisen. Diese Verweise sollten allerdings nicht obligatorischer Natur sein. Die Lernenden haben ansonsten freie Themenwahl. Die Lehrenden liefern lediglich einmal wöchentlich eine Zwischenbilanz. Nach dieser ersten Phase kann dann eine zweite Phase folgen, in der Muttersprachler in die *community* eingeladen werden. Alle Lernenden sollten sich als *follower* für die Muttersprachler einschreiben. Ob die Lernenden die Aufgabe haben, Nachrichten an die Muttersprachler zu senden oder nicht, hängt von den Lehrenden ab. In den folgenden Wochen kann mit allen Mitgliedern frei kommuniziert werden.

Abb. 2: Einsatzszenarien mit *twitter*

### Was sollte beachtet werden

Der wichtigste Einwand beim Einsatz von *twitter* im Fremdsprachenunterricht ist die Frage nach dem Umgang mit dem Internetjargon. Der Internetjargon ist eine oftmals verkürzte nicht-standardisierte Schreib- und Ausdrucksweise, die beim Schreiben mit digitalen Medien vor allem in den jüngeren Generationen verbreitet ist und zum Teil erheblich von den Standardschreibweisen der Zielsprache abweicht. Kommunizieren die Teilnehmer untereinander, muss abgesprochen werden, in welchem Umfang

Netjargon toleriert wird. Die Problematik kann auch kreativ in den Unterricht eingebunden werden, indem Internetjargon thematisiert wird und vielleicht auch in speziellen Aufgabenstellungen von den Teilnehmern entschlüsselt oder selbst erstellt wird, schließlich ist es ein Teil der Sprachregister der Zielsprache. Wenn Muttersprachler in das Einsatzszenario integriert werden, ist die Frage, ob man jene dazu anhält, keinen Internetjargon zu benutzen.

Die Lehrenden sollten genau festlegen, wie viele Beiträge von jedem Teilnehmer geschrieben werden sollten und in welcher Form (Antwort oder eigenes Thema) und wie mit Korrekturen umgegangen wird (soll überhaupt korrigiert werden? wenn ja, wann und wie?). Es ist außerdem darauf zu achten, dass ein respektvoller Kontakt unter den Teilnehmern gepflegt wird, das Thema „Netiquette“ (= angemessenes, höfliches Verhalten im Netz) sollte zumindest angesprochen werden. Auch sollte der Grad der Veröffentlichung vor Beginn der Übung thematisiert werden. Auch bei *twitter* können Konten nur für bestimmte Mitglieder zugänglich gemacht werden.

## Social-Networking

### Begriffserklärung

Soziale Netzwerke oder Netzgemeinschaften sind als Portale zu verstehen, die ihren Nutzern die Möglichkeit geben, ein eigenes Profil zu erstellen und mit anderen Nutzern über Nachrichten und Statusmeldungen in Kontakt zu bleiben. Die Funktionen eines Sozialen Netzwerks finden sich auch in den Teilnehmerbereichen von Lernplattformen wieder, allerdings ist eine Netzgemeinschaft offen und, wenn überhaupt, nur geografisch oder thematisch eingeschränkt. Der Vorteil von Netzgemeinschaften für den Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass sie den Nutzern erlauben, mit anderen Nutzern in der Zielsprache Kontakt aufzunehmen und zu kommunizieren. Der Austausch in der Zielsprache kann außerhalb des Unterrichts stattfinden und sogar langfristige Kontakte zwischen den Nutzern/Lernern ergeben, die sie dazu motivieren, selbstständig und unterrichtsunabhängig weiter zu lernen<sup>3</sup>.

Die populärsten Sozialen Netzwerke für Jugendliche sind ohne Zweifel *Facebook* und die VZ-Netzwerke wie *schülerVZ* oder *studiVZ* (JIM Studie 2010: 44); allerdings gibt es eine Vielzahl weiterer Portale, von denen sich viele bestimmten Themen widmen oder geografisch begrenzt sind (so zum Beispiel <http://www.netzathleten.de> – ein soziales Netzwerk für Sportler oder <http://www.nachbarn.de> – ein Nachbarschaftsnetzwerk). Oft werden die Netzwerke genutzt, um einen bereits bestehenden Freundeskreis auch im Internet abzubilden und durch neue Freundschaften (die sowohl durch die Netzgemeinschaft als auch außerhalb entstehen können) zu erweitern. Hinzu kommt, dass thematische Netzwerke helfen können, mit Menschen in Kontakt zu treten, die die gleichen Interessen teilen.

### Nutzung

Die Basis der Sozialen Netzwerke sind die persönlichen Profile. Das persönliche Profil eines/einer Nutzer/in besteht aus einer Art Website, die verschiedene Informationen enthält. Die Nutzer erstellen eine mehr oder weniger ausführliche Selbstdarstellung - im eigentlichen Sinne eine Identität – mit der sie innerhalb der Netzgemeinschaft agieren. Meist werden neben den demografischen Angaben (Alter, Wohnort etc.) auch persönliche Informationen über Hobbies und Interessen gegeben sowie eine kurze Auskunft darüber, was der/die Nutzer/in gerade macht. Textbasierte Informationen werden dabei durch Fotos und Videos ergänzt. Allerdings können sich Profile nicht nur auf Personen beziehen, so kann ein Profil auch für ein Thema, Ereignis oder eine organisierte Gruppe existieren.

3 Ein Vorläufer dieser Art der Kontaktaufnahme mit anderen Lernern oder Muttersprachlern der Zielsprache war lange Zeit die Brieffreundschaft mit einem/einer ausländischen Briefpartner/in. Das traf besonders für Schüler im Alter von 13 -16 Jahren zu. Obwohl Art und Umfang des Kontaktes sicher schwer zu vergleichen sind, gibt es Parallelen, was die Zielstellung eines solchen Austausches unter Gleichaltrigen betrifft.

Die Profile können auf vielfältige Art miteinander verbunden werden, die häufigste Verbindung ist die der „Freundschaft“. Ein/e Nutzer/in kann einen andere/n Nutzer/in als „Freund/in“ in seine Freundesliste aufnehmen, die dann an einer zentralen Stelle im persönlichen Profil erscheint. Nutzer können aber auch einer Themenseite oder einem Ereignis als „Freunde“ beitreten. Die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen und Seiten wird ebenfalls auf der Profilseite aufgelistet. Zur Identitätserstellung gehört auch ein Kommunikationsbereich, der für andere Nutzer einsehbar ist und die Nachrichten zeigt, die von anderen Nutzern eingegangen sind. In der Regel bestimmen die Nutzer, welche Informationen über sie öffentlich zugänglich sein sollen und welche Informationen nur für einen bestimmten Kreis einsehbar sind. Die Kommunikationsformen in einem Sozialen Netzwerk variieren. Zusätzlich zur öffentlichen Nachrichtenfunktion können private Nachrichten verschickt werden, oder es wird ein Chatprogramm genutzt.

Die Gründe für den Einsatz und die Nutzung Sozialer Netzwerke im Fremdsprachenunterricht sind recht vielfältig. Einerseits ergeben sich diese aus den Kommunikationsmustern der sogenannten *digital natives* (Prensky 2008), für die Soziale Netzwerke bereits eine Selbstverständlichkeit sind. So besuchen 71 Prozent der Jugendlichen mehrmals pro Woche eine entsprechende Plattform (JIM-Studie 2010: 43). Deshalb liegt es nahe, die Kommunikationsmittel dieser Generation auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Auf diese Weise wird im Fremdsprachenunterricht eine für diese Zielgruppe relevante und authentische Kommunikationsform nachvollzogen und eingeübt. Außerdem ist es absehbar, dass Soziale Netzwerke zukünftig eine wichtige Rolle im Arbeitsleben spielen können. Schon jetzt gibt es Soziale Netzwerke, die sich auf berufliche Kontexte spezialisiert haben und es Arbeitnehmern und Arbeitgebern ermöglichen, Informationen zu finden und Kontakte herzustellen. Dazu ist es notwendig, frühzeitig einen verantwortungsvollen Umgang mit und innerhalb der Sozialen Netzwerke zu erlernen, denn gerade im Bereich des persönlichen Datenschutzes bestehen noch erhebliche Defizite in der Generation der *digital natives*, die diese Portale am häufigsten nutzt. Sich sprachlich korrekt und sicher auch in einer Fremdsprache innerhalb eines sozialen Netzwerkes zu bewegen, ist somit auch Teil des Lernziels bei der Integration von internetbasiertem Lernen und Arbeiten.

Die Anwendung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Kontext von internetbasierten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich wesentlich von der Art, wie diese Fähigkeiten außerhalb des Internets genutzt werden. Die Lernziele beim internetbasiertem Lernen und Arbeiten können daher nur bedingt mit den traditionellen Lernzielen für die Fähigkeiten Lesen und Schreiben übereinstimmen. So ist zum Beispiel der Schreibstil in einem Sozialen Netzwerk oder bei *twitter* nicht mit den Anforderungen für das Schreiben eines Essays zu vergleichen. Genauso liest man die Nachrichten in einem sozialen Netzwerk anders als beispielsweise Zeitungsmeldungen. Die Kommunikationsakte innerhalb eines Sozialen Netzwerkes dienen auch nicht immer dem reinen Informationsaustausch, sondern sie sind oft nur Gesten, um die sozialen Bindungen zu erhalten und Gruppenzugehörigkeiten zu markieren.

## Einsatzszenarien mit Sozialen Netzwerken

**Didaktisches Modell:** lehrerzentriert im zweiten Teil explorativ

**Methode:** freies Schreiben über die eigene Person

**Kompetenzstufe:** A1/2 – A2/1

**Kurzbeschreibung:** Ein Kurzzeitprojekt zur Integration von Sozialen Netzwerken in den Unterricht könnte zum Beispiel die Erstellung eines Profils sein. Damit können Themen wie Hobbies, persönliche Vorlieben, Personenbeschreibung, die in der Kompetenzstufe A1-A2 beherrscht und geübt werden müssen, in einen Arbeitsauftrag eingebunden werden. Idealerweise kann das in kleineren Einzelaufgaben zu jedem Thema geschehen, die zunächst schriftlich in Form eines Arbeitsblattes vorliegen, damit Korrekturen vorgenommen werden können. Später können dann die „richtigen“ Profile im Sozialen Netzwerk erstellt werden und die Schüler erhalten dann den Auftrag, die Profile der Anderen anzuschauen und zu kommentieren. Wenn eine Zusammenarbeit mit einem anderen Kurs auf der gleichen Kompetenzstufe besteht, können diese ebenfalls in den zweiten Teil der Aufgabe eingebunden werden.

Die Aufgabenstellung, Profile in einer anderen Sprache zu erstellen und diese innerhalb eines Sozialen Netzwerkes zu präsentieren, kann in verschiedenen Formen ausgeführt werden. Diese Aufgabe kann Teil eines längerfristigen Projekts sein, bei dem die Lernenden später in Kontakt mit Muttersprachlern gebracht werden können. Das Prinzip für diese erste Stufe besteht aber zunächst darin, die Funktionen eines Sozialen Netzwerkes in der Zielsprache auszuführen und intern als Kontaktplattform zu nutzen. Zum Schutz der persönlichen Daten und um den Zugriff fremder Personen zu verhindern, sollten die Profile durch Passwörter ausreichend geschützt werden. Ergänzend zu dieser Aufgabenstellung können die Lernenden die Profile von Muttersprachlern ansehen und dabei wichtige Informationen über die Kultur und den Sprachgebrauch der Zielsprache erfahren.

Abb. 3a: Einsatzszenarien mit Sozialen Netzwerken - Eigene Profile erstellen

**Didaktisches Modell:** lehrerzentriert bis explorativ

**Methode:** freies Schreiben über eine fiktive Person

**Kompetenzstufe:** A1/2 – A2/1

**Kurzbeschreibung:** Um zu verhindern, dass die Lernenden unter einander in eine Art Popularitätskonkurrenz treten und um ggf. die üblichen persönlichen Kommentare abzuschwächen, können alternative Identitäten erstellt werden. Die Lernenden werden aufgefordert, ein Profil für eine Person zu erstellen, die zum Kultur- und Sprachkreis der Zielsprache gehört. Mit der Annahme einer anderen Identität wird gleichzeitig ein wichtiger Perspektivwechsel vollzogen, der die Lernenden in die Situation versetzt, zumindest gedanklich Mitglied eines anderen Kulturkreises zu sein.

Abb. 3b: Einsatzszenarien mit Sozialen Netzwerken - Profile für alternative Identitäten erstellen



**Didaktisches Modell:** erarbeitend

**Methode:** kollaboratives Lernen und Arbeiten

**Kompetenzstufe:** A2 – B2

**Kurzbeschreibung:** Die Aufgabenstellung ist ähnlich wie im vorherigen Beispiel. Die Lernenden müssen ein Profil für eine imaginäre Person erstellen, die ein/e Muttersprachler/in ihrer Zielsprache ist. Allerdings geschieht das in dieser Aufgabenstellung innerhalb einer Gruppe von 2-3 Personen. Die Tatsache, dass das Profil hier in Gruppenarbeit erstellt wird, unterstützt reflexive Prozesse über Sprachgebrauch und Kultur in der Zielsprache.

Abb. 3c: Einsatzszenarien mit Sozialen Netzwerken - Gruppenprofile erstellen

**Didaktisches Modell:** erarbeitend bis explorativ

**Methode:** verschiedene Methoden der Globalen Simulation

**Kompetenzstufe:** B1 – C2

**Kurzbeschreibung:** Die Methode der *Simulation Globale* wurde in den 70er Jahren in Frankreich von Francis Debyser und Jean-Marc Caré entwickelt. Im Mittelpunkt der Simulation steht eine Art parallele Welt, die im Klassenzimmer geschaffen wird. Alle Lernenden nehmen dabei eine neue, fiktive Identität an und simulieren das Leben im Land der Zielsprache. Es gibt verschiedene Themen, um diese Methode umzusetzen. So kann ein Haus oder eine Insel der Rahmen für die *simulation globale* sein. Die Lernenden entwickeln innerhalb dieses Rahmens Identitäten und müssen Aufgaben bzw. Konflikte lösen. Im Rahmen einer *simulation globale* kann die Nutzung des Sozialen Netzwerks ein Teil der fiktiven Welt sein, in der sich die Lernenden bewegen. So wäre es vorstellbar, dass sich die Teilnehmer jeweils ein Profil erstellen, das zu ihrer Identität während der Simulation passt. So kann die Simulation auch über den Unterricht hinaus bestehen. Das Soziale Netzwerk ist dann einfach ein Teil der Simulation und einige Aufgabenstellungen können mithilfe des Sozialen Netzwerks gelöst werden.

Abb. 3d: Einsatzszenarien mit Sozialen Netzwerken - Globale Simulation

### Was sollte beachtet werden

Auch hier stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Internetjargon. Wie auch beim Einsatzszenario mit *twitter* empfiehlt es sich, das Thema vorab zu besprechen und Kriterien bzw. Limits festzulegen. Eine große Gefahr beim Einsatz von Sozialen Netzwerken ist auch der Umgang mit sozialen Hierarchien. Um zu verhindern, dass Popularitätswettbewerbe entstehen, ist das Verwenden von alternativen Identitäten oder Gruppenidentitäten ratsam. Datenschutzprobleme können entstehen, wenn es sich um offene Soziale Netzwerke handelt und ebenso ist zu klären, inwieweit das interne Netzwerk für die Arbeit innerhalb der Gruppe von Außenkontakten geschützt wird bzw. wie damit umgegangen werden soll.

Für die Bewertung muss wiederum genau festgelegt sein, wie viele und welche Beiträge geschrieben werden sollen und ob und wie Fehler korrigiert werden.

## 5 Virtuelle Systeme und Multiplayer Online Spiele

### Begriffserklärung

Virtuelle Systeme (oder Welten) wie *Second Life* und *multiplayer online* Spiele gehören zum Imperium der Unterhaltungsindustrie und sind Teil eines rasant wachsenden Marktes. Dass hinter den Simulationen auch ein Potential für Bildungs- und Trainingszwecke steckt, wurde erst vor wenigen Jahren erkannt. Seitdem gibt es immer neue Entwürfe zur Implementierung von virtuellen Welten und Online-Spielen (zum Beispiel



*serious games* und *digital-game-based-learning*) in verschiedene Lehr- und Lernkontexte. Bereits Prensky (2001) hat sich mit dem enormen Interesse an Computer- bzw. Onlinespielen auseinandergesetzt und gefordert, die Bindungskraft dieser Spiele für Bildungszwecke zu nutzen.

Virtuelle Welten sind die Weiterentwicklung von textbasierten *multi user domains*, wie sie noch in den 80er und 90er Jahren existierten. Hier bewegen sich die Nutzer mithilfe von textbasierten Informationen und Anweisungen in einer themenzentrierten, hochkomplexen, virtuellen Welt, die sich meist an Abenteuer- und Rollenspielumgebungen anlehnt (Jörissen & Marotzki 2009). Heutige *multi user virtual environments* basieren zumeist auf elaborierten graphischen Umgebungen und erlauben Nutzern aus aller Welt, in einem dynamischen, virtuellen System miteinander zu kommunizieren und zu interagieren. Die bekanntesten aktiven, virtuellen Systeme sind *Second Life*, *There* und *Active World* sowie Online-Spiele wie *World of Warcraft* oder *Everquest*. Virtuelle Systeme werden von einer großen Bandbreite sozialer Gruppen für ihre jeweiligen Zwecke genutzt. So finden sich neben den typischen Nutzerprofilen, die *Second Life* als Unterhaltungsmedium nutzen, auch Wissenschaftler und Hochschulen, die das System für Bildungs- und Forschungszwecke einsetzen.

### Nutzung

Virtuelle Systeme können für bestimmte Bereiche des Fremdsprachenerwerbs, die sich kaum oder schwer im Unterricht umsetzen lassen, besonders wertvoll sein. Einer dieser Bereiche, der oft in diesem Zusammenhang angeführt wird, ist die Förderung kommunikativer bzw. pragmatischer Kompetenz in der Fremdsprache. Basierend auf den zentralen Prämissen der Pragmatik hat sich im englischsprachigen Raum der Bereich der *interlanguage pragmatics* entwickelt, der sich explizit mit der Entwicklung und dem Einsatz von kommunikativen Strategien im Hinblick auf soziokulturelle Kontexte bei Fremdsprachenlernern beschäftigt (Kasper & Schmidt 1996).

Die Beherrschung kontextangemessener sprachlicher Äußerungen und Interpretationen ist eine komplexe Anforderung an die Fremdsprachenlerner, die hier nicht nur über ein ausreichendes Vokabular und grammatische Kenntnisse der Fremdsprache verfügen müssen, sondern auch den sozialen (kollektiven und individuellen) Kontext berücksichtigen müssen. Bedeutung wird in einer Sprache auf verschiedene Art und Weise – das heißt sprachlich und nicht-sprachlich – kommuniziert und interpretiert. Tatsächlich ist es sehr schwierig, pragmatische Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln. Die Gründe dafür können sehr vielfältig sein, unter anderem liegt es in dieser noch jungen Disziplin an einem Mangel an Kursmaterial, den wenigen Erkenntnissen zu methodischen Umsetzungen und den Schwierigkeiten, pragmatische Kompetenzen zu beurteilen und zu bewerten. Computerbasierte Kommunikation und Virtuelle Systeme gewinnen im Fremdsprachenerwerb besonders auch im Hinblick auf pragmatische Kompetenzen zunehmend an Bedeutung und haben bereits einige beachtliche Ergebnisse erzielt. So fanden Belz und Vyatkina (Belz & Vyatkina 2005) in ihrer Studie, die sie mit englischsprachigen und deutschen Studenten durchführten, heraus, dass computerbasierte Kommunikation im Verbund mit korpusbasiertem Lernen zu einer höheren sprachlichen Akkuratheit beim Einsatz von Modalpartikeln im Deutschen führte. Hinzu kommt, dass computerbasierte Kommunikation die Konzentration auf die sprachlichen Formen pragmatischer Kompetenz bei Fremdsprachenlernen besonders fördert, da sie non-verbale Ausdrucksformen nahezu ausschließt (Ware & Kramersch 2005).

Virtuelle Systeme unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander. So verfolgen soziale Virtuelle Systeme wie *Second Life* einen anderen Zweck als reine Online-Spielgemeinschaften und weisen daher auch zum Teil besondere pragmlinguistische Merkmale auf. Der Eintritt in eine Online-Spielgemeinschaft oder in ein Virtuelles System stellt Fremdsprachenlernen eine Umgebung zur Verfügung, in der sie mit authentischen Sprechansätzen in unterschiedlichen sozialen Situationen konfrontiert werden. Das ist eine ideale Ausgangssituation für die Sensibilisierung und für das Einüben pragmatischer Kompetenzen. Im Fremdsprachenerwerb gibt es bisher nur wenige Projekte, die

den Einsatz von Virtuellen System und Online-Spielen dokumentieren, dafür ist die Verbindung zwischen der Vermittlung pragmatischer Kompetenz und dem Einsatz Virtueller Systeme noch entschieden zu jung. Dass dieser Bereich allerdings großes Potential aufweist, beweisen Projekte wie *Croquelandia*, das leider nur zu Forschungszwecken eingerichtet wurde und nach der Fertigstellung des Projekts nicht mehr zugänglich ist. *Croquelandia* wurde als *Synthetic Immersive Environment* (SIE) konzipiert und von Julie Sykes (2008) an der *University of New Mexico* aufgebaut und begleitet. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Verbesserung pragmatischer Kompetenzen bei der Formulierung von Bitten und Entschuldigungen auf Spanisch für Lerner mit Englisch als Muttersprache. Der Forschungsbericht von Sykes (2008) hat gezeigt, dass sich die pragmatischen Kompetenzen der Lerner zumindest leicht verbessert haben. Während sich die Strategien der Lerner, eine Bitte auf Spanisch zu formulieren, sich auch weiterhin an den ausgangssprachlichen Mustern orientierten, konnten zumindest bei der Formulierung von Entschuldigungen erhebliche Verbesserungen festgestellt werden. Die Ergebnisse sind hier zweifelsohne hinter den Erwartungen zurück geblieben; Sykes führt dafür unter anderem einen Mangel an impliziten Feedbacks innerhalb des virtuellen Systems an. Außerdem scheint die Auswahl der Aufgaben eine Rolle gespielt zu haben (es waren zu wenige Wahlmöglichkeiten vorhanden). Dennoch konnte die Studie zeigen, dass die Lernenden eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die richtige Formulierung von Bitten und Entschuldigungen auf Spanisch entwickelten.

Vergleichbar ist auch die Studie von Soares (2010), die sich mit dem *Multiplayer-Online* Spiel *World of Warcraft* beschäftigt. Sie kommt zu dem Schluss, dass die virtuelle Welt des Spiels eine wertvolle Umgebung für die Sozialisation und Entwicklung von pragmatischer Kompetenz in der Fremdsprache darstellt. SIEs, virtuelle Welten und *Multiplayer-Online*-Spiele haben also möglicherweise ein hohes Potential bei der Entwicklung von pragmatischen und interkulturellen Kompetenzen, aber es fehlt leider noch an Einsatzszenarien, die dieses Potential wirklich ausschöpfen können.

#### Was sollte beachtet werden:

Werden SIEs für den Fremdsprachenunterricht benutzt, muss man ganz klar die Frage nach Aufwand und Nutzen stellen. Bisher gibt es kaum Projekte, die fertige SIEs zur Verfügung stellen und eine solche Umgebung selbst zu programmieren ist für individuelle Bildungseinrichtungen nicht möglich. Auch beim Einsatz von *Second Life* oder *World of Warcraft* gibt es viele Bedenken. Wird das Projekt nicht in einem separaten, geschlossenen Abschnitt dieser Virtuellen Systeme durchgeführt, bestehen rechtliche Bedenken zu Datenschutz und Zugang bzw. Kontakt zu anderen Personen oder Institutionen, die nicht zum Teilnehmerkreis gehören.

#### Fazit

Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht steht, wie so viele Angebote die das Internet als Lernmedium nutzen, noch immer am Anfang. Dabei ist abzusehen, dass dieser Bereich sich zu einem integrativen Bestandteil der Fremdsprachendidaktik entwickeln wird. Die Möglichkeiten des internetbasierten Lernens werden den „traditionellen“ Unterricht nicht ersetzen, sie bereichern ihn vielmehr. Die vernetzten Strukturen, die Dokumentationsmöglichkeiten und die permanente Zugriffsmöglichkeiten des Internets sind die Voraussetzungen für eine Umgebung, die das Lernen und Lehren einer Fremdsprache verändert und auch über die Zeit des Unterrichts hinaus erweitert. Das zeigen die in dieser Arbeit vorgestellten und bereits relativ etablierten Einsatzszenarien mit *Wikis*, Sozialen Netzwerken und *twitter*. Während es der Einsatz von *twitter* und Sozialen Netzwerken erlaubt, in verschiedenen Abstufungen in einem relevanten und lebensnahen Kontext in einer Interessens- bzw. Lerngemeinschaft in der Zielsprache zu kommunizieren und authentische Sprechansätze zu schaffen, stehen *Wikis* für eine methodische Wandlung bei der Vermittlung der Fähigkeit Schreiben. Im Mittelpunkt steht hier die neuartige und problemlose Umsetzung von kollaborativen Schreibaufgaben und die Wandlung des Autorenbegriffs. Allgemein lässt

sich außerdem feststellen, dass die meisten internetbasierten Anwendungen schriftbasiert sind, was zwangsläufig eine Aufwertung und Neubewertung der Vermittlung der Fähigkeit Schreiben nach sich ziehen muss. Auch die Fragestellung, wie im institutionalisierten Fremdsprachenerwerb mit Internetjargon umzugehen ist, wird die Fremdsprachendidaktik in Zukunft beschäftigen. Die beständige Weiterentwicklung der technischen Möglichkeiten und die zunehmende Durchdringung des Alltags durch digitale und internetbasierte Anwendungen sind noch längst nicht abgeschlossen. Der Wandel der Kommunikationsgewohnheiten, die Bedeutung des Internets als Mittel und Weg der sozialen Integration und die veränderten Wahrnehmungsmuster und Arbeitsweisen, die durch das Internet hervorgebracht und zum Teil erst ermöglicht wurden, stehen für ein neues Anforderungsprofil, das auch beim Erlernen und für die Beherrschung einer Fremdsprache gilt. Dabei sind noch längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft. Die ersten Studien über den Einsatz von Virtuellen Systemen und Multi-Player Online Spielen zeigen, welches Potential in diesen Anwendungen steckt, die allein schon durch ihren hohen Grad an Involviertheit und die Bindungskraft durch die Gemeinschaft der Spieler bzw. Nutzer ein völlig neuartiges Anwendungsfeld in der Fremdsprachenvermittlung darstellen.

Besonders im Hinblick auf die Vermittlung von pragmatischen Kompetenzen werden computer- und internetbasierte Anwendungen im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung gewinnen, denn sie bieten vielfältige Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit Aspekten der Pragmatik in der Zielsprache. Zu nennen wäre hier die Möglichkeit der Dokumentation von kommunikativem Verhalten sowie das Fehlen non-verbaler Ausdrucksmöglichkeiten, das die Fokussierung auf die rein sprachlichen Ausdrucksmittel fördert. Außerdem ist es der hybride Charakter zwischen asynchroner und synchroner Kommunikation einiger Anwendungen, der den Lernern die Voraussetzungen einer authentischen Gesprächssituation bietet, ihnen aber gleichzeitig einen geschützten Raum zur Verfügung stellt und eine leicht zeitversetzte Reaktion ermöglicht.

Die Voraussetzungen und Potentiale der Multimedia-Technologie und insbesondere der Entwicklungen im Bereich des internetbasierten Lernens führen zur Entstehung völlig neuer (virtueller und realer) Lernumgebungen, die ein Umdenken im Bereich der Lern- und Lehrszenarien erfordern. Ein Mehrwert des Einsatzes digitaler Informations-, Kommunikations- und Partizipationsmedien gegenüber anderen Unterrichtsmedien und Lernszenarien ergibt sich nur genau dann, wenn medienspezifische und didaktische Überlegungen miteinander verwoben werden und die innovativen Potentiale sowie die mediengerechten Anforderungen durch geeignete Aufgaben- und Arbeitsformen zielgerichtet im Handlungsraum Unterricht umgesetzt werden.

## Bibliographie

- Arnold, N., Ducate, L. & Kost, C. (2009). Collaborative Writing in Wikis: Insights from Culture Projects in German Classes. In: *CALICO Monograph Series* 8, 115–144.
- Aßbeck, J. (1993). Lernen wie man fremdsprachig schreiben lernt: Der mühsame Weg zur Selbständigkeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 40 (3), 229–237.
- Belz, J. & Vyatkina, N. (2005). Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked intercultural language study: The case of German modal particles. In: *The Canadian Modern Language Review* 62 (1), 17–48.
- BITKOM Presseinformation [http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM-Pressinfo\\_Communitys\\_14\\_03\\_2010.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM-Pressinfo_Communitys_14_03_2010.pdf) (Zugriff am 08.02.2011)
- Einsiedler, W. (1981). *Lehrmethoden. Probleme und Erkenntnisse der Lehrmethodenforschung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hanselmann, S. *Easy Wiki Hosting*, Scott Hanselman's blog, and Snagging Screens. <http://msdn.microsoft.com/en-us/magazine/cc700339.aspx> (Zugriff am 17.07.2010)
- JIM-Studie (2009). *Jugend, Information, (Multi-)Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> (Zugriff am 08.02.2011)
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - eine Einführung. Theorie -Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 149-169.
- Njoo, M. & de Jong T. (1993): Exploratory learning with a computer simulation for control theory: learning processes and instructional support. In: *Journal of Research in Science Teaching* 30 (8), 821–844.
- Parry, D. *Twitter for Academia -Thoughts on Emerging Media and Higher Education*. <http://academhack.outsidethetext.com/home/2008/twitter-for-academia/> (Zugriff am 17.07.2010.)
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2008): *Digital Natives, Digital Immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Zugriff am 27.04.2010.)
- Rheingold, H. (2008). *Smart mobs. The next social revolution*. Cambridge: Basic books.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Scrivener, J. (2007). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*. Ismaning: Hueber.
- Skykes, J. M., Oskoz A. & Thorne S. (2008). *Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education*. [http://language.la.psu.edu/~thorne/SykesOskozThorne\\_CALICO\\_08.pdf](http://language.la.psu.edu/~thorne/SykesOskozThorne_CALICO_08.pdf) (Zugriff am 27.04.2010.)
- Soares Palmer, D. (2010). *Second Language Pragmatic Socialization in World of Warcraft*, Dissertation an der University of California. <http://linguistics.ucdavis.edu/pics-and-pdfs/DISSERTATION%20Soares.pdf> (Zugriff am 03.03. 2011)
- Sotillo, S. M. (2006). *Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication*. <http://ilt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html> (Zugriff am 29.05.2010.)
- Tudini, V. (2003). Using Native Speakers in Chat. In: *Language Learning & Technology* 7 (3), 141–159. <http://ilt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html> (Zugriff am 29.05.2010.)
- Ware, P. & Kramersch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. In: *The Modern Language Journal* 89 (2), 190-205.
- Wolff, D. & Legenhausen, L. (1991). Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 38 (4), 346–456.

## Inhalt / Contents

Gudrun Ziegler (Fremd-)Sprachenlehrkräfte ausbilden in Europa: Themen, Herausforderungen, Empfehlungen	5
Michael Kelly Strategic issues for language teacher education in Europe	22
Mirjam Egli Cuenat Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse <i>Passepartout</i> et la formation des enseignants	43
Charles Max The development of initial teacher education focusing on multilingualisms: the innovative approach of Luxembourg	59
Miquel Strubell Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union	79
Mirela Bardi Common Evaluation Frameworks for Language Teachers	100
Ildikó Lázár Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching	113
Alícia Fuentes-Calle LINGUAPAX – Working for peace and linguistic diversity	128
Cornelia Brückner Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen	132
<b>Ursula Stohler/Daniel Henseler</b> <b>Wer im Gedicht den Schlitten zieht</b> <b>Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur</b>	<b>148</b>

## Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

### Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

### Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

### Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-536100-2

aus Ausgabe 05 / 2011 ISBN 978-3-19-436100-3

3. Jahrgang, No 1, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.  
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.



# Wer im Gedicht den Schlitten zieht

## Handlungsorientierte Aufgaben im universitären Unterricht von russischer Literatur

Ursula Stohler/Daniel Henseler

### Abstracts

This article explores the use of activity-oriented tasks in undergraduate studies, in particular of Russian literature and philology. For some time now theories on literary studies have advocated such tasks; however, not much progress has been made at undergraduate level. As we understand them, activity-oriented tasks are designed to help students develop an active approach to literature and sharpen their analytical skills. They can make a significant contribution towards reaching the goals of undergraduate studies, they can also make courses in literary studies livelier and more interesting. This is highly significant because while the Humanities are increasingly seen from an economy perspective, undergraduate literary studies are coming under greater pressure to justify their validity, and marginalisation is a real threat in some places. The article is structured as follows: First we present an outline of current challenges for undergraduate literary courses; next we set out learning goals for such courses. Then we present the concept of activity-oriented teaching of literature and a number of tasks. A generous practical part illustrates our ideas with tried and proven sample tasks using predominantly Russian literary texts. Various forms of activities are presented, such as visualising literary texts; reading them aloud; altering texts; and creating frozen tableaux based on extracts of texts.

Der vorliegende Artikel fragt danach, inwiefern handlungsorientierte Aufgaben im universitären Literaturunterricht sinnvoll eingesetzt werden können, und zwar angewendet auf die russische Literatur als fremdsprachliche Philologie. Theorien zum Literaturunterricht in Schulen propagieren handlungsorientierte Aufgaben seit einiger Zeit, an Universitäten haben sie sich jedoch noch nicht merklich durchgesetzt. Sie bezwecken, dass die Lernenden einen aktiven Umgang mit Literatur entwickeln und ihre Analysefähigkeit schärfen. Dadurch können sie einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, dass die Ziele des universitären Literaturunterrichts erreicht werden. Zugleich macht die Anwendung solcher Aufgaben den Unterricht lebhafter und interessanter. Dies ist umso bedeutender, als sich der universitäre Literaturunterricht in der zunehmenden Ökonomisierung der Wissenschaften einem steigenden Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sieht und an manchen Orten marginalisiert zu werden droht. Der Artikel ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst skizzieren wir kurz die gegenwärtigen Herausforderungen für den universitären Literaturunterricht. Danach gehen wir auf Lernziele ein. Anschließend stellen wir das Konzept des handlungsorientierten Literaturunterrichts vor und zeigen Aufgabentypen auf. In einem ausführlichen praktischen Teil illustrieren wir die bisherigen Überlegungen mit Beispielaufgaben anhand von Werken vorwiegend aus der russischen Literatur, die sich alle in der Praxis bewährt haben. Verschiedene Handlungsformen werden abgedeckt: Literarische Texte werden visualisiert oder laut gelesen; es werden Textstellen gestalterisch dargestellt; oder Texte werden verändert.

Cet article traite de la pertinence de la mise en pratique de méthodes pédagogiques actives dans l'enseignement universitaire, et en particulier, dans l'enseignement de la littérature russe. Les théories de l'enseignement de la littérature dans les écoles prônent le recours à des méthodes pédagogiques actives déjà depuis un certain temps. Or, ces dernières ne se développent guère en contexte académique. Elles visent à développer



chez l'étudiant une approche active face à la littérature et à affiner sa capacité d'analyse. Ceci est d'autant plus important à notre époque où les Universités subissent les conséquences de réductions budgétaires : les Facultés des Lettres, en effet, sont les plus menacées de la marginalisation. L'article est structuré comme suit : dans un premier temps, nous exposons brièvement les défis actuels de l'enseignement de la littérature au niveau universitaire ; dans un deuxième temps, nous examinons les objectifs de cet enseignement ; enfin, nous présentons le concept de pédagogie active ainsi que ses méthodes. De nombreux exemples pratiques servent d'illustration à notre réflexion. Diverses formes d'activités sont prises en considération, telles que la visualisation, la lecture à haute voix ou le remaniement de textes littéraires, ou encore la présentation stylisée d'extraits de textes.

Dr. Ursula Stohler  
Pädagogische Fakultät der Karlsuniversität Prag  
M. D. Rettigová 4, 116 39 Prag  
Tschechische Republik  
E-Mail: [ursula\\_stohler@hotmail.com](mailto:ursula_stohler@hotmail.com)

Dr. Daniel Henseler  
Departement für Sprachen und Literaturen, Slavistik, Universität Freiburg, Schweiz  
Route d'Englisberg 7, 1763 Granges-Paccot  
Schweiz  
E-Mail: [daniel.henseler@unifr.ch](mailto:daniel.henseler@unifr.ch)

Die Geisteswissenschaften befinden sich gegenwärtig in vielen Ländern in einer schwierigen Lage. Dies gilt insbesondere für die Literaturwissenschaft. Es wird seit einiger Zeit vermehrt die Frage nach dem ökonomischen Nutzen und dem allgemeinen Sinn der universitären Philologien für die Gesellschaft gestellt (Showalter 2007; Todorov 2007; Schärf 2001; Gadamer 1981; siehe aber auch die schon länger andauernde Frage zum Sinn von Literatur bei Sartre 1948, Ingarden 1972 oder Iser 1994). Die Situation ist dabei besonders prekär für fremdsprachige Philologien: Anders als die Germanistik in deutschsprachigen oder die Anglistik in englischsprachigen Ländern steht eine Russistik in der Schweiz oder eine Skandinavistik in Frankreich unter diesen Voraussetzungen vor ungleich größeren Herausforderungen. Solche fremdsprachigen Philologien, besonders, wenn sie an kleinen Instituten mit wenigen Studierenden gelehrt werden, können ihre Existenz nicht unmittelbar mit dem sie umgebenden Kontext rechtfertigen. Sie lassen sich weniger für die Identitätskonstruktion des Landes einsetzen, in welchem sie unterrichtet werden. Es braucht dementsprechend auch weniger Lehrpersonen, die in diesem Bereich ausgebildet werden müssen, was zu geringeren Studierendenzahlen führt. Zudem führen zeitgeistbedingte Entwicklungen dazu, dass andere universitäre Studienbereiche gegenwärtig höher gewichtet werden als die Literaturwissenschaften – dies schlägt sich wiederum in den Studierendenzahlen nieder.

In dieser Situation kommt der *Qualität* des universitären Literaturunterrichts eine tragende Rolle zu. Auf diesem Hintergrund schlägt der vorliegende Artikel vor, durch handlungsorientierte Aufgaben im Literaturunterricht die Studierenden zu aktivieren. Wir sind der Überzeugung, dass dadurch die Motivation der Studierenden gesteigert wird und der Unterricht (und letztlich auch das Fach selbst) an Attraktivität gewinnt.

### Lernziele im Literaturunterricht

Wenn man guten Literaturunterricht bieten will, muss man sich im Klaren darüber sein, was man damit erreichen will. Mit anderen Worten: Man muss die Lernziele dieses Unterrichts definieren. Einer der ersten, der Lernziele systematisch erforscht und kategorisiert hat, war der amerikanische Psychologe und Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom (1913–1999). Bloom hat in den 1950er Jahren eine Taxonomie von Lernzielen entwickelt (Bloom 1976). Er hat affektive und psychomotorische Lernziele formuliert, wurde jedoch vor allem für seine kognitiven Lernziele bekannt. Wir sind der Ansicht, dass im Literaturunterricht kognitive wie affektive Lernziele gleichermaßen wichtig sind. Sie sollen transparent gemacht werden, und der Unterricht soll derart gestaltet werden, dass beide Arten von Lernzielen erreicht werden können. Wie wir zeigen werden, kann der handlungsorientierte Unterricht hier einen bedeutenden Beitrag leisten.

Man findet in der einschlägigen Fachliteratur kaum Definitionen von Lernzielen, die spezifisch für den universitären Literaturunterricht formuliert werden. Eine der wenigen Lernziellisten in diesem Bereich stammt von der amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Elaine Showalter, die sie in ihrem Buch *Teaching Literature* (2007) zusammengestellt hat. Showalter verfolgt einen anderen Ansatz als Bloom und seine Kollegen, da sie nicht eine Klassifizierung von Lernzielen aufstellt, sondern eine Reihe konkreter Kompetenzen und Fähigkeiten aufführt, die der universitäre Literaturunterricht ihrer Meinung nach anstreben soll. Sie lauten:

1. How to recognize subtle and complex differences in language use
2. How to read figurative language and distinguish between literal and metaphorical meaning
3. How to seek out further knowledge about the literary work, its author, its content, or its interpretation
4. How to detect the cultural assumptions underlying writings from a different time or society, and in the process to become aware of one's own cultural assumptions
5. How to relate apparently disparate works to one another, and to synthesize ideas that connect them into a tradition or a literary period

6. How to use literary models as cultural references, either to communicate with others or to clarify one's own ideas
7. How to think creatively about problems by using literature as a broadening of one's own experience and practical knowledge
8. How to read closely, with attention to detailed use of diction, syntax, metaphor, and style, not only in high literary works, but in decoding the stream of language everyone in modern society is exposed to
9. How to create literary texts of one's own, whether imaginative or critical
10. How to think creatively within and beyond literary studies, making some connections between the literary work and one's own life
11. How to work and learn with others, taking literature as a focus for discussion and analysis
12. How to defend a critical judgment against the informed opinions of others (Showalter 2007: 26-27).

Wir haben somit mögliche Lernziele für den universitären Literaturunterricht genannt. Showalters Liste bietet unserer Meinung nach einen geeigneten Ansatz. Ein guter Literaturunterricht sollte bestrebt sein, Lernziele dieser Art zu erfüllen. Wie das konkret aussieht, zeigen wir im praktischen Teil.

### Handlungsorientierte Aufgaben im Literaturunterricht

In den englischsprachigen Ländern wurde vor einiger Zeit das Konzept des „active learning“ in die unterrichtstheoretischen Debatten eingebracht. Ausgehend von den Theorien John Deweys und David A. Kolbs wurde darunter eine Lernmethode verstanden, bei welcher sich auf der Grundlage von Erfahrungen der Fokus von der Lehrperson auf die Lernenden verschiebt – es ergibt sich also ein „student centered learning“ (Dewey 1959; Kolb 1984). Damit soll ein stärkerer Einbezug der Lernenden in den Unterricht und in den Lernprozess erreicht werden. Die Studierenden werden von passiven Rezipierenden zu Handelnden. Das Konzept des „active learning“ wurde bisher vorwiegend von den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften aufgenommen. Hierbei werden vor allem Rollenspiele und Fallbeispiele („case studies“) propagiert. In den Literaturwissenschaften finden sich für den englischsprachigen Raum handlungsorientierte Konzepte vor allem für die Sekundarstufen I und II für das Fach Englisch als L2. Die Publikation von Carola Surkamp und Ansgar Nünning beispielsweise enthält neben grundsätzlichen Fragen zur Gestaltung von Literaturunterricht eine Reihe exemplarischer Unterrichtssequenzen mit kreativen Zugangsformen zu literarischen Texten (Surdkamp & Nünning 2009). Auch Engelbert Thaler geht in seinem Werk auf kreative, handlungsorientierte Konzepte für den Literaturunterricht ein (Thaler 2008). Nur gelegentlich wurden handlungsorientierte Konzepte jedoch spezifisch auf den universitären Literaturunterricht bezogen und für Englisch als L1 angewendet (Carter 1992; Chapman 1997; Degen 2000; Bean 2001).

In den deutschsprachigen Ländern hat sich ebenfalls eine gewisse Forschungstradition zum Thema „active learning“ entwickelt. In Theorien für den Literaturunterricht werden die beiden Begriffe „produktiver Literaturunterricht“ sowie „handlungsorientierter Literaturunterricht“ genannt, allerdings werden sie uneinheitlich verwendet (siehe dazu Paefgen 2006: 137–139). Als wichtige Referenzperson muss Günter Waldmann genannt werden (Waldmann 2003; Waldmann 2004; Waldmann 2007). In seinem Buch *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht* gibt er zudem einen Überblick über einige weitere wichtige Vertreter dieser Art von Unterricht, nämlich Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner, Harro Müller-Michaels, Gerhard Rupp und Karlheinz Fingerhut (Waldmann 2004: 52-61). Die Werke dieser und weiterer Autoren sind allerdings ebenfalls nur teilweise auf den universitären Unterricht hin konzipiert; hauptsächlich befassen sie sich mit der primären und sekundären Schulstufe. Das gilt auch für Daniela Caspari (Caspari 1994), die kreative Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht von französischer Literatur auf der Sekundarstufe II untersucht. Caspari stellt in ihrem

Buch jedoch verschiedene Konzepte und Verfahren für einen kreativen Umgang mit literarischen Texten vor, die auch für die Hochschule Anregungen bieten. Caspari unterscheidet produktorientierte, persönlichkeitsorientierte sowie prozessorientierte Ansätze (Caspari 1994: 157-225).

Sowohl für den englisch- wie auch den deutschsprachigen Raum kann festgehalten werden, dass die Debatte bislang kaum den universitären Literaturunterricht erreicht hat. Wir schlagen vor, dieses Konzept auf den universitären Literaturunterricht anzuwenden. Das Grundprinzip des handlungsorientierten Literaturunterrichts, wie wir ihn nennen möchten, lautet, dass am literarischen Text eine Handlung vorgenommen wird: Der Text wird umgeschrieben, verändert, visualisiert oder inszeniert. Wie solche Aufgaben aussehen können, zeigen wir nachfolgend auf. Aus pragmatischen Gründen wählen wir für die Beispiele vorwiegend Gedichte. Die meisten der vorgeschlagenen Übungen können jedoch problemlos auch mit anderen Gattungen (und längeren Texten) durchgeführt werden.

### 1. Einen Text visualisieren

Ein kurzer literarischer Text oder eine Momentaufnahme aus einem längeren Text wird als Graphik oder als Zeichnung dargestellt. Dies führt dazu, dass die Studierenden Leer- und Unbestimmtheitsstellen des Texts konkretisieren (müssen): In einer Erzählung wird beispielsweise ein Zimmer beschrieben, aber nicht die alle Einrichtungsgegenstände werden genannt. Wenn die Studierenden in einer Zeichnung das Zimmer visualisieren, müssen sie mehrmals eine Auswahl treffen. Dabei gibt es Entscheide, die aufgrund des Textes als Ganzes besser nachvollziehbar sind als andere. Eine solche Übung ist geeignet, fruchtbare Diskussionen über Vorannahmen bei einer Lektüre und über Rezeptionsvorgänge auszulösen.

### 2. Eine Textstelle laut lesen

Die Teilnehmenden überlegen sich, wie eine ausgewählte Textstelle laut vorgelesen klingen soll. Geeignet sind Ausschnitte aus Gedichten oder aus Dramen sowie Teile von Dialogen aus Prosawerken. Die Teilnehmenden machen sich vorerst einzeln Gedanken zu dieser Aufgabe. Danach fassen sie ihre Entscheidung in Worte und begründen sie, indem sie die Textstelle sorgfältig mit den Informationen aus dem Text in Bezug setzen. Erst dann werden die Überlegungen mit denjenigen der anderen Teilnehmenden verglichen.

### 3. Zwei Gedichte trennen

Bei dieser Übung hat die Lehrperson zwei den Studierenden bisher nicht bekannte Gedichte vorgängig miteinander verschränkt, wobei die Reihenfolge der Zeilen nicht verändert wurde. Die Studierenden sollen die derart vermischten Gedichte wieder trennen. Damit sie diese Aufgabe lösen können, müssen sie nach Argumenten suchen, die ihren Lösungsvorschlag unterstützen.

### 4. Die Perspektive wechseln

In einem literarischen Text wird versuchsweise die Perspektive gewechselt. Eine Gestalt aus dem Text, deren Perspektive ansonsten nicht thematisiert wird, erzählt dabei ihre eigene Version der Geschehnisse. Dafür eignet sich beispielsweise eine Nebenfigur. Der Plot des Texts (oder ein Teil davon) wird so umgeschrieben, wie er der Perspektive dieser Figur entsprechen könnte.

### 5. Einen Epochenstil ändern

Bei dieser Übung wird ein Text in den Stil einer anderen literaturgeschichtlichen Epoche umgewandelt. So können die Studierenden beispielsweise die Aufgabe erhalten, ein barockes in ein postmodernes Gedicht umzuschreiben. Damit die Studierenden die Übung erfolgreich durchführen können, müssen sie zunächst die Epochenmerkmale (barocke Stilelemente, älteren Sprachstand des Russischen, syllabische Metrik usw.)

des Ausgangstexts erschließen. Sodann müssen sie Epochen- und Stilmerkmale der Postmoderne kennen, um den Zieltext oder Elemente davon produzieren zu können, sei es in der Unterrichtssprache oder in der Sprache des Originaltextes. Die Übung schärft den Blick der Studierenden für (epochenspezifische) Gattungs- und Stilmerkmale.

#### 6. Ein Standbild gestalten

Eine Szene aus dem Text wird visualisiert, indem sie mit einer Auswahl an Teilnehmenden dargestellt wird. Dieses Vorgehen erlaubt, textbedingte Unbestimmtheitsstellen sowie individuelle Interpretationen sichtbar zu machen. Im Gegensatz zu theatralischen Präsentationen ist das Standbild eine unbewegliche und stumme Darstellung einer Szene.

#### 7. Eine Textsorte in eine andere Textsorte umwandeln

Bei dieser Übung wird beispielsweise ein Naturgedicht in einen Radio-Wetterbericht umgeschrieben; aus einem poetischen Text wird ein Gebrauchstext. Dabei werden die Studierenden feststellen, dass sie Form, Syntax, Vokabular, Metaphorik der Zielgattung anpassen müssen. Die Übung kann für verschiedene Textsorten verwendet werden. Im universitären Literaturunterricht ist es sinnvoll, dass mindestens einer der beiden Texte (der Ausgangs- oder der Zieltext) ein literarischer Text ist.

#### 8. Ein Textelement verändern

Ein bedeutendes Element eines Textes oder eines Textausschnittes wird verändert. Durch diese Veränderung wird der Text verfremdet. Die Verfremdung bewirkt, dass die Bedeutung dieses Elementes für die tragende Kraft des Originaltextes hervortritt. Im Idealfall wird dadurch sichtbar, warum gerade dieses Element, das von der Autorin oder dem Autoren im Originaltext verwendet wurde, für dessen Ausdrucksstärke am passendsten ist.

#### 9. Ein Gedicht zusammensetzen

Ein Gedicht, dessen Strophen in falscher Reihenfolge aufgeführt werden, wird von den Studierenden wieder zusammengesetzt. Um die Aufgabe lösen zu können, werden die Studierenden ihren Blick auf poetische Mittel wie Reime und Versmaß lenken, sie werden nach Signalen für den Beginn und den Schluss des Gedichts, aber auch für dessen Gesamtarchitektur suchen.

Wir möchten dabei einen Aspekt ganz besonders hervorheben. Handlungsorientierte Aufgaben sollen die Studierenden nicht nur motivieren und den Unterricht lebhafter gestalten. Sie sollen auch nicht in erster Linie durch eigenes kreatives Schreiben zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen. Alle diese Faktoren sind durchaus willkommene Bestandteile eines handlungsorientierten Literaturunterrichts. Entscheidend ist unserer Ansicht nach aber folgendes: Handlungsorientierter Literaturunterricht ist vor allem ein Instrument, das komplexe Lernprozesse auslöst und letztlich zu einem umfassenden Textverständnis führt. Die Analyse eines vorgelegten Textes fällt profunder aus als bei herkömmlichem Unterricht. Gleichzeitig trainiert der handlungsorientierte Unterricht die Fähigkeit der Studierenden, Texte und andere Zeichensysteme adäquat zu erfassen.

Die Einführung handlungsorientierten Literaturunterrichts bedingt, dass Lehrende wie Lernende bereit sein müssen, ihr Konzept von Literatur zu hinterfragen. Wenn nämlich an einem Text Handlungen vollzogen werden, so impliziert dies, dass der Text nicht mehr als etwas Unantastbares, „Heiliges“, Absolutes betrachtet werden kann. Wir glauben aber nicht, dass dies dem Text schadet. Im Gegenteil: Seine literarische Qualität und Einzigartigkeit kann gerade durch solche Verfahren hervorgehoben werden. Zugespielter formuliert: Nur ein Text, der einen solchen Umgang mit sich aushält – ihm standhält, ist vielleicht wirklich ein großer Text.

### Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Im Folgenden möchten wir einige der oben vorgestellten Aufgaben mit Hilfe von Beispielen aus der russischen, und teilweise der Weltliteratur, illustrieren. Es sind alles Übungen, die sich in der Praxis bewährt haben. Wir haben uns für sechs Beispiele entschieden, die verschiedene Handlungsformen berücksichtigen: visualisieren (A), sprechen (B), schreiben (C), inszenieren (D), verfremden (E), ordnen (F).

#### A) Einen Text visualisieren

Wenn Wir wählen hier ein Beispiel von Afanasij Fet. Von ihm stammt folgendes bekannte Gedicht (1842), „Чудная картина“ („Bild, schön ohnegleichen“):

Чудная картина,  
Как ты мне родна:  
Белая равнина,  
Полная луна,

Свет небес высоких,  
И блестящий снег,  
И саней далеких  
Одинокий бег. (Fet 1990: 6).

Bild, schön ohnegleichen, / Lieb mir und verwandt: / Ebene, du weiße,  
/ Vollmond überm Land, // Licht der hohen Himmel, / Schnee – ein  
Funkeln, zart, / Und der fernen Schlitten / Einsam stille Fahrt. (Fet 1990: 7)

Die Studierenden erhalten das Gedicht, und zwar ohne Jahreszahl und ohne den Namen des Verfassers. Sie werden aufgefordert, je individuell den Inhalt des Gedichtes auf einem weißen Blatt zu zeichnen. Das impressionistische Naturgedicht eignet sich für eine solche Übung besonders gut. Am Schluss werden die verschiedenen Zeichnungen für alle gut sichtbar aufgehängt. Die anschließende Diskussion, die von der Lehrperson moderiert wird, ist ebenso wichtig wie der Prozess des Zeichnens und dessen Resultate selbst.

Die Studierenden werden durch die Übung gezwungen, eine Reihe von Konkretisierungen am literarischen Text vorzunehmen. Ein paar Studierende fassen das Gedicht aufgrund des Wortes „kartina“ als Ekphrasis, eine Bildbeschreibung, auf und zeichnen einen Bilderrahmen mit. Im Weiteren stellt sich die Frage, ob sich der Schlitten überhaupt im Bild (und somit auf der Zeichnung) befindet. Der Schlitten wird im Gedicht zwar hörbar, was durch die lautliche Struktur gewährleistet wird: So untermalen die vielen s und k in der zweiten Strophe das Knirschen des Schlittens im Schnee (in der ersten Strophe kommen hingegen viel mildere Konsonanten besonders l und n, vor). Allerdings ist nicht sicher, ob der Schlitten auch sichtbar ist, denn er ist ein „dalekie sani“ (ferne Schlitten; сани ist eigentlich ein Pluraletantum: der Schlitten; die deutsche Übersetzung mit dem Plural ist also ungenau), er ist also irgendwie in der Ferne. Ein Student zeichnet den Schlitten nicht und führt folgendes formale Argument dafür an: Die Verteilung der Hebungen im Gedicht verschiebt sich von der ersten zur zweiten Strophe grundlegend. In der ersten Strophe wird eine vollkommene Symmetrie installiert, die Ruhe und Harmonie bewirkt. Es herrscht ein Gleichgewicht zwischen den Hebungen links und den Hebungen rechts:

```

' - - - '
' - - - '
' - - - '
' - - - '

```



In der zweiten Strophe verschieben sich die Betonungen jedoch, wodurch sich das Gleichgewicht langsam nach rechts verlagert – so als würde der Schlitten an Fahrt gewinnen und letztlich aus dem Bild (und damit der Zeichnung) verschwinden:

```

  / - / - / -
  - - / - /
  - - / - / -
  - - / - /

```

Andere Studierende entschließen sich, den Schlitten zu zeichnen. Sie sind nun aber gezwungen festzulegen, wodurch sich der Schlitten bewegt oder wer ihn zieht – eine Frage, die sich bei einer bloßen Lektüre des Gedichts möglicherweise nicht aufdrängt. Eine Studentin zeichnet ein Pferd und begründet dies damit, dass in romantischen Gedichten keine Motorschlitten vorkommen können. Dies gibt Anlass zu einer Diskussion über den Begriff „Romantik“. Wenn damit eine Epoche gemeint ist, so stellt sich die Anschlussfrage, was denn am Gedicht dazu verleitet, dieses als Produkt des 19. Jahrhunderts aufzufassen. Nun enthüllt die Lehrperson das Entstehungsjahr des Gedichts, nämlich 1842, und thematisiert es im Hinblick auf Stil und Epochenmerkmale. Die Studentin hat mit „Romantik“ jedoch eher eine Stimmung gemeint. Hier entsteht eine Diskussion, warum zu einer romantischen Szenerie kein Motor gehören kann. Ein Student führt an dieser Stelle die oben genannte formale Argumentation weiter und wendet ein, im Gedicht sei zwar aufgrund der Lautstruktur ein Knirschen wie von Kufen zu „hören“, die Lautstruktur suggeriere hingegen kein Brummen eines Motors. Ein anderer Student begründet die von ihm gezeichneten Pferde damit, dass dies zu seinem Russlandbild passe. Hier fragen wir nach, wieso er annehme, dass ein in Russisch verfasstes Gedicht auch tatsächlich Russland beschreibt, und nicht Kanada. Genau so etwas denkt offenbar noch ein weiterer Student. In seiner Zeichnung hat er Hunde vor die Schlitten gespannt. In der Diskussion begründet er dies wie folgt: „Ich schaue wohl zu viele amerikanische Filme...“. Alle diese Elemente zeigen, wie durch Visualisierung implizite und explizite Vorannahmen der Studierenden transparent gemacht werden können. Die Übung trägt dazu bei, sich über eigene Rezeptionsprozesse bewusst zu werden und sie auch anderen kommunizieren zu können.

Die hier beschriebene Übung kann um eine Dimension erweitert werden. Man kann gerade bei Studierenden, die nicht russischer Muttersprache sind, neben dem Original auch eine Übersetzung beiziehen, im vorliegenden Fall beispielsweise die französische von Katia Granoff:

O merveilleuse image, / Combien tu m'es connue, / La lune, les nuages, / La plaine blanche et nue... // La neige éblouissante, / Le ciel et sa lumière, / La course étourdissante / Du traîneau solitaire... (Granoff 1961: 232).

Wenn ein Teil der Gruppe das Original, ein anderer Teil die Übersetzung zeichnet, werden die Zeichnungen weitere Unterschiede aufweisen. So wird ein Student, der zu Beginn der französischen Variante des Gedichts das Wort „image“ vorfindet, kaum einen Bilderrahmen zeichnen, weil „image“ ein breitere Bedeutungspalette aufweist: Es kann zwar auch eine konkrete bildliche Darstellung bezeichnen, es kann aber ebenso gut eine innere Vorstellung meinen. Dagegen ist das russische „kartina“ eindeutig ein Gemälde. Über den Umweg des Zeichnens werden bei einer solchen Übung die Unterschiede zwischen Original und Übersetzung viel deutlicher herausgestellt als durch einen bloßen Vergleich.

Von Elaine Showalters Lernzielen können hier beispielsweise die folgenden erreicht werden (die Zahl in Klammer verweist jetzt und in der Folge auf das jeweilige Lernziel, wie es von Showalter formuliert wird): Die Studierenden werden für die *subtile und komplexe Verwendung der Sprache* in literarischen Werken sensibilisiert (1), sie üben sich darin, *figürliche und metaphorische Sprache* zu erkennen (2), weiter lernen sie, einen *Text sorgfältig zu lesen* (8) und *kreative Verbindungen zwischen dem literarischen Text und ihrem eigenen Leben* zu schaffen (10).

## B) Eine Textstelle laut lesen

Als Illustration für diese Übung wählen wir eine Textstelle aus William Shakespeares Hamlet, der Tragödie um den jungen dänischen Prinzen, der mit der Ungewissheit konfrontiert ist, ob sein Vater durch seine Mutter und ihren Gemahl, den gegenwärtigen König, ermordet worden ist. In der zweiten Szene des zweiten Aktes finden wir Hamlet, der verrückt geworden ist oder sich verrückt stellt, um die Wahrheit um den Tod seines Vaters herauszufinden, im Gespräch mit Polonius, dem Vertrauten des neuen Königs. Polonius, befremdet über Hamlets seltsames Benehmen, fragt ihn, was er gerade am Lesen sei. Hamlet antwortet: „Words, words, words.“ (Shakespeare 2006: 195). Auf Polonius' Nachfrage gibt Hamlet eine unklare Antwort, und Polonius wechselt schließlich das Thema.

Die Studierenden haben verschiedene Vorschläge, wie die besagte Textstelle laut gelesen werden kann. Eine Studentin schlägt beispielsweise vor, dass sie mit bedeutungsvoller und langsamer Stimme gesprochen wird, jedes Wort einzeln betont, mit einem Anflug von Ungeduld in der Stimme, als wolle man in Ruhe gelassen werden. Hamlet würde dadurch Distanz zu seinem Gesprächspartner signalisieren. Diese lautliche Interpretation gäbe Hamlets zwiespältigen Gefühlen gegenüber seinem Gesprächspartner Ausdruck: Polonius ist wohl der Vater von Ophelia, für die Hamlet zärtliche Gefühle empfindet, jedoch auch der Vertraute des Königs, den Hamlet im Verdacht hat, seinen Vater ermordet zu haben – eine Vermutung, die einen möglichen leicht aggressiven Unterton in seiner Stimme motivieren würde. Bei dieser lautlichen Umsetzung erscheint Hamlet vorsichtig berechnend; er wirkt, als sei er bei klarem Verstand; Polonius wäre an dieser Stelle versucht, Hamlets irritierendes Benehmen eher der Launenhaftigkeit als der Verrücktheit zuzuordnen.

Eine andere Studentin interpretiert die Textstelle in ihrer lautlichen Dimension wie folgt. Hamlet spricht diese Worte in fröhlichem Tonfall, mit einer kurzen Pause zwischen dem ersten Wort und den beiden nachfolgenden. Der Eindruck der Verrücktheit Hamlets verstärkt sich auf diese Weise, ob eine echte oder eine vorgespielte. Hamlet wirkt unberechenbar, so, wie man sich Verrückte vorstellt. Polonius' Nachfragen nach dem genauen Inhalt der Lektüre, nachdem er Hamlets nichtssagende erste Antwort erhalten hat, wirkt hier wie eine behutsame Kontaktaufnahme zu einem Menschen, dessen Gemüt an Irrsinn erkrankt zu sein scheint.

Als weitere Option schlägt ein Student vor, die Aussage „words, words, words“ mit einer gleichgültigen Stimme zu sprechen. Hamlet würde hier in einem ersten Anlauf versuchen, vom wahren Inhalt der Lektüre abzulenken: Seine Antwort wäre eine Paraphrase von „Nichts Wichtiges“. Da Polonius nachhakt, gibt Hamlet schließlich eine ausführlichere Antwort, die dem Zuhörenden jedoch seltsam und dadurch wiederum nichtssagend vorkommt und typisch für einen Wahnsinnigen sein könnte. Der Eindruck, dass Hamlet verrückt sein könnte, erscheint hier mit zeitlicher Verzögerung, so, als ob Hamlet sich erst bei der zweiten Antwort innerlich entschieden habe, verrückt zu wirken oder seine Verrücktheit zu Tage treten zu lassen.

Diese Beispiele zeigen, dass verschiedene Lautinterpretationen auf unterschiedlichen Auslegungen des Textes und der Rolle Hamlets fußen. Je nachdem, wie die Textstelle laut gelesen wird, erscheint Hamlet berechnender, unkontrollierbarer, introvertierter oder angriffslustiger. Die laute Lektüre der Textstelle bringt Lesarten, die vorerst instinktiv sind, an die Oberfläche.

Die folgenden Lernziele werden bei dieser Übung erreicht. Sie fordert zur *genauen Lektüre* der Textstelle selber und der Textelemente, die mit ihr in Zusammenhang stehen, wobei beim lauten Lesen insbesondere die *Diktion* von Wichtigkeit ist (1, 8). Die Teilnehmenden reflektieren die verschiedenen Möglichkeiten von Lautinterpretationen auf dem Hintergrund ihrer *eigenen Lebenserfahrungen*, indem sie sich fragen, in welcher Situation und mit welchen Absichten man seine Stimme einsetzt (10). In der Besprechung der verschiedenen möglichen lautlichen Umsetzungen wird der literarische Text zu einem *Hilfsmittel*, um mit anderen Menschen zu *kommunizieren*. Dabei lernen die

Teilnehmenden, auf der Grundlage sorgfältiger Überlegungen und Nachweise eine eigene *Meinung zu vertreten* (11, 12).

### C) Die Perspektive wechseln

Wir illustrieren diese Aufgabe anhand einer autobiographischen Erzählung von Konstantin Paustovskij, *Voda iz reki Limpopo* (Wasser aus dem Fluss Limpopo) (Paustovskij 1968: 87–96). Zunächst zum Inhalt: Der zwölfjährige Konstantin Paustovskij, „Kostik“, besucht das Gymnasium in Kiew. Der Geografielehrer Petr Petrovč Čerpunov beeindruckt seine Schüler durch eine Reihe verschlossener Flaschen, welche gelbliches Wasser aus allen möglichen Flüssen und Seen der Welt enthalten, unter anderem aus dem Limpopo. Jede Flasche hat ihr eigenes Etikett. Čerpunov erlaubt den Schülern nicht, die Flaschen zu öffnen oder vom Wasser zu kosten. Die Schüler wissen zudem, dass ihr Lehrer zuhause ein Privatmuseum mit Exponaten von Flora und Fauna aus aller Welt unterhält. Dadurch angeregt, beginnt Kostik sein eigenes bescheidenes Museum anzulegen. Čerpunov erfährt davon und lädt Kostik an einem Sonntag zu sich nach Hause ein – eine Ehre, die bisher niemandem zuteil wurde. Bevor der Lehrer den Schüler durch sein Museum führt, trinken sie gemeinsam Tee, wobei auch Čerpunovs junge und geheimnisvolle Frau Maša zugegen ist. Maša begleitet nach der Führung Kostik ein Stück auf seinem Nachhauseweg. Nur wenige Tage später macht in Kiew die Nachricht die Runde, Maša habe ihren Mann verlassen. Čerpunov bleibt gebrochen zurück und stirbt bald darauf. Eher zufällig erfahren in der Folge die Schüler, dass sich in den verschlossenen Flaschen nichts anderes als ganz gewöhnliches Leitungswasser befunden habe.

In der Erzählung wird nicht erklärt, warum Maša ihren Mann verlässt; Maša kommt überhaupt wenig zu Wort. Die Studierenden sollen daher einen Abschiedsbrief von Maša an ihren Mann verfassen; dies kann in der Muttersprache der Studierenden geschehen. Die Studierenden werden durch diese Übung zu einer Konkretisierung von Mašas Handeln gezwungen. Dabei ist wichtig, dass diese nicht willkürlich ausfällt, sondern sich an Elementen der Erzählung orientiert. Sie wird sich außerdem letztlich nicht nur auf Mašas Motivation beschränken, sondern die Lektüre des Texts als Ganzes erfassen.

Die Studierenden müssen bereits bei der Wahl der Anrede eine Entscheidung fällen und werden dabei aus dem Text der Erzählung Hilfe bekommen: Čerpunov spricht seine Frau stets in der vertrauten Form Maša an, während sie ihn distanziert Petr Petrovič nennt. Diese Tatsache gibt bereits erste Hinweise für eine Interpretation der Beziehung zwischen den beiden Eheleuten, nämlich, dass ein Autoritätsgefälle vorhanden ist. Im Weiteren müssen die Studierenden entscheiden, was sie im Brief schreiben. Einige Studierende konzentrieren sich auf eine Begründung, warum Maša ihren Mann verlässt, während andere im Brief Maschas Zukunftspläne darlegen. So kann Mascha beispielsweise Čerpunov im Brief vorwerfen, sie führe das Leben eines jener tropischen Schmetterlinge, die Čerpunov in seinem Museum in einer Kiste versteckt, so dass niemand ihre Schönheit zu Gesicht bekommt. Oder Mascha schreibt, die Anwesenheit eines pubertierenden Jungen wie Kostik habe ihr ihr die Augen dafür geöffnet, dass das Leben ihr noch mehr bieten könne. Für beide Lösungsvorschläge lassen sich in der Erzählung Belege finden. Mašas Brief an Čerpunov kann jedoch nicht beliebige Inhalte annehmen: Ein Student schreibt in seiner Variante des Briefes, sie verlasse Čerpunov, weil sie einen Liebhaber habe. Dieser Lösungsvorschlag entbehrt allerdings einer Grundlage in der Erzählung.

Die geschilderten Beispiele zeigen, dass ein Perspektivenwechsel zu einer genauen Textlektüre führen kann. Die Studierenden werden durch diese Übung aufgefordert, ein „close reading“ der relevanten Stellen durchzuführen und darauf eine Interpretation von Mašas Handeln aufzubauen. Dabei werden verschiedene Lernziele erreicht. Die *Genauigkeit der Lektüre* wird gefördert, denn die angestrebte Version der Geschichte muss im Rahmen des vorgegebenen literarischen Texts plausibel bleiben und darf ihm nicht widersprechen (8). Es wird das Wissen über *kulturelle Konventionen* (4, im Hinblick auf die Personenanrede im Russischen) überprüft. Zugleich wird den Studierenden

bewusst, dass in Paustovskijs Erzählung der Schmetterling gleichermaßen konkret wie auch metaphorisch (als ein Bild für Maša) verstanden werden kann (*figürliche* und *metaphorische* Sprache, 2). Lässt man die Studierenden in einem Wettbewerb ihre verschiedenen Versionen des Briefs gegeneinander verteidigen, so wird die Fähigkeit ausgebaut, die *eigene Meinung zu verteidigen* (12). Maschas Brief, den die Studierenden verfassen, kann wie der Ausgangstext *literarischen Anspruch* haben (9).

#### D) Ein Standbild gestalten

Bei dieser Übung wird folgendermaßen vorgegangen. Eine Regieperson wird bestimmt. Sie sucht sich aus den Teilnehmenden Freiwillige, welche die Szene gemäß den Anweisungen der Regieperson darstellen: sie werden von ihr „modelliert“. Die übrigen Teilnehmenden beobachten den Vorgang. Die Regieperson weist die Darstellenden an, wo sie stehen, welche Körperhaltung sie einnehmen und welchen Gesichtsausdruck sie annehmen sollen. Wenn die Regieperson die Szene fertig modelliert hat, erstarren die Darstellenden für dreißig Sekunden im fertigen Standbild. Wenn möglich, wird das Standbild fotografiert. Danach lässt die Lehrperson die übrigen Teilnehmenden, welche das Standbild und dessen Entstehen beobachtet haben, zu Wort kommen. Sie teilen mit, ob das Standbild ihrer Sichtweise der Szene aus dem Text entspricht und was sie als Regieperson unter Umständen anders gemacht hätten. Das Standbild kann gemäß den Vorschlägen der Teilnehmenden laufend angepasst werden. Die Lehrperson befragt auch die Darstellenden. Diese teilen mit, wie sie sich in der zugewiesenen Rolle gefühlt haben und ob diese ihren Vorstellungen aus dem Text entspricht. Wer Änderungsvorschläge macht, erklärt diese auf der Grundlage des Textes (Stille 2007; Kunz 1995; Thaler 2008: 56; Surkamp & Nünning 2009: 98, 130).

Eine Szene aus dem Roman *Anna Karenina* von Leo Tolstoj soll dieses Vorgehen illustrieren. Anna, die aus ihrer unerfüllten Ehe ausgebrochen ist, nachdem sie Wronskij kennen gelernt und eine außereheliche Beziehung mit ihm begonnen hat, wird durch die Gesellschaft immer mehr isoliert. Sie entschließt sich, dennoch ins Theater zu fahren, was zur damaligen Zeit einen gesellschaftlichen Regelbruch darstellte. Die folgende Szene (Teil 5, Kapitel 32) spielt sich zwischen ihr und Wronskij ab:

- Вы точно поедете в театр? – сказал он, стараясь не смотреть на нее.
- Отчего же вы так испуганно спрашиваете? – вновь оскорбленная тем, что он не смотрел на нее, сказала она. – Отчего же мне не ехать?

Она как будто не понимала значения его слов.

- Разумеется, нет никакой причины, – нахмурившись, сказал он.
- Вот это самое я и говорю, – сказала она, умышленно не понимая иронии его тона и спокойно заворачивая длинную душистую перчатку.
- Анна, ради бога! что с вами? – сказал он, будя ее, точно так же, как говорил ей когда-то ее муж.
- Я не понимаю, о чем вы спрашиваете.
- Вы знаете, что нельзя ехать.
- Отчего? Я поеду не одна. Княжна Варвара поехала одеваться, она поедет со мной.

Он пожал плечами с видом недоумения и отчаяния.

- Но разве вы не знаете... – начал было он. (Tolstoj 1963: 130).

„Wollen Sie wirklich ins Theater?“ fragt er, bemüht, sie nicht anzusehen.  
 „Warum fragen Sie denn so erschrocken?“ sagte sie, wieder gekränkt, dass er sie nicht ansah. „Warum sollte ich denn nicht ins Theater gehen?“  
 Sie schien den Sinn seiner Worte nicht zu verstehen.  
 „Natürlich, es ist nichts dagegen einzuwenden“, sagte er finster.  
 „Das meine ich auch“, sagte sie, seinen ironischen Ton absichtlich überhörend und ruhig ihre langen, parfümierten Handschuhe aufstreifend. „Anna, um Gottes willen! Was haben Sie?“ sagte er, um sie zur Besinnung zu bringen, genau so, wie einst ihr Mann zu ihr gesagt hatte.  
 „Ich verstehe nicht, was Sie mit dieser Frage meinen.“  
 „Sie wissen doch, dass Sie nicht ins Theater gehen können.“  
 „Warum denn nicht? Ich gehe ja nicht allein hin. Prinzessin Warwara ist nach Hause gefahren, um sich umzuziehen. Sie geht mit mir.“  
 Er zuckte mit erstauntem und verzweifeltem Gesicht die Achseln.  
 „Wissen Sie denn nicht...“, fing er an. (Tolstoj 2003: 806).

Die Teilnehmenden haben den Auftrag, die hervorgehobene Replik als Standbild zu präsentieren. Die Regieperson entscheidet sich für die folgende Darstellung: Die Person, welche Anna darstellt, steht aufrecht, den linken Arm gestreckt und den rechten in einer Geste, die das Anziehen des linken Handschuhs imitiert. Ihr Blick ist auf den linken Arm gerichtet, das Kinn gesenkt. Die Körperhaltung ist aufrecht, das Brustbein angehoben, was der Darstellerin eine anmutige Gestalt verleiht. Ein leichtes, selbstsicheres Lächeln spielt um ihren Mund, die Augen drücken Bestimmtheit aus. Wronskij steht im Abstand von etwa einem Meter zu ihr, beide Arme angehoben, die linke Hand weiter vorgereckt als die rechte. Sein Blick wirkt flehentlich und zugleich gereizt, sein Mund ist halb geöffnet, als ob er Anna mit Nachdruck in der Stimme anspricht. Seine Schultern sind nach vorne gebeugt, was seine Körperhaltung weniger aufrecht aussehen lässt als Annas.

Diejenigen Teilnehmenden, welche das Standbild bisher beobachtet haben, bringen nun ihre Sichtweise ein. Eine Teilnehmende wirft die Frage auf, warum Anna lächle; ihr scheint ein ernster Gesichtsausdruck angemessener. Der Text wird konsultiert. Es stellt sich heraus, dass darin keine direkten Angaben zu diesem Punkt stehen, dass über Anna jedoch gesagt wird, sie fühle sich durch Wronskijs ausweichenden Blick verletzt und dass sie Gelassenheit ausstrahle. Eine Diskussion entbrennt um die Frage, ob diese beiden Charakteristiken im vorliegenden Fall besser durch ein Lächeln oder durch einen ernsten Gesichtsausdruck wiedergegeben werden. Ein Lächeln scheint den einen Teilnehmenden zu selbstsicher, denn obwohl Anna sich verletzt fühle und Gelassenheit ausstrahle, sei sie im Begriffe, sich in eine für sie kompromittierende Situation zu begeben. Dieser Sachverhalt müsse eine unterschwellige Nervosität bei Anna erzeugen, die am passendsten durch einen ernsten Gesichtsausdruck dargestellt werde. Die anderen Teilnehmenden finden hingegen, dass es gerade ein selbstsicheres, fast hochmütig wirkendes Lächeln sei, das Wronskijs heftige Reaktion auslöse, die im Dialog oben hervorgehoben steht. Diese letzteren Teilnehmenden untermauern ihr Argument zusätzlich mit dem Verweis auf die Aussage im Text, dass Anna absichtlich die Ironie in Wronskijs Frage unbeachtet lasse – ein Vorgehen, das einen gewissen Hochmut im Gesichtsausdruck und daher ein Lächeln rechtfertige. Es stellt sich heraus, dass die einen Teilnehmenden für ihre Interpretation den größeren gesellschaftlichen Kontext, der zu Annas Lebzeiten herrschte und der im Roman bislang dargelegt worden war, stark gewichten. Die anderen Teilnehmenden dagegen berufen sich für ihre Interpretation in erster Linie auf die Informationen im vorliegenden Textausschnitt und leiten daraus scheinbar allgemeingültige menschliche Reaktionsmuster ab.

Die Anzahl Lernziele, welche bei dieser Übung erreicht werden, ist beachtlich. Die Teilnehmenden werden dazu gebracht, sich mit den *Feinheiten der Sprache* im Originaltext auseinander zu setzen, wenn sie diesen bei der Besprechung des Standbildes und bei den Vorschlägen für dessen Änderung erneut konsultieren (1, 8). Indem sie



die Implikationen von Annas Verhalten und dessen Äußerung im Standbild diskutieren, setzen sie sich mit *orts- und zeitfremden kulturellen Gegebenheiten* auseinander (4, 6). Die Teilnehmenden *hinterfragen eigene Erfahrungen*, wenn sie sich in Annas Situation hineinversetzen und sich überlegen, was für Reaktionen ihre Lebenslage auslösen kann (7, 10). Wenn die Teilnehmenden ihre Version des Standbildes verteidigen, lernen sie, anhand von einem literarischen Werk in Gemeinschaft mit anderen eine *Argumentationslinie aufzubauen* (11, 12).

#### E) Ein Textelement verändern

Wir illustrieren dieses Vorgehen anhand eines Märchens. Die Wahl fiel hier auf das *Rotkäppchen*, ein Werk aus der Weltliteratur. In der Version der Gebrüder Grimm sowie in der russischen Übersetzung auf der Basis der Version von Charles Perrault handelt das Märchen vom Rotkäppchen von einem Mädchen, das von seiner Mutter beauftragt wird, der kranken Großmutter im Wald einen Kuchen bringen. Auf dem Weg zur Großmutter wird es im Wald vom Wolf angesprochen, kommt vom Weg ab und beginnt, Blumen zu pflücken. Währenddessen eilt der Wolf zur Großmutter, frisst sie auf und wartet darauf, mit Rotkäppchen dasselbe zu tun (Grimm 1984; Fjedorov 1986).

Die Studierenden ändern ein Element an diesem Plot und beobachten, was für Konsequenzen sich daraus für die Grundaussage des Textes ergeben. Ein Student entscheidet sich, dass sich Rotkäppchen nicht beim Blumenpflücken versäumt, sondern beim Pilze Sammeln. Im Ursprungstext könne die Blumen als Sinnbild für die sexuelle Jugend des Mädchens verstanden werden, als ein Symbol für die Verlockungen, die es vom richtigen Weg abbringen. Blumen implizieren Frische, Anmut und mildere Jahreszeiten wie Frühling oder Sommer. Pilze dagegen werden mit Herbst in Verbindung gebracht, mit Reife, mit Nahrungsmitteln (und damit mit etwas praktisch Verwertbaren im Gegensatz zu etwas nur Schmückendem wie Blumen), im biologischen Sinne auch mit Vermoderung und Parasitentum. Ein Mädchen, das sich auf dem Weg zur kranken Großmutter verspätet, weil es Pilze zu sammeln beginnt, denkt voraus an die kalte Jahreszeit des Winters, wenn das Essen knapp ist und eingemachte Pilze eine wertvolle Nahrungsmittelquelle sind. Oder es sammelt die Pilze, weil es der Großmutter daraus eine schmackhafte Mahlzeit kochen will, oder es will sie begierig selber verzehren. In jedem Fall erscheint das Mädchen durch diesen Eingriff reifer, überlegter oder pragmatischer als im Originaltext. Durch das Ersetzen der Blumen durch Pilze wird dem Text die Konnotation des sexuellen Aufblühens des Mädchens genommen, das der Wolf für sich ausnutzt.

Eine andere Studentin ändert das folgende Element. Das Mädchen besucht nicht seine *krank*e, sondern seine *gesunde* Großmutter. Damit verliert Rotkäppchens Persönlichkeitsbild ein altruistisches Element. Anstatt fürsorglich die kranke Großmutter pflegen zu gehen, könnte es nun sein, dass es sie aus eigenem Willen, aus lauter Freude oder weil sie sich mit der Großmutter schon immer gut verstanden hat, sie besuchen geht. All diese Gründe entspringen einer eher egoistischen Motivation und machen aus dem naiven, sich aufopfernden ein selbstbewusstes Mädchen. Eine gesunde Großmutter wirkt zudem weniger verletzlich als eine kranke und drängt die weiblichen Personen des Märchens weniger in eine Opferrolle.

Es kann sinnvoll sein, beim Ersetzen eines Textelementes darauf zu achten, dass nur *ein* Element des Originaltextes für die Veränderung ausgewählt wird und nicht ein ganzer Komplex von Elementen, ansonsten die Aufgabe zu vielschichtig wird. Ein ganzer Komplex von Elementen würde beispielsweise verändert, wenn Rotkäppchen anstatt die kranke Großmutter zu besuchen in die Stadt ginge, um beim Schuhmacher ein Paar für sich neu angefertigte Schuhe abholen zu gehen: Geschlecht und möglicherweise das Alter der zu besuchenden Person würden verändert (Schuhmacher anstatt Großmutter), der Zielort wäre ein anderer (Schuhmacherwerkstatt in der Stadt anstatt Großmutter's Häuschen im Walde), die mitgenommenen Gegenstände auch (Kuchen und Rotwein wird durch Geld ersetzt, um sich die Schuhe kaufen zu können), die Absicht des Mädchens wäre eine andere (egoistisch – möglicherweise sogar narzisstisch – anstatt





Die Studierenden sollen nun die korrekte Reihenfolge (sie lautet: E-C-B-D-A) wieder herstellen. Sie müssen deshalb die einzelnen Strophen genau lesen, und zwar im Besonderen im Hinblick auf ihre Abfolge. Die Studierenden stellen folgende Überlegungen an: Strophe E könnte am Anfang stehen, weil dort in der ersten Zeile ein „Ich“ benannt wird und zugleich der Beginn einer Handlung – ein Aufbruch – geschildert wird. C könnte auf E folgen, da mit dem „Himmel“ das Thema der Sterne fortgeführt wird. In Strophe C stellt das lyrische Ich sodann eine Reihe von Fragen (darunter: „Жду ль чего?“, Was erwart ich denn?) worauf B unmittelbar Bezug nimmt („Уж не жду от жизни ничего я“, Nichts hab ich im Leben zu verlangen; im russischen Original steht an beiden Stellen dasselbe Verb ждать, erwarten). Dieselbe Strophe B bringt am Schluss den Wunsch einzuschlafen, worauf wiederum D anknüpft. (D, wirft eine Studentin ein, könne wegen des Semikolons am Strophenende im Übrigen nicht am Schluss des Gedichts stehen). A nimmt in der ersten Zeile das „Чтоб“ (daß) wieder auf, mit dem auch die beiden letzten Zeilen von D einsetzen (in der deutschen Übersetzung allerdings nur die vorletzte Zeile). Schließlich wird in A die Ewigkeit evoziert (вечно, ewig, im russischen Original) – ein gewisses zusätzliches Argument dafür, dass die Strophe das Gedicht beschließt.

Die Studierenden achten unter anderem auf Signale eines Beginns und Abschlusses, aber auch auf Übergänge und werden sich der Bedeutung der Interpunktion bewusst. Die Übung sensibilisiert sie für das Inventar poetischer Mittel und ihre Rolle für die Kohärenz des Textes sowie für die *subtile und komplexe Sprachverwendung* in der Lyrik (1, 8). Falls die Übung als *Paar- oder Gruppenarbeit* aufgegeben wird, kann gleichzeitig die Fähigkeit trainiert werden, eine *eigene Meinung zu begründen* und sie gegenüber anderen zu verteidigen (12).

### Leistungsnachweise

Unter Bologna-Bedingungen müssen Studierende in der Regel einen Leistungsnachweis erbringen, um den Veranstaltungsbesuch erfolgreich abschließen zu können. Aus diesem Grund gehen wir in diesem Abschnitt auf die Frage ein, inwiefern sich handlungsorientierte Aufgaben im universitären Literaturunterricht für Leistungsnachweise eignen, und machen Vorschläge, wie solche konkret aussehen können.

Die meisten der vorgestellten Aufgaben eignen sich für Leistungsnachweise. Zwei Arten von Leistungsnachweisen kommen besonders in Frage: Erstens diejenigen, in welchen die Seminarleiterin die Resultate, welche die Studierenden für die gestellten Aufgaben erbracht haben, auf spezifische Merkmale hin überprüft. Zweitens erweisen sich Begleittexte mit Kommentaren zu den Lösungen auf gestellte Aufgaben als einsetzbare Leistungsnachweise.

Eine Aufgabe, bei der die Seminarleiterin das Resultat auf spezifische Merkmale hin überprüft, ist diejenige, bei der ein Epochenstil geändert wird (obige Aufgabe 5). Die Seminarleiterin sammelt beispielsweise die Lösungen der Studierenden ein und kontrolliert, ob typische Gattungs- oder Epochenmerkmale des Ursprungstextes und des neu verfassten Textes erkannt und angewendet worden sind. Sie kann eine Mindestanzahl solcher Merkmale festsetzen, welche ihrer Ansicht nach in den Lösungen der Studierenden vorhanden sein müssen, damit der Leistungsnachweis als erbracht gilt. Ähnlich kann ein Seminarleiter bei der Aufgabe vorgehen, bei der eine Textsorte in eine andere Textsorte umgewandelt wird (Aufgabe 7). Er kann zum Beispiel als wichtig erachten, dass offensichtlich notwendige Anpassungen des (oftmals literarischen) Ursprungstextes an die neue Textsorte von den Studierenden produziert werden. Diese offensichtlich notwendigen Anpassungen können je nach Text die Form, die Syntax, oder das Vokabular betreffen. Beispielsweise kann er bei der Umformung eines Gedichtes in einen Wetterbericht erwarten, dass Metaphern oder Inversionen der Wortfolge im Wetterbericht nicht mehr vorhanden sind.

Zu den Aufgaben, bei denen der Leistungsnachweis die Form eines Reflexionstextes annehmen kann, gehören die folgenden. Stellt die Seminarleiterin den Auftrag, einen Text durch eine Zeichnung zu visualisieren, so kann es sinnvoll sein, dazugehörige

Überlegungen schriftlich ausformulieren zu lassen (Aufgabe 1). Dabei ist es von Vorteil, wenn zwei Teilnehmende ihre Visualisierungen miteinander vergleichen und ihre Reflexionen erst anschließend schriftlich festhalten. Die Seminarleiterin sammelt die verfassten Kommentare ein und liest sie daraufhin durch, ob die dargelegten Überlegungen nachvollziehbar sind, ob eine ausreichende Anzahl davon vorhanden ist und ob sinnvolle Bezüge zum literarischen Text gemacht werden. Auch bei der Aufgabe, bei der eine Textstelle laut gelesen wird, eignet sich der Reflexionstext als Leistungsnachweis (Aufgabe 2). In der schriftlich ausformulierten Fassung der Überlegungen zur Frage, mit welcher Betonung und Stimmlage eine Textstelle laut gelesen werden soll, zeigt sich, ob sich die Studierenden sinnvolle Gedanken zum Text gemacht haben, ob der Text sorgfältig gelesen wurde, und ob die vorgestellten Lösungen nachvollziehbar sind.

Die beiden skizzierten Arten von Leistungsnachweisen, die Überprüfung auf spezifische Merkmale hin und der schriftliche Kommentar, lassen sich miteinander kombinieren. Eine solche Mischform ist beispielsweise bei der Aufgabe vorstellbar, wo die Studierenden zwei Gedichte, welche die Seminarleiterin vorgängig miteinander verschränkt hat, wieder trennen sollen (Aufgabe 3). Dem schriftlich verfassten Kommentar, welcher die Lösung der Studierenden begleitet, kann die Seminarleiterin einerseits entnehmen, ob prägnante Gedichtmerkmale wie Reim- oder Metrikschemata erkannt worden sind. Andererseits kann sie in Fällen, wo verschiedene Lösungen richtig sein können, dank dem verfassten Kommentar dem Gedankengang der Studierenden folgen und ihn dadurch bewerten. Diese Mischform der beiden Arten von Leistungsnachweisen ist auch bei der Aufgabe einsetzbar, bei welcher die Studierenden die Reihenfolge von durcheinander gebrachten Gedichtstrophen wiederherstellen sollen (Aufgabe 9): auch hier erfährt die Seminarleiterin durch den schriftlichen Kommentar sowohl, ob die vorliegenden poetischen Mittel erkannt wurden, wie auch, ob (insbesondere in Zweifelsfällen) sinnvolle Überlegungen zu diesen Lösungen angestellt wurden.

Die vorgestellten Leistungsnachweise können im Rahmen einer Prüfung oder in der Form eines Portfolios angewendet werden. Bei letzterem müssen die Studierenden im Verlauf des Semesters mehrere kleinere Aufgaben zu Hause erledigen und ihre Lösungen der Seminarleiterin abgeben. Für jede Aufgabe gibt es eine gewisse Punktzahl, welche sich zu einer Gesamtpunktzahl für das ganze Portfolio summiert und die Note bestimmt.

### Schlusswort

Eine der Aufgaben der Geisteswissenschaften ist es, Deutungsangebote zur Verfügung zu stellen (Hagner 2008: 57). Die Literaturwissenschaft eignet sich besonders für diese Aufgabe, da sie sich mit Interpretationsvarianten befasst. Die Unterschiedlichkeit möglicher Interpretationen ist einerseits darin begründet, dass ein literarischer Text immer nur einen Ausschnitt, eine Andeutung, einen Entwurf einer Wirklichkeit darlegt – ein literarischer Text gibt stets eine verzerrte Form der Wirklichkeit wieder und versucht auf diese Weise, unsere Sicht auf die bekannte Wirklichkeit zu verändern. Andererseits ist eine Ursache des variierenden Charakters von literarischen Interpretationen darin begründet, dass ein literarischer Text Unbestimmtheitsstellen aufweist (Ingarden 1968: 142, 156, 169ff, 178; Iser 1994: 268). Diese Unbestimmtheitsstellen werden von den Lesenden auf dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen gefüllt: Die Lesenden verbinden die im literarischen Text dargelegten Umstände mit ihrem je individuellen Vorwissen, das sie an den Text herantragen. Die Antwort auf die Frage, wer (oder was) also in Fets Gedicht den Schlitten zieht, fällt je nach Vorwissen unterschiedlich aus.

Mit handlungsorientierten Aufgaben im universitären Literaturunterricht kann erreicht werden, dass Lernende ihr Wissen über die Entstehung solcher unterschiedlicher Interpretationsvarianten vertiefen. Bei diesen Aufgaben werden die individuell unterschiedlichen Hintergründe für Interpretationsansätze sichtbar gemacht: Deutungsprozesse werden transparent. Indem die Lernenden nachvollziehen, wie individuell variierende Interpretationen zustande kommen, nehmen sie einen Perspektivenwechsel

vor. Sie distanzieren sich von ihrer eigenen Wirklichkeit und begreifen fremde Wirklichkeit, nämlich diejenige der anderen interpretierenden Personen. Die präzise Lektüre, welche die Lernenden für ihre Überlegungen und Handlungen benötigen, intensiviert zusätzlich Erkenntnisprozesse, wodurch handlungsorientierte Aufgaben „einer bloß flüchtigen Rezeption entgegenwirken“ (Haas, Menzel & Spinner 1994: 17). Durch die intensive und aktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text können handlungsorientierte Aufgaben dazu beitragen, dass die Lernenden sich nicht nur ihrer eigenen Lebensvorstellungen bewusster werden, sondern es kann auch eine höhere Wertschätzung eines literarischen Textes entstehen. Dies entspricht wohl dem Grundbedürfnis jeder Person, welche sich die institutionalisierte Beschäftigung mit Literatur, sei es zu Forschungs- oder zu Lehrzwecken, zu ihrer Aufgabe gemacht hat.

## Bibliographie

- Bean, J. C. (2001). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Bloom, B. (Hrsg.) (1976). Zusammenfassung der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. In: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz, 217-223.
- Carter, R. (1992). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang.
- Chapman, J. A. (1997). *Active Learning in Literature: Resources to Teaching Prose, Poetry, Drama, and Short Fiction*. A Thesis by Julie A. Chapman. Southeast Missouri State University (unpublished PhD thesis).
- Degen, M. (2000). *Prospero's Magic: Active Learning Strategies for the Teaching of Literature*. Garland, TX: Telemachos.
- Dewey, J. (1959). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Gadamer, H. (1981). Was ist Literatur? In: *Phänomenologische Forschungen* 11, 5-173.
- Fedorov, A. (1986). Krasnaja šapočka. In: Perrault, Ch. (Hrsg.). *Skazki matuški gusynj, ili istorij i skazki bylych vremen s poučenijami*. Moskva: Pravda, 29-31.
- Fet, A. (1990). *Gedichte. Russisch, deutsch*. Nachgedichtet von Uwe Grüning. Leipzig: Reclam.
- Granoff, K. (1961). *Anthologie de la poésie russe: Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Gallimard.
- Grimm, Gbr. (1984). Rotkäppchen. In: Rölleke, H. (Hrsg.). *Kinder- und Hausmärchen*. Stuttgart: Reclam, 156-159.
- Hagner, M. (2008). Geisteswissenschaften sind wichtig für die Demokratie. In: *Tages-Anzeiger*, Zürich, Freitag, 23. Okt. 2008, 57.
- Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123, 17-25.
- Haas, G. (1996). Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Literaturunterricht. In: Steger, H. W. (Hrsg.). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1230-1240.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Ingarden, R. (1968). *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingarden, R. (1972). *Das literarische Kunstwerk*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingendahl, W. (1991). *Umgangsformen: Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Köppert, Ch. (1997). *Entfalten und Entdecken: Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Vögel.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kunz, M. (1995). Szenisches Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt a. Main: Lang, 55-58.
- Lermontow, M. (1985). *Einsam tret ich auf den Weg, den leeren. Gedichte russisch und deutsch*. Leipzig: Reclam.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Paustovskij, K. (1968). *Sobranije sočinenij v vos'mi tomach*. Moskva: Chudožestvennaja literatura.
- Rupp, G. (1987). *Kulturelles Handeln mit Texten – Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh.
- Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- Schärf, Ch. (2001). *Literatur in der Wissensgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shakespeare, W. (2006). *Hamlet: Englisch-deutsche Studienausgabe*. Übersetzung mit Anmerkungen von Norbert Greiner; Einleitung und Kommentar von Wolfgang G. Müller. Tübingen: Stauffenburg.
- Showalter, E. (2007). *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell.
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner, K. H. (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht: Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen*. Hannover: Schroedel, 33-41.

- Spinner, K. H. (1990). *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Stille, A. (2007). Standbilder. In: Gugel, G. (Hrsg.): *1000 neue Methoden: Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht*. Weinheim: Beltz, 96-97.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2009). *Englische Literatur unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Thaler, T. (2008). *Teaching English Literature*. Paderborn: Schöningh.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Tolstoi, L. N. (1963). *Sobranije sočinenij: Anna Karenina*. Herausgegeben von N. N. Akopovij. Moskva: Khudozhestvennaia literatura.
- Tolstoj, L. N. (2003). *Anna Karenina*. Herausgegeben von G. Drohla. Leipzig: Insel.
- Waldmann, G. & Bothe, K. (1992). *Erzählen: Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- Waldmann, G. (1984). Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, N. (Hrsg.): *Handbuch Deutsch*. Paderborn: Schöningh, 98-141.
- Waldmann, G. (2003). *Neue Einführung in die Literaturwissenschaft: Aktive analytische und produktive Einübung in Literatur und den Umgang mit ihr: Ein systematischer Kurs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (2004). *Produktiver Umgang mit dem Drama: Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (2007). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, G. (1988). *Produktiver Umgang mit Lyrik: Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider.