

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ
ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK

LERNENDE UND LEHRENDE, FORSCHUNGSTEILNEHMENDE UND
FORSCHENDE.

DIE ROLLE VON FEEDBACK UND RESTITUTION BEIM AUFBAU EINES
KONSTRUKTIVISTISCHEN ANSATZES IN DER DIDAKTIK UND IN DER
FORSCHUNG.

Abschlussarbeit zur Erlangung des Diploms
in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

Unter der Leitung von Rahel Banholzer

Giulia BERCHIO
Philosophische Fakultät
Departement für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik
Universität Freiburg, Schweiz
Juni 2020

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
Kurze Vorbemerkung.....	4
Zwei Prozesse und ihr <i>Status</i> als Diskussionsobjekt.....	4
Warum die Kombination <i>Feedback</i> in der Lehre – <i>Restitution</i> in der Forschung?.....	5
Kapitel 1: Feedback in der Dynamik des Lernens und des Lehrens.....	6
1.1 Feedback als Information	7
1.2 Die Auswirkungen von <i>Feedback</i> auf den Lern- und Lehrprozess.....	7
Kapitel 2: Die Restitution in der Forschung.....	9
2.1 Restitution als transversales Konzept	9
2.2 Ethische Prinzipien und kollaborative Ansätze in der Sprachforschung	10
2.3 Die Orte und Akteure der Restitution	12
Kapitel 3: <i>Feedback</i> und <i>Restitution</i> : Ausdruck eines konstruktivistischen Ansatzes vs. unterschiedliche theoretische Behandlung	13
3.1 Lernen und Forschen als Lernende- und Forschungsteilnehmende-zentrierte Praxis.....	13
3.2 Die Notwendigkeit von Systematik und Gemeinsamkeiten	14
Kapitel 4: Meine Erfahrung im Unterricht zwischen Idealen und Fakten	16
4.1 Ideen und Idealen über die Lehre	17
4.2 Meine Ziele im Unterricht	19
4.3 Lernende und Lehrende profilieren	20
4.4 Lehrmethoden und Prüfungsformen.....	22
4.5 Die Fakten: mein „Feed-book“	23
4.5.1 Einen Ausgangspunkt festlegen: das <i>Feed-up</i>	23
4.5.2 Feedback im Präsenzunterricht und bei <i>Online</i> -Aktivitäten.....	24
4.5.3 Ein Feedback von den Kursteilnehmenden sammeln	29
4.5.4 Den Reichtum der Peer-Beobachtung entdecken.....	31

Kapitel 5: Meine Forschungsphilosophie	34
5.1 Forschung: für wen?	35
5.2 Empirische Forschung als bidirektionaler Prozess.....	35
5.3 Baustelle: ein theoretisches Modell für die Restitution.....	37
Schlussbetrachtungen	40
Literaturverzeichnis	41
Anhang.....	46
1. Prüfungskonzept Modul B - Did@cTIC Ausbildung (DAS) 2019/2020.....	46
2. Feed-up Italienischkurs Scuola Dante Alighieri (Fribourg)	54

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Abschlussarbeit selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe.

Einleitung

Kurze Vorbemerkung

Die heutige Gesellschaft bittet die Menschen zunehmend um Rückmeldungen zu Dienstleistungen aller Art: Auf den Sozialen-Netzwerken stellen oft kleine Symbole unsere Emotionen/Feedbacks dar und ersetzen sie in der virtuellen Welt. Wir gehen in den Supermarkt und werden danach gefragt, auf einen Smiley zu drücken, um zu bestätigen, ob wir mit der Art und Weise, wie wir bedient wurden, zufrieden sind; nach einem Aufenthalt im Hotel oder ein Abendessen im Restaurant bekommen wir Anfragen die uns darum bitten, zu mitteilen, ob wir mit dem Empfang oder mit dem, was wir gegessen haben, glücklich waren. Ja, Rückmeldungen sind überall um uns herum und es wird uns immer mehr gefragt, jede Art von Performanzen zu schätzen, zu evaluieren. Und es ist auch diese konstante und durchdringende Präsenz im Alltagsleben, die das Interesse an den beiden Themen verstärkt, die ich in dieser Arbeit vertiefen möchte: einerseits das Feedback, eine Praxis, die traditionell Teil der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ist; andererseits die Restitution, die in der Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden zunehmend diskutiert wird.

Im spezifischen stammt die Idee, diese Aspekte gleichzeitig im Rahmen dieser Arbeit zu diskutieren, aus den Überlegungen, die parallel zu meiner Arbeit als Doktorandin in den Sprachwissenschaften und als Italienisch-Lehrerin entstanden sind. Der Schwerpunkt liegt daher auf einer persönlichen Reflexion von Prozessen, die uns in erster Linie als Personen in die heikle Dynamik menschlicher Beziehungen und menschlicher Kommunikation in der Lehre und in der Forschung einbeziehen.

Zwei Prozesse und ihr *Status* als Diskussionsobjekt

Lässt sich in der Lehre mit dem Begriff *Feedback* eine Verbindung zwischen Lehr- und Lernprozess herstellen, so kann in der Forschung die Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden stattdessen durch einen so genannten *Restitutionsprozess* manifestiert werden. Solche Etiketten, die zumindest auf einer semantischen Ebene, insbesondere unter dem Gesichtspunkt des "Zurückgebens", irgendwie miteinander verbunden sind, haben mit bestimmten Praktiken zu tun, die einerseits die Dynamik des Lernens/Lehrens und andererseits die Methodologie der Forschung charakterisieren:

1) Wie ist der Austausch von Feedback in einem Lehr-/Lernkontext gestaltet?

vs.

2) Wie erfolgt der Austausch von Informationen über die Ergebnisse einer Recherche mit den Probandinnen, die daran teilgenommen haben?

In der linguistischen Literatur hat das Thema Restitution - das u.a. in mehreren anderen Disziplinen wie z.B. Anthropologie, Psychologie, Medizin behandelt und debattiert wird - in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen; es scheint jedoch, dass es einen Mangel an wissenschaftlichen Quellen gibt, die sich systematisch mit der Operationalisierung dieses Prozesses befassen, sowie mit ihrer potentiellen Konsequenzen. Der allgemeine Eindruck ist daher, dass die Debatte über diese Phase der Forschung, obwohl ihre Bedeutung von vielen anerkannt wird, eher unerforscht bleibt (De Saint-Georges, 2014).

Andererseits wurde die Dynamik des *Feedbacks* im Unterricht über die Jahrzehnte hinweg umfassend untersucht, diskutiert und modelliert, wobei verschiedene Theorien, die die Pädagogik in all ihren Strömungen und historischen Phasen geprägt haben, Gestalt annahmen (Mory, 2004).

Betrachtet und verglichen mit diesem Bild, scheint es ein modellbasiertes, theoretisches Ungleichgewicht in der Behandlung der beiden Konzepte in der Literatur zu geben. Wie kann vor diesem Hintergrund das Fehlen theoretischer Modelle und Prinzipien für die Praxis der *Restitution* im Bereich der Linguistik aufgefangen werden? Ist es denkbar, auf die Feedbacktheorien – und pädagogischen Theorien im breiteren Sinn – zurückzugreifen und diese zur Modellierung der operativen Phasen der *Restitution* anzupassen? Im Laufe der Arbeit wird es versucht, die Vorteile eines transversalen Ansatzes (Kapitel 3) hervorzuheben, wobei es davon ausgegangen wird, dass diese Art des Handelns der Entwicklung von Prinzipien und Modellen zugutekommen kann, gerade dort, wo diese noch nicht vorhanden - oder zumindest nicht genügend festgestellt - zu sein scheinen.

Warum die Kombination *Feedback* in der Lehre – *Restitution* in der Forschung?

Die Hauptmotivationen, die mir dazu veranlassen, mich gleichzeitig mit zwei verschiedenen Konzepten zu befassen, nämlich dem des Feedbacks im pädagogischen Kontext und dem der Restitution in der der Forschung zugrunde liegenden methodischen Praktiken, sind daher vielfältig und betreffen hauptsächlich den Wunsch danach:

- zwei Bereiche, nämlich den der Lehre und den der Forschung – die zu meinem täglichen Leben gehören – miteinander in Einklang zu bringen;
- das Feedback- und Restitutionsprozess in meiner Lehrtätigkeit und in meiner Forschungserfahrung zu beschreiben;
- zu verstehen, ob es in der Dynamik, die die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einerseits, und Forschenden und Forschungsteilnehmenden andererseits verbindet, gemeinsame Merkmale gibt;
- theoretische Modelle und Prinzipien aus den Pädagogikwissenschaften verwenden und versuchen, sie an methodische Aspekte der Forschung (hier: der linguistischen Forschung) anzupassen.

In Bezug auf den ersten Punkt scheint ein Versuch, die beiden in dieser Arbeit behandelten Aspekte miteinander in Einklang zu bringen, z.B. darin zu bestehen, dass Feedback und Restitution zunächst einmal das Ergebnis eines Austauschs sind, der zwischen Lernenden und Lehrenden einerseits, und zwischen Forschungsteilnehmenden und Forschenden andererseits stattfindet. Die Idee des Austausches führt zu einer weiteren Reflexion, die in der Arbeit angesprochen wird. Während der Fassung werden nämlich die dem Konstruktivismus zugrunde liegenden Merkmalen in der Lehrpraxis und Forschungsmethodik (Kapitel 3) vorgestellt und verglichen, und die dabei handelnden Rollen von Feedback und Restitution skizziert.

Schließlich werden Inhalte vorgestellt, die sich auf meine Lehr- und Forschungsphilosophie beziehen und, ausgehend von empirischen Beispielen, einige kritische Reflexionen über die Konzepte von Feedback und Restitution erstellt: Was die didaktische Praxis betrifft, so geschieht dies im Lichte der lernerzentrierten pädagogischen Theorien; was die Sprachforschung betrifft, so im Lichte des partizipatorischen Ansatzes in der Wissenschaft.

Kapitel 1: Feedback in der Dynamik des Lernens und des Lehrens

Das Lernen als konstruktiver Prozess (Reusser, 2001:2058) bildet die Grundlage des pädagogischen Ideals dieser Arbeit und in diesem Rahmen wird das Feedback als ein Konzept eingefügt, das es ermöglicht, die Perspektive der Lernenden, der Lehrenden und des Lehr-Lern-Prozesses zu verbinden (Ovando, 1992). Im Laufe der Arbeit wird der Feedback-Prozess in seiner bidirektionalen Natur betrachtet: in der Tat kann eine Rückmeldung sowohl das Lernen als auch das Lehren betreffen. Mit anderen Worten: Feedback kann sowohl Informationen über den Lernweg eines Lernenden als auch über die Lehrtätigkeit eines Lehrenden zum Ziel haben.

1.1 Feedback als Information

Die Definitionen des Begriffs Feedback in wissenschaftlichen Beiträgen spiegeln die verschiedenen pädagogischen Strömungen wider, innerhalb derer sie entwickelt wurden. Einige Autorinnen hervorheben den Wert von Feedback als Information. Mory (2004) stellt es beispielsweise als *any communication or procedure given to inform a learner of the accuracy of a response* (2004:745). Derselben Meinung sind Lambert et al. (2009), die in ihrer Argumentation über die Rolle des Feedbacks in der universitären Lehre diese Praxis als Information [...] *suite à l'évaluation d'un travail écrit ou oral* betrachten. (2009:1)

Hattie & Timperley (2007) konzentrieren sich zudem auf die Tatsache, dass Feedback aus Informationen besteht, die von einem Agenten übermittelt werden. Diese Rolle kann von Dozierenden, *Peers*, aber auch von Referenztexten oder abstrakten Konzepten, wie z.B. die Erfahrung, gespielt werden (Hattie & Timperley 2007:81). Die Konsequenz dieser Vielfalt an Akteuren ergibt eine ebenso vielfältige Palette an Bedeutungen, die das Feedback annehmen kann. Was seinen nicht-eindeutigen Charakter bestimmt, sind die Beziehungen, die die/der Lernende mit der Person oder mit der abstrakten Entität, die in der Lage sein wird, Feedback zu geben, aufbaut, und die wiederum Ausdruck bestimmter pädagogischer Strömungen sind, vom Behaviorismus über den Kognitivismus bis hin zum Konstruktivismus. Je nach ihrem Platz in der Geschichte der pädagogischen Strömungen und der Agenten, mit denen die Lernenden ihre Bildungsbeziehungen aufbauen, kann das Feedback beispielsweise eine Natur annehmen, die jeweils als Korrektur, Ermutigung, Klärung bezeichnen kann (Hattie & Timperley 2007:81).

1.2 Die Auswirkungen von *Feedback* auf den Lern- und Lehrprozess

Nach Hattie und Timperley (2007) besteht eines der Ziele von Feedback darin, *the discrepancy between current understandings and performance and a goal* zu reduzieren (2007:86); darüber hinaus definieren die Autorinnen drei Fragen, die das Feedback beantworten sollte, um effektiv zu sein:

- *where am I going?*
- *how am I going?*
- *where to next?* (2007:86)

Die Möglichkeit, diese Fragen zu beantworten, erlaubt es den Lernenden, die das Feedback erhalten werden, ihre Ziele zu identifizieren; zudem haben sie durch Feed-up-, Feedback- und Feed-forward-Prozesse die Gelegenheit, ihre Handlungen als Lernende ausrichten zu können, indem sie diese bereichern und ihren Wert weiter spezifizieren.

Neben der Definition von Feedback-Typen hat sich die Forschung in diesem Bereich auf das Verständnis der Mechanismen konzentriert, die diese Praxis innerhalb eines Lernweges mehr oder weniger effektiv machen. Eine 1999 durchgeführte Studie von Hattie (Hattie & Timperley, 2007), die auf einer Meta-Analyse seiner eigenen Datenbank basiert, hat gezeigt, dass es Arten von Rückmeldungen gibt, die effektiver zu sein scheinen. Dieses Feedback besteht insbesondere aus Hinweisen (*cues*) und Verstärkungen (*reinforcement*). Andererseits haben sich die Variablen, die in seiner Taxonomie als programmierte Instruktion (*programmed instruction*), Lob (*praise*), Bestrafung (*punishment*) und extrinsische Belohnung (*extrinsic reward*) definiert wurden, als weniger geeignet erwiesen, positive Auswirkungen auf den Lernweg zu haben (Hattie & Timperley 2007:84).

Doch Rückmeldungen sind bekanntlich kein Prozess, der nur für den Weg eines Lernenden von grundlegender Bedeutung sein kann. Tatsächlich, wie Ovando (1992) feststellt,

“one main attribute of evaluation is to provide relevant information to those engaged in the teaching-learning process in regard to their performance, that is, to provide feedback to teachers and students so that modifications and adjustments can be made.” (1992:3)

Diese Definition enthält also den bidirektionalen Charakter des Feedbacks. Lernende und Lehrende werden gleichermaßen in diesen Prozess einbezogen, mit dem Ziel, ihre Rolle durch externe Überlegungen zu überprüfen, zu modifizieren und zu verbessern.

Im Hinblick auf das Feedback an den Dozierenden ist es meiner Meinung nach nicht nur wichtig, eine Umfrage über die Zufriedenheit eines Kurses durch spezielle Fragebögen vorzusehen, sondern es ist auch grundlegend, einen Moment der Reflexion und des Austauschs zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen, der der/dem Lehrenden dazu dienen kann, die Vorzüge und Mängel ihres/seines Unterrichts zu beleuchten. Dieses Verfahren wird von Landwehr (2002) als ein echtes Instrument der Selbstevaluation (2002:38) definiert und ist daher von der Evaluation des Unterrichts zu unterscheiden. Tatsächlich ist diese Art von Feedback zwar ein informeller Prozess zwischen Lernenden und Lehrenden, der, wie der Autor für seinen Bereich (Berufsausbildung in der Schweiz) betont, die Schulleitung nicht missbrauchen kann (2002:39); die Bewertung des Unterrichts, die oft zu anderen Arten der Bewertung (z.B. durch *Peers* oder Supervisorinnen) hinzukommt, erfolgt hingegen zu bestimmten Zeitpunkten des Kurses (normalerweise am Ende) mittels *ad hoc* entwickelter Fragebögen, die für das gesamte Lehrpersonal einer bestimmten Institution entwickelt werden, und hat summativen Charakter.

In dieser Arbeit werden sowohl Lernende- als auch Lehrende-orientierte Aspekte des Feedbacks im Sinne einer formativen Rückmeldung diskutiert. Diese werden in Kapitel 4 vertieft und mit Reflexionen aus meiner aktuellen Lehrerfahrung angereichert.

Kapitel 2: Die Restitution in der Forschung

Die Restitution wird als eine Etappe der Forschungsmethodik definiert, die darin besteht, in der Tätigkeit als Forschende die an der Forschung beteiligten Personen – dank derer Daten gesammelt und Analysen durchgeführt werden können –, durch die Miteinbeziehung bei den Forschungsprozessen und bei der Verbreitung der Forschungsergebnisse, zu berücksichtigen.

Im Folgenden werde ich den Prozess auf der Grundlage seiner Präsenz als transversales Element in den Forschungsphasen für jede beliebige Disziplin beschreiben, und zwar entsprechend seiner Auswirkungen in Bezug auf die ethischen Prinzipien, die beteiligten Akteure und den Grad der Zusammenarbeit, der zwischen ihnen erforderlich ist, um die Umsetzung dieses Prozesses zu gewährleisten.

2.1 Restitution als transversales Konzept

Der Restitutionsprozess kann als transversal betrachtet werden; er wird in der Tat in verschiedenen Disziplinen erwähnt, angewandt und diskutiert, von der Anthropologie (z.B. Bonato & Viazzo (2013)) über die Medizin (z.B. Shalowitz & Miller (2008), Cox et al. (2011), Ferreira (2015)) bis hin zur Linguistik (z.B. Grenoble & Furbee (2012)).

Auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft – die in dieser Arbeit die im Fokus stehende Disziplin ist – ist einer der Beiträge, die in den letzten Jahren die Bedeutung des Nachdenkens über diesen Aspekt der Forschung unterstrichen haben, der von Ingrid De Saint-Georges (2014). In einem Artikel aus dem Jahr 2014, der von der Zeitschrift *SociologieS online* veröffentlicht wurde, stellt die Autorin die Präsenz von Restitution in der Forschung in Frage, ausgehend von einigen diachronen Überlegungen, dank derer die Unterschiede der verschiedenen Forschungsansätze im Laufe der Zeit deutlich werden.

Wenn einerseits die Sprachwissenschaftlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zumeist mit sprachlichem Material konfrontiert waren, das sowohl in Bezug auf die Sprecherinnen als auch auf die kommunikative Situation völlig isoliert von seinem Produktionskontext war, so kommt stattdessen ein Wendepunkt aus den 1960er Jahren; in dieser Zeit erlebt man in der Geschichte der Sprachforschung eine Proliferation von Studien, deren Glück gerade darauf beruht, dass die Forschenden in Situationen, in denen man sich in das Feld begab, mit Sprecherinnen und authentischen kommunikativen Kontexten konfrontiert wurden, in denen man sich daher unweigerlich fragen musste, welchen Einfluss die Forschenden auf die untersuchte Situation hatten. Es ist kein Zufall, dass das berühmte *Paradoxon des Beobachters* im Zentrum der Debatte über Forschungsmethoden in eben diesen Jahren steht (Labov, 1972).

In der Periode der Geschichte der Linguistik, die durch Studien wie die von Labov gekennzeichnet ist, die stark und bahnbrechend durch ein Interesse an der Dynamik zwischen Gesellschaft und Sprache gekennzeichnet ist, identifiziert De Saint-Georges die erste von drei Phasen, die sie als grundlegend für die Definition des Konzepts der Restitution und für das Verständnis seiner Bedeutung als methodischer Forschungsprozess bezeichnet.

Die zweite Phase betrifft einen Ansatz zur Sprachforschung, der die an Orten wie Fabriken oder Krankenhäusern produzierte Sprache berücksichtigt. In diesem Fall besteht das zu favorisierende Sprachmaterial aus Interaktionen, die den Forschenden zusteht, z.B. im Sinne einer Konversationsanalyse, zu untersuchen.

Schließlich gehen wir zu einer dritten Phase über – Phase oder *Transformation*, wie de Saint-Georges es nennt (2014:2) – die einen Paradigmenwechsel betrifft, der vielen Disziplinen gemeinsam ist, d.h. die Tatsache, dass die Forschungsförderungseinrichtungen aktuell eher geneigt sind, all jene Studien zu fördern, die einen Einfluss auf die Gesellschaft nachweisen und Antworten darauf geben können (De Saint-Georges: 2014:3).

Die drei soeben vorgestellten Phasen zeichnen sich durch die Anwesenheit von Forschenden einerseits, Forschungsteilnehmenden andererseits und, als gemeinsamen Nenner, durch die Kommunikation zwischen diesen Akteuren aus. Die Konstanz der Präsenz eines Binoms Forschende-Teilnehmende in vielen Forschungsszenarien zeigt daher in ausgeprägter Weise, wie immer wichtiger es ist, die Beziehung, die sie miteinander eingehen, zu berücksichtigen.

2.2 Ethische Prinzipien und kollaborative Ansätze in der Sprachforschung

Aufgrund der Natur der Disziplin sind Sprachwissenschaftlerinnen oft mit verschiedenen kommunikativen Kontexten konfrontiert; nicht nur, sie haben oft auch mit Sprachsystemen und Kulturen zu tun, die sich von denen unterscheiden, die sie repräsentieren. Wie z.B. Eckert (2014) feststellt, besteht einer der Fehler der europäischen und nordamerikanischen Kultur darin, den Wert, den eine Sprache für ein Individuum und eine Gemeinschaft darstellen kann, nicht zu beachten; in der Tat

“for most people in the world, language is inextricable from personal and community identity. Some cultures consider their language to be a cultural treasure, not to be shared with others.” (Eckert, 2014:12)

Was passiert also, wenn wir als Forschende in einen Kontext eintreten, um ihn zu beobachten und zu untersuchen? Welche Auswirkungen haben wir in dem untersuchten Kontext und welche Auswirkungen haben unsere Aktionen auf die Gemeinschaft? Wie können wir eine Sprache, ein Volk studieren, und gleichzeitig für die Informationen sorgen, die wir erhalten, und für die Menschen, die uns diese

Informationen zur Verfügung stellen? Wie können wir Wert auf die Hilfe legen, die wir von diesen Menschen erhalten, vor allem, wen man denkt, dass diese Frage in der Forschung oft wie folgt betrachtet wurde: *Human subjects deserve special ethical consideration, but they no more set the researcher's agenda than the bottle of sulphuric acid sets the chemist's agenda* (Cameron et al., 1992:14-15)?

Aus all diesen Fragen kann man erkennen, wie oft die Linguistik eine menschnahe Wissenschaft ist. Aber es muss auch gesagt werden, dass, auch wenn die aktuelle Welt der Forschung einerseits immer mehr konkrete Kommunikation zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden zu erfordern scheint, sowie ein Feedback, das aus dem Austausch von Forschung und ihren Ergebnissen besteht, andererseits aber auch wahr ist, dass die Literatur keine allzu beruhigenden Signale über eine systematische und vertiefte wissenschaftliche Behandlung des Themas gibt.

Die Bereiche der Linguistik, die sich eher für eine Reflexion über ethische Grundsätze in der Forschung eignen, sind genau diejenigen, in denen Forschende aufgefordert werden, sich in das Feld zu begeben, empirisches Material zu sammeln und eine Beziehung zu den Hüterinnen der Sprache oder der Varietät der untersuchten Sprachen herzustellen. Ein Beispiel ist der Bereich der Dokumentation in Fällen gefährdeter Sprachen. Die so genannte Sprachdokumentation basiert in erster Linie auf einem kooperativen Forschungsansatz, der als der effektivste angesehen wird:

“In language documentation, collaboration with multiple partners has proved to be the most effective methodology, and one with fewer ethical concerns than solo linguistic research.” (Dwyer 2012:193).

Daher scheint es bei einer engen Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden natürlicher zu sein, zu fragen, welche Auswirkungen diese Forschung auf die untersuchten Gemeinschaften haben kann. Darüber hinaus scheint gerade dort, wo es eine intensive Zusammenarbeit zwischen den beiden Parteien gibt, die Frage der Restitution klarer hervorzutreten. Aber war das schon immer so? In Wirklichkeit, wurden in der Forschung lange Zeit keine Restitutionsprozesse in Betracht gezogen, auch nicht in den Fällen, in denen sie sich stark auf die Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden stützte. Ein Beispiel dafür ist die anthropologische Forschung, wo die Debatte über die Restitution derzeit sehr lebhaft geführt wird. Die Anthropologie hat lange Zeit gesammelt, ohne den untersuchten Bevölkerungen das zurückzugeben, was sie selbst zu ihrer Produktion beigetragen hatten. Es ist daher eher spontan, zu denken, dass die Erforschung der Zusammenarbeit und des Austauschs von Ergebnissen eine natürliche Reaktion auf das ist, was viele Jahrzehnte lang eine Art von Lücke in der Forschungsmethodik darstellte.

2.3 Die Orte und Akteure der Restitution

Noch in ihrem Artikel erklärt De Saint-Georges (2014), wie man in der Sprachforschung zwei Arten von Restitutionen identifizieren kann: einerseits die akademische (*académique*) oder ausstellende (*expositive*), andererseits die interaktive (*interactive*) oder gemeinschaftliche (*collaborative*) (2014:9-10).

In beiden Fällen handelt es sich um Forschungsergebnisse, die eine Art von Kommunikation außerhalb des engen Kontextes, in dem die Forschung produziert wird, beinhalten. Im ersten Fall ist es üblich, dass all diejenigen, die auf verschiedenen Ebenen forschen (Bachelor, Master, Doktorat, Postdoktorat usw.), ihre Arbeit bekannt machen, sich mit Expertinnen und *Peers* auseinandersetzen, die Ergebnisse einer Forschung verbreiten, Ratschläge zu methodischen Schritten, Instrumente zur Materialsammlung, usw. erhalten.

Um die Verbreitung der Forschung außerhalb der Mauern, in denen sie produziert wird, zu ermöglichen, gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie die Teilnahme an Workshops und Konferenzen oder die Möglichkeit, die eigene Arbeit in schriftlicher Form zu verbreiten, indem man Artikel für Zeitschriften schreibt, die die sprachliche Dynamik, die innerhalb einer bestimmten Studie behandelt wird, in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit basiert auf der zweiten genannten Art der Restitution, der interaktiven oder kooperativen. Die Herangehensweise an diese Art des Zurückgebens ist ganz anders als die gerade beschriebene. In dieser Phase werden zunächst die Personen einbezogen, die der Forschung Gestalt verliehen haben. In der Tat ist zu berücksichtigen, dass ohne die Zustimmung der Teilnehmenden – die ihre Hilfe bei der Sammlung von mündlichen oder schriftlichen Produktionen oft leisten¹, um Sprachwissenschaftlerinnen die Möglichkeit zu geben, über Sprache zu sprechen und zu schreiben – viele Forschungen nicht „auf eigenen Beinen“ stehen könnten. In einer Welt der linguistischen Forschung, die sich zunehmend auf die so genannten community-based Linguistinnen (Rice, 2012) stützt, besteht die Herausforderung daher darin, wie man interagieren kann, vor allem aber, wie man wertvolle menschliche Ressourcen wie diejenigen, die an der Forschung teilnehmen, aufwertet und einbezieht.

¹ In diesem Kontext ist oft auch die Frage der Vergütung der Teilnehmenden viel diskutiert, insbesondere wegen ihrer ethischen Implikationen. In der Tat, *important ethical issues involve balancing fair payment against the potential for coercion, and adversely affecting relations within the community.* (Eckert 2014:23)

Kapitel 3: *Feedback* und *Restitution*: Ausdruck eines konstruktivistischen Ansatzes vs. unterschiedliche theoretische Behandlung

3.1 Lernen und Forschen als Lernende- und Forschungsteilnehmende-zentrierte Praxis

Diese Arbeit soll die Vision der Didaktik als Lernende-zentriert unterstützen. Nämlich, wie Reusser (2001) aus den Vygotskiane-Theorien hervorgeht, ist Lernen eine soziale Aktivität (2001:2058). Nach dieser Perspektive *people construct their knowledge, not only from direct personal experience, but also from being told by others and by being shaped through social experience and interaction* (Reusser, 2001:2058). Hier findet also das Lernen dank der Anwesenheit von aktiven Subjekten statt, die mit der realen Welt interagieren und dieser durch ihre Beobachtung eine Reihe von Bedeutungen zuschreiben, die dem Lernprozess zugrunde liegen werden. In diesem Zusammenhang trägt der Feedback-Prozess – die Lambert et al. (2009) als eine Praxis *dans le cadre de la relation pédagogique qui se construit entre enseignant-e et étudiant-e* (2009:1) definieren – auch zur Sinnkonstruktion bei.

Andererseits sind Forschende in der Forschung, insbesondere in der Sprachforschung, vor allem in den letzten Jahrzehnten oft mit Personen konfrontiert, die in Form von offener Zusammenarbeit oder anonym zur Entwicklung einer Datenbatterie beitragen, die dann entsprechend der Perspektive, die jede Studie einnimmt, analysiert wird.

Unter erneuter Berücksichtigung von Bildungstheorien kann auf das von Vygotsky ausgearbeitete Konzept der proximalen Entwicklungszone verwiesen werden. Wenn es wahr ist, dass das, *what a child can do today in co-operation, tomorrow he will be able to do on his own* (Vygotskij 1962:87 in Reusser 2001:2059), dann kann ein solcher Prozess vielleicht auch mit Erwachsenen, in der Beziehung zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden hypothetisch sein? Natürlich nicht aus rein pädagogischer Sicht, sondern eher um die Gelegenheit zu nutzen, eine neue Perspektive auf ihre Überzeugungen zu erhalten; ein Prozess, letzterer, der in einer bidirektionalen Weise zu verstehen ist: In dieser Perspektive werden die Akteure der Forschung in der Tat, basierend auf dem Grad der Zusammenarbeit, die die Studie bietet, neue Schlüssel zum Verständnis ihrer Position als Forschende bzw. Forschungsteilnehmende und zum Entziffern der Inhalte, bzw. Forschungsergebnisse erhalten können.

Im Laufe der Arbeit wurden mehrere Quellen konsultiert und vertieft, sowohl was die Perspektive des Feedbacks in der Lehre als auch die Restitution in der Forschung betrifft. Während diese Lesungen ein Interesse an beiden Dynamiken zeigen, ist es dennoch ganz klar, dass der Debatte über Restitution noch immer theoretische Modelle fehlen, auf die man ihre Überlegungen über ihre Wirksamkeit als methodischer Prozess in der Forschung stützen kann.

3.2 Die Notwendigkeit von Systematik und Gemeinsamkeiten

Die Entscheidung, diese beiden Aspekte in einen Dialog zu bringen, ist unter anderem durch die Idee motiviert, dass die fehlende Systematizität im Umgang mit Restitution in der Sprachwissenschaft möglicherweise dadurch ausgeglichen werden könnte, dass man sich auf die Prinzipien und Modelle stützt, die im Hinblick auf das Feedback entwickelt wurden und aus den Pädagogikwissenschaften stammen; auf diese Weise, idealerweise würden die beiden Praktiken in einen Dialog treten und die eine könnte als eine Art Element sein, das für die andere wertvoll und vorteilhaft ist, und so Wege der Reflexion für die Ausarbeitung eines Paradigmas bieten, das als Leitfaden für die Entwicklung und Einbettung des Restitutionsprozess in der Forschung dienen könnte.

Der erste Schritt, der unternommen werden kann, um die beiden Praktiken zu verbinden, und zu verstehen, ob die eine für die andere wirklich nützlich werden kann, besteht darin, zu untersuchen, inwieweit es einerseits Gemeinsamkeiten und andererseits Merkmale, die die beiden Praktiken stattdessen voneinander entfernen, gibt. Im Folgenden wird eine Liste der Elemente präsentiert, die beide Prozesse zu charakterisieren scheinen oder eine Distanz zwischen ihnen schaffen.

Zunächst einmal sind beide Prozesse des Feedbacks in der Lehre und der Restitution in der Forschung die Folge eines Austauschs: Wenn man Feedback als Information eines Agenten betrachtet (Hattie & Timperley 2007:102), kann man in der Tat dasselbe für den Restitutionsprozess sagen.

Was hingegen das Feedback im pädagogischen Bereich betrifft, so stellt Ovando (1992) fest, dass:

“it is apparent that feedback follows a systematic process. A process in which teaching and learning function as a whole that together carry out the instructional process order to achieve learning outcomes, from which specific information is collected for teaching and learning. Thus, feedback should be regular, orderly, and methodical (1992:4).

Wenn dies im Zusammenhang mit der Dynamik zwischen Lernenden und Lehrenden zutrifft, kann man nicht dasselbe von der Restitution in der Forschung sagen: Das Fehlen eines gemeinsamen Modells scheint es nicht zu erlauben, von einer Restitution zu sprechen, die, wie Ovando für das pädagogische Feedback sagt, *regular, orderly, and methodical* sein kann.

Indem die Autorin das Konzept erwähnt, wonach Lernen und Lehren als Teil eines Ganzen zu betrachten sind, gibt sie auch die Möglichkeit, über das Konzept der Ko-Konstruktion nachzudenken. Wie Reusser (2001) feststellt, gibt es keine eindeutige Definition des Begriffs der Ko-Konstruktion und es gibt Unterschiede in der Behandlung der Definition auf drei Ebenen:

“- social type of discourse eligible to be called co-constructive: mother-child dialogue, peer interaction, teacher-student interaction, learning in teams, computer-supported collaborative work

- psycho-pedagogical processes involved in productive co-constructive activity: productive dialog such as explanatory talk and collective argumentation, collaborative negotiation after socio-cognitive conflict or as a process of reciprocal sense-making, joint construction of a shared understanding, elaboration on mutual knowledge and ideas, giving and receiving help, tutoring and scaffolding

- the expected outcomes of collaboration: taken-as-shared individual vs. socially shared cognitions; convergence vs. intersubjectivity; academic task fulfilment, student motivation, and conceptual development; effects on skills in listening, discussion, disputation, and argumentation.” (Reusser 2001:2059)

Versucht man nun, diese Punkte auf eine Forschungssituation anzuwenden. Was die im ersten Punkt erwähnte *social type of discourse eligible to be called co-constructive* betrifft, so könnte man der bereits vorliegenden Liste beispielsweise die Art des Diskurses hinzufügen, die die Beziehung zwischen Forschungsteilnehmenden und Forschenden charakterisiert. Was den zweiten Punkt - die psychopädagogischen Prozesse - betrifft, so hat die Restitution zwar keine explizit pädagogischen Ziele, aber es kann z.B. eingeräumt werden, dass die vom Autor erwähnte Idee einer *joint construction of a shared understanding* ein Prozess ist, der in der kollaborativen Sprachforschung, z.B. im Rahmen der Sprachdokumentation, oder in jedem Fall dort zu finden ist, wo eine mehr oder weniger enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden erforderlich ist, wie in Kapitel 2 erwähnt.

Wenn eine Zusammenarbeit zwischen beide Akteuren der Forschung einmal etabliert ist, ist es auch hier legitim, über das nachzudenken, was unter Punkt drei dargelegt ist, d.h. über die Art der Ergebnisse, zu denen eine solche Zusammenarbeit möglicherweise führen könnte. Hier kommt die Restitution ins Spiel, insbesondere die Konzepte des Empowerments und der Destabilisierung, die damit in einem kausalen Zusammenhang stehen und die in Kapitel 5 diskutiert werden.

Kapitel 4: Meine Erfahrung im Unterricht zwischen Idealen und Fakten

Der konstruktivistische Ansatz, der im vorigen Kapitel diskutiert wurde, ist nicht nur der leitende Inhalt dieser Arbeit. Sie stellt in der Tat den Kern der Aktivitäten dar, die während der Did@cTIC-Ausbildung vorgeschlagen wurden, und ist auch ein Anreiz zur Reflexion über die Dynamik, die sich auf die Aktionen dieser Arbeitsweise auswirkt. Ich werde hier insbesondere auf Modul C eingehen, wo wir unsere Lehrphilosophie ausarbeiten durften, die ich hier mit Überlegungen auch zu meiner Forschungsphilosophie (Kapitel 5) verbinde. Wie bei den anderen Modulen war es auch innerhalb des Moduls C wichtig, eine Idee der Ko-Konstruktion von Bedeutungen in den Mittelpunkt der eigenen Arbeitsweise zu stellen, und zwar in einer schrittweisen Weise.

Während des ersten Treffens wurden nämlich durch eine Auseinandersetzung zwischen *Peers* die Grundlagen für die Entwicklung einer eigenen Lehrphilosophie gelegt. Die Arbeit mit unseren Kolleginnen ermöglichte es unserer Lehrende-Profilen aufzutauchen, und mit ihnen die Ideen, die unseren praktischen Entscheidungen in Bezug auf den Unterricht zugrunde liegen, besser abzugrenzen und insbesondere über die Ursprünge dieser Entscheidungen nachzudenken, unabhängig davon, ob sie sich aus früheren Unterrichtserfahrungen oder aus unseren Erfahrungen als Lernende ableiten.

Beim zweiten Treffen ging es andererseits darum, unsere bereits entworfenen Lehrphilosophien, diesmal als Gruppe, zu diskutieren. Diese Phase diente vor allem dazu, Rückmeldungen von unseren *Peers* zu erhalten und so die Möglichkeit zu haben, das Geschriebene zu überprüfen und zu verbessern und die Grundlagen für die endgültige Fassung zu legen.

Wie bereits erwähnt, wurde bei beiden Treffen, die im Zusammenhang mit diesem Modul stattfanden, einen *peer-orientierter* Ansatz favorisiert; tatsächlich tauschten wir durch die Arbeit in Paaren oder in kleinen Gruppen unsere Meinungen mit unseren *Peers* zu folgenden Fragen aus:

- a. Was macht für euch gute Hochschullehre aus?
- b. Was sind eure fachübergreifenden Ziele im Unterricht?
- c. Wie seht ihr eure Rolle als Lehrende? / Was sind die Studierenden für euch?
- d. Welche Lehrmethoden und Prüfungsformen setzt ihr ein und mit welcher Begründung?

Im Folgenden stelle ich meine Lehrphilosophie und die Eigenschaften vor, durch die sie charakterisiert ist. Zu diesem Zweck benutzte ich die Fragen, die die Dozierende zur Verfügung gestellt hat, gefolgt von einer Liste

von Punkten (in eine Sprechblase eingebettet, um die Idee von Gedanken hervorzuheben), die während des ersten Treffens ausgearbeitet und dann in Paaren diskutiert wurden, um sie dann selbstständig zu entwickeln.

4.1 Ideen und Idealen über die Lehre



Wenn ich daran denke, die Frage *was macht für euch gute Hochschullehre aus?* zu beantworten, fällt mir als Erstes nicht so sehr meine Rolle als Lehrende, sondern die als Studierende ein. Wie habe ich mein Studium erlebt? Was hat mich fasziniert? Was hat mich motiviert? Was veranlasste mich zu sagen: "Ich will, dass Sprachen und Linguistik zu meinem Weg werden?" Was hat mich daran gehindert? Was hat mich erschreckt? Was hielt mich an einem bestimmten Punkt meiner Reise auf und ließ mich sagen: "Das ist nicht meine Zukunft!". Genau auf diese Fragen komme ich immer wieder zurück, wenn ich darüber nachdenke, wie ich meine Lehrphilosophie gestalten will.

Ich bin fasziniert von Wissen. Ich glaube, dass jede Dozierende das ehrgeizige Ziel haben sollte, als Vorbild zu fungieren: ein Vorbild für Demut, Leidenschaft, Wissen, Kompetenz. Zu dieser Rolle kommt die heikle Aufgabe noch hinzu, all diese Aspekte an ihre Studierenden weitergeben zu können.

An der Universität ist es oft die Organisation von Kursen, was der Anteil der Studierenden in jedem Kurs angeht, die den Unterschied ausmacht: Sie können von den sehr beliebten Vorlesungen zu intimeren Seminaren wechseln. Als Studierende habe ich beide sehr geschätzt, und zwar aus verschiedenen Gründen. Ich komme aus einem Land, Italien, wo das Hochschulsystem, als ich Anfang der 2000er Jahre mit dem Studium begann, stark von einem traditionellen System geprägt war (und in vielen Fällen, je nach Disziplin und Universität, ist es immer noch so): Die häufigste Art des Unterrichts war die Frontalstunde, und die Dozierenden zeigten enorme Erfahrung und Kompetenz, indem sie ihrem gemeinsamen Faden mit der Sicherheit derjenigen folgten, die Wissen in ihren Händen haben. Man könnte sagen, dass wir, als Studierende, bei diesen Gelegenheiten passive Zuhörerinnen waren, ohne Spielraum für Interaktion. In Wirklichkeit kann ich trotz der konkreten Unmöglichkeit – angesichts der großen Zahl von Klassen, an denen oft mehr als 100 Studierende teilnahmen – Fragen zu stellen, sagen, dass diese Lektionen mir die Möglichkeit gegeben haben, eine ziemlich solide Grundlage zu erwerben aus der Sicht von den großen Theorien, die jeder Art von Disziplin, in meinem Fall der Sprachwissenschaft, zugrunde liegen.

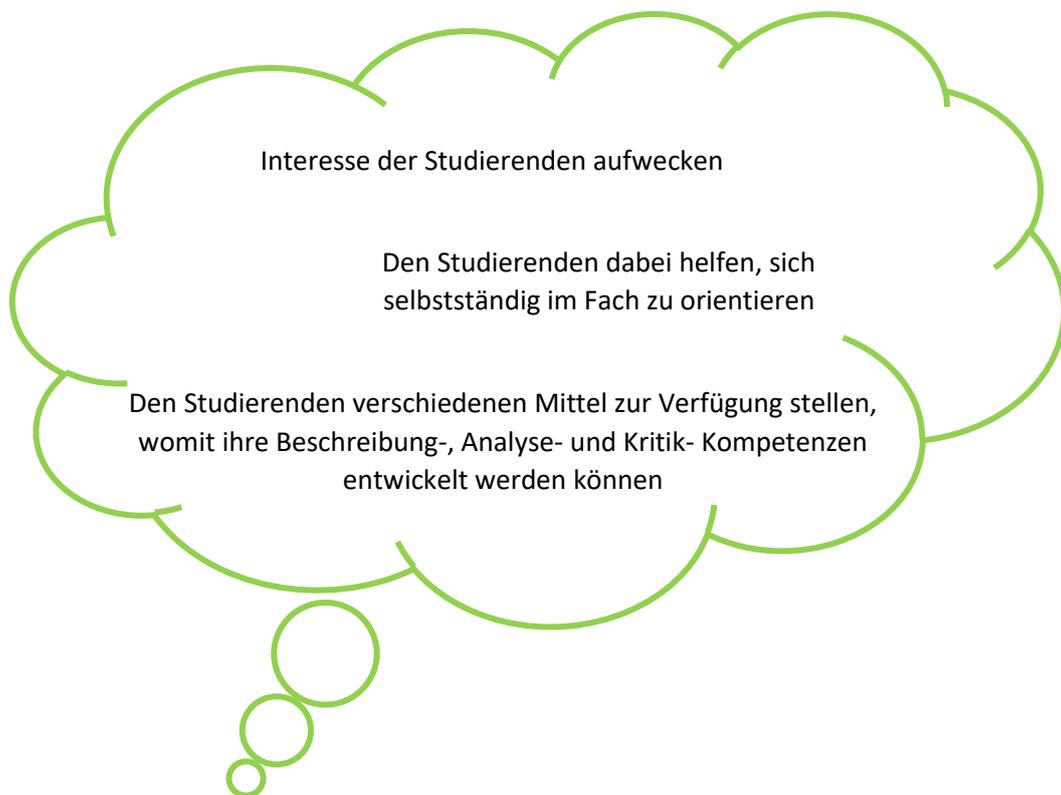
Wenn andererseits der Frontalunterricht eine der Lernmethoden ist, die es mir meiner Meinung nach ermöglicht hat, die Linguistik und ihre Unterdisziplinen mit einem globalen Blick zu betrachten, kann ich andererseits nicht sagen, dass er auch meine bevorzugte Lehrmethode ist. Mein Charakter führt mich dazu, Ansätze zu bevorzugen, bei denen Wissen gemeinsam konstruiert wird, in einem Kontext, in dem der Unterricht auf den Lernenden ausgerichtet ist. Ich glaube daher, dass ein gutes Gleichgewicht zwischen der Moderationsrolle der Dozierenden einerseits und der Fähigkeit, geeignete Inhalte für den Kurs auszuwählen, diese Inhalte klar zu vermitteln und ebenso klar zu erklären, welche Aktivitäten es den Studierenden ermöglichen, solche Inhalte im heiklen Übergang von didaktischen Objekten zu realen Kompetenzen zu meistern, erforderlich ist.

Auf der Grundlage dieses Prozesses sehe ich auch einen didaktischen Ansatz, der die Vorkenntnisse der Studierenden und ihre Individualität so weit wie möglich berücksichtigt. In diesem Zusammenhang glaube ich, dass die Durchführung einer Voruntersuchung über das Wissen über die Disziplin, die bisher aufgetretenen Schwierigkeiten, die Erwartungen an den Kurs, es ermöglichen können, Aspekte herauszuarbeiten, die für die Anpassung und Regulierung des didaktischen Ansatzes und Auswahl der Inhalte entscheidend sind.

Um eine auf die Studierenden ausgerichtete Lehrmethode in die Praxis umsetzen zu können, möchte ich abschließend noch auf die Lernstile eingehen. Ich beziehe mich hier insbesondere auf die verschiedenen Stile

auf sensorieller Ebene, ein nützlicher Anhaltspunkt, meiner Meinung nach, um beispielsweise *ad-hoc*-Material so nah wie möglich an den Bedürfnissen aller Teilnehmenden vorzubereiten. Nämlich, wenn ich an die Vermittlung von Wissen im Bereich der Linguistik denke, halte ich es für sehr wichtig, darüber nachdenken zu können, wie unterschiedlich die Wirkung von eher visuellem oder auditivem oder für Schreib- oder Lesetypen geeignetem Material sein kann.

4.2 Meine Ziele im Unterricht

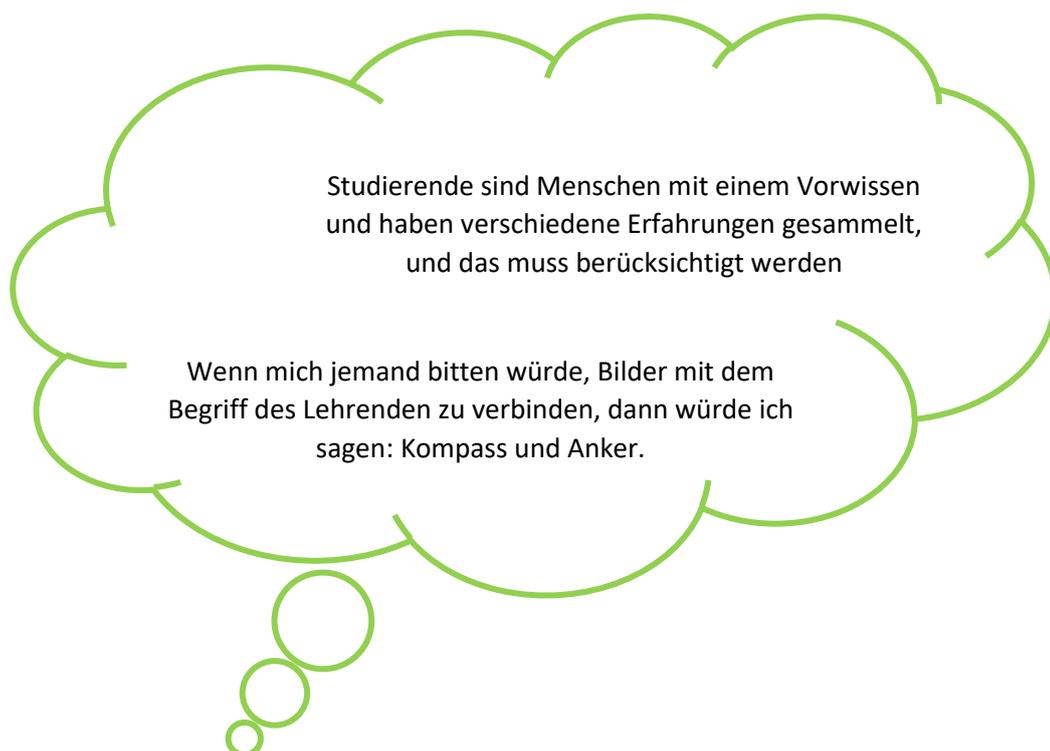


In meiner Lehrphilosophie hat die Motivation eine vorrangige Rolle. Als Studierende war ich immer (und bin immer noch) von der Kraft der (vor allem intrinsischen) Motivation und Leidenschaft als treibende Kraft des Lernens überzeugt, und das Hauptziel, das ich als Dozierende verfolge, ist, die Studierenden zu motivieren, sie für das Fach zu begeistern und letzteres auch als möglichen Schlüssel zum Verständnis der Dynamik, die der Gesellschaft unterliegen, zu verstehen. Ich versuche, die Botschaft weiterzugeben, dass das, was man in einem Kurs lernt, nicht nur reine Notion ist, sondern dass sie als Studierende mit Aufgaben, die es zu erfüllen gilt, als Personen die zusammen arbeiten und Ideen austauschen, in der Mikrowelt des Sprachunterrichts (in meinem Fall) eine Lebensweise lernen, die sie in ihrem täglichen Leben, in ihrem Privatleben umsetzen können. Die Entwicklung der sozialen Kompetenz hat meiner Meinung nach in diesem Rahmen auch eine sehr wichtige und heikle Rolle. Eine Gruppenarbeit, zum Beispiel, sehe ich nicht als eine Selbstzweck-

Aktivität, die dazu dient, der Lektion "Farbe zu verleihen" und die Vielseitigkeit des didaktischen Ansatzes zu zeigen, sondern als ein kleines Lebenslabor, in dem nicht nur Inhalte ausgetauscht und verhandelt werden, sondern in dem man Regeln des gesunden Menschenverstands, Respekt vor dem Wort und den Ideen anderer Menschen einführt; alle Einstellungen, die außerhalb der Mauern der Akademie oder einer anderen Bildungsinstitution Anwendung finden können. In diesem Zusammenhang waren meine Erfahrungen als Studierende in Deutschland sehr nützlich, wo diese Arbeitsweise, insbesondere in Proseminaren und Seminaren, sehr präsent ist.

Ein weiterer grundlegender Punkt in meiner Vision des Unterrichts ist die Fähigkeit, der Kurs und seinen Inhalt so auszurichten, dass es ein Leitfaden ist, der die Autonomie der Studierenden in Bezug auf die Disziplin fördert: Zum Beispiel halte ich es für wesentlich, dass die Studierenden bei der Erläuterung der Grundregeln für das Funktionieren einer Sprache die Regelmäßigkeit eines solchen Funktionierens erkennen können. Mit der Anerkennung dieser Regelmäßigkeit hofft man daher auf einen Prozess, der die Studierenden bei der Beschreibung, Behandlung und Verwendung des Sprachmaterials autonom macht und es ihnen im Zuge der Vertiefung des Wissens ermöglicht, zu dieser Regelmäßigkeit die Ausnahmen hinzuzufügen, die das untersuchte Sprachsystem charakterisieren, so dass den Studierenden endlich Möglichkeiten gegeben werden, Strategien zur Lösung von Problemen bei der Behandlung von Inhalten zu entwickeln.

4.3 Lernende und Lehrende profilieren

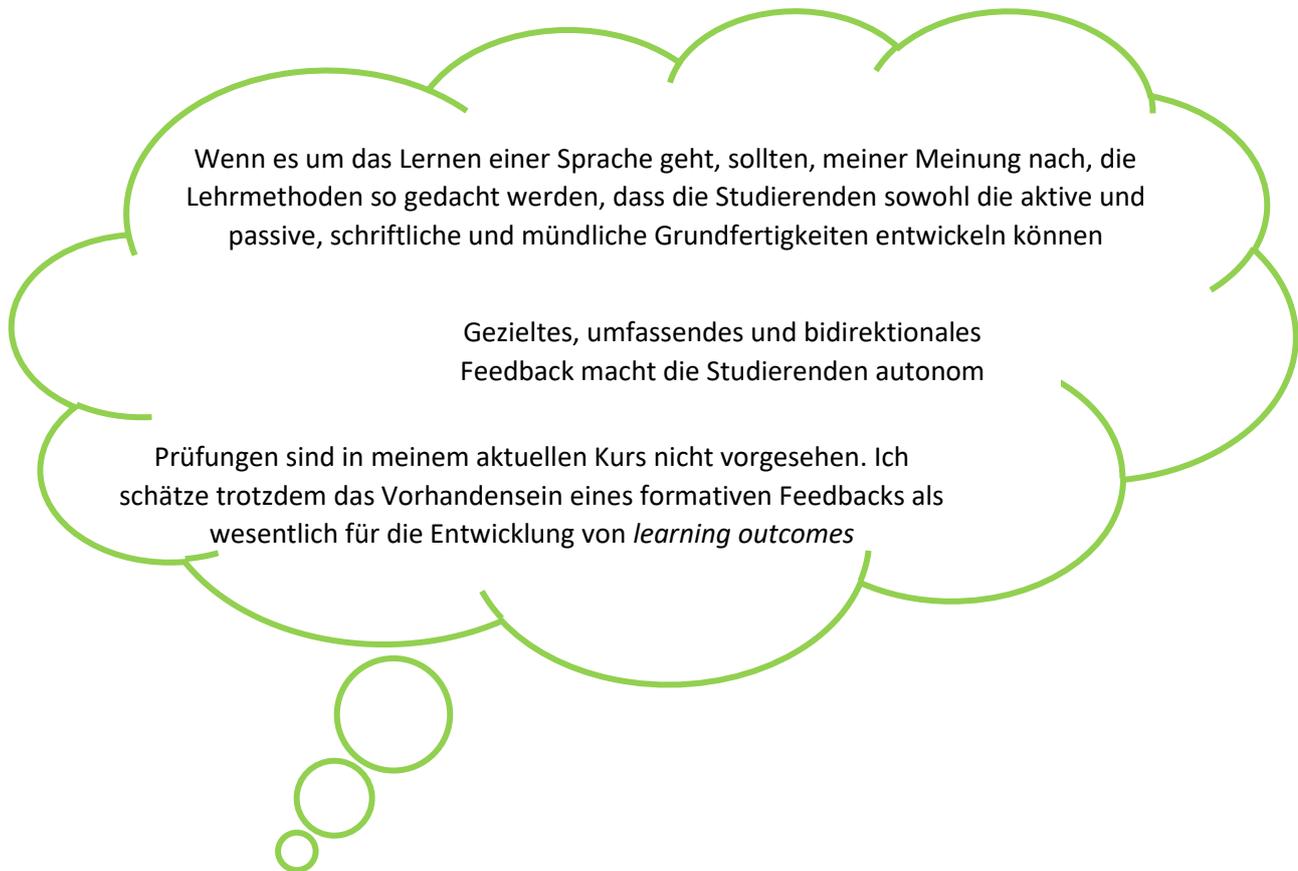


Wie ich im Abschnitt 4.1 erläutert habe, um einen didaktischen Ansatz entwickeln zu können und einen Kurs zu gestalten, muss ich einen kontinuierlichen Bezug zu meiner Erfahrung als Studierende herstellen und insbesondere über die Unterrichtsformen nachdenken, die es mir ermöglicht haben zu lernen. In diesem Zusammenhang halte ich ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Rolle der Dozierende als Orientierungspunkt/Fixpunkt (ich möchte z.B. das Bild des Kompasses und des Ankers hier verwenden) und dem Bezug zu den großen Theorien für grundlegend, damit die Studierenden einen Überblick (und eine Leidenschaft, wenn möglich!) über eine bestimmte Disziplin oder Unterdisziplin entwickeln können. Zu dieser Haltung kommt die Realität hinzu, das heißt der Unterrichtskontext, und wenn dies es erlaubt (vor allem, wenn es sich um eine kleine Anzahl an Studierenden pro Klasse handelt), dann sehe ich zu dieser soeben erwähnten Rolle die Moderationsrolle noch dazu kombiniert.

Ich glaube an die Kraft, den Studierenden Autonomie zu geben, um die Bedeutungen und Inhalte mit ihren Kolleginnen und mit den Dozierenden gemeinsam zu konstruieren. Damit eine Lehre erfolgreich ist, halte ich es für grundlegend, Zeit für Aktivitäten zu schaffen, aber auch einen Freiraum zu lassen, falls eine Aktivität mehr Zeit benötigt, um diskutiert und abgeschlossen zu werden, oder falls unerwartete Probleme bei der Behandlung von Inhalten auftreten. In einer solchen Dynamik sehe ich mich manchmal als eine Art Regisseurin, manchmal als teilnehmende Beobachterin (in anthropologischer Hinsicht).

In meiner Lehrphilosophie gibt es auch immer die Vorstellung, dass Studierende keine "zu füllenden Gefäße" sind. Sie kommen an den Schreibtischen der Universität (oder einer anderen Bildungsinstitution) mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Bildungs- und Lebenserfahrungen an. Einige von ihnen haben keinen linearen Weg hinter sich: Sie haben die Welt der Arbeit ausprobiert und sind dann zum Lernen zurückgekehrt, oder sie haben weiter studiert und versucht, die Zeiten des Studiums und der Arbeit in Einklang zu bringen. Ich halte es für unerlässlich, diesen Aspekt zu berücksichtigen, vor allem, um den Kurs so flexibel wie möglich zu gestalten, sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Bewertung (z.B. Inhalte des Unterrichts und der Prüfungen so gestalten, dass sie geeignet sein können für Vollzeit- und Teilzeit-Studierende).

4.4 Lehrmethoden und Prüfungsformen



Ich widme hier eine Reflexion den Materialien zum Lernen, und auch hier komme ich auf meine Erfahrungen als Studierende zurück. Ein Aspekt, der mich in meinem Bildungsweg manchmal entmutigt hat und der in mir eine kritische Haltung in die Praxis umgesetzt hat, betrifft genau die Wahl der Materialien (ich möchte darauf hinweisen, dass dies eine rein individuelle Überlegung ist, die mit meinem Lernstil verbunden ist, und dass in der gleichen Situation viele andere Studierende gut dran gewesen wären). Mein Studienstil ist teilweise sehr an Buchwissen gebunden, und ich kann mir keinen Lernpfad vorstellen, der nicht auf einem guten Text basiert, sowohl wenn es um das Erlernen einer Sprache als auch um das Erlernen von Sprachwissenschaften geht. Oft, bei den „Folien-orientierten“ Lehrweisen, fühlte ich als Studierende das Fehlen eines Referenztextes, der es mir ermöglichen würde, eine globale Vorstellung von den in der Lektion behandelten Themen zu bekommen. Diese Art von Unterricht hat mich oft desorientiert, anstatt mein Lernen zu erleichtern. Ausgehend von diesem Mangel habe ich daher versucht und versuche ich, eine Art von Lehre zu modellieren, die den ursprünglichen Quellen Wert verleiht, die nicht zuvor vom Dozierenden in Form von z.B. Folien „gekaut“ und „verdaut“ wurden, sondern bei der die Dozierende als Vermittlerin/Vermittler bei der Dekodierung und Interpretation dieser letzteren fungiert (obwohl ich bewusst bin, dass es oft der Zeitpunkt der Lektion ist, der die Form bestimmt, in der die Inhalte vermittelt werden, und manchmal zum Nachteil der

Vertiefung durch die ursprünglichen Quellen). In Anbetracht dessen halte ich es letztendlich für grundlegend, den Studierenden die Botschaft der Kraft zu vermitteln, die das direkte Wissen über die Quellen im Hinblick auf das Lernen und vor allem die Autonomie des Lernenden auf ihrem/seinem eigenen Weg zum Wissen haben kann.

Was, hingegen, die Prüfungsformen angeht, anstatt eine globale Ideale dazu zu präsentieren, werde ich im nächsten Abschnitt mich insbesondere auf meine derzeitige Unterrichtserfahrung konzentrieren und den Ansatz zum Thema Prüfungen und Feedback beschreiben, der in diesem Kontext vorgesehen ist.

4.5 Die Fakten: mein „Feed-book“

Im Moment bin ich nicht für einen Universitätskurs verantwortlich, sondern für einen Italienischsprachkurs für Erwachsene (Niveau B2-C1) bei der *Società Dante Alighieri Fribourg*². Der Kurs findet wöchentlich statt (Unterrichtsstunden sind von 90 Minuten) und ist von 8 intrinsisch sehr motivierten erwachsenen Teilnehmenden besucht. Die Mehrheit davon besucht den Kurs schon seit vielen Jahren und alle erst seit diesem Jahr mit mir.

Was das Thema Evaluation der Lernenden angeht, sieht der Kurs keine Durchführung von Prüfungen nach einem starren Schema vor; es gibt jedoch Momente der Bewertung der Aktivitäten, die im Unterricht oder zu Hause durchgeführt werden, und wobei insbesondere ein formatives Feedback als sehr wichtig erachtet ist. Was, hingegen, die Evaluation der Lehrenden betrifft, gibt es sowohl eine formale als auch eine informale Art und Weise des Feedback-gebens.

4.5.1 Einen Ausgangspunkt festlegen: das *Feed-up*

Da *teachers need to be aware of students' characteristics, learning styles, preferred study techniques and limitations* (Ovando 1992:4), und da ich zum ersten Mal mit dieser schon ziemlich gut konsolidierten Gruppe bin, habe ich es ganz am Anfang des Kurses besonders hilfreich gefunden, das im Modul B der Did@cTIC-Ausbildung behandelte *Feed-up*-Konzept anzuwenden (siehe Anhang 1 für das im Modul B erarbeitete Prüfungskonzept). Dieses Konzept wird auch als Grundlage für die Gestaltung eines Ausbildungs-Dispositivs angesehen. In der Tat, um die Grundlagen für den Unterricht festzustellen, ist es wichtig, ein klares Bild von der Situation der Lernenden zu bekommen, d.h. zu verstehen, was ihre Ausbildungsprojekte sind, auf

² Die *Società Dante Alighieri* wurde 1889 mit dem Ziel gegründet, die Verbindung zwischen den ins Ausland emigrierten Italienerinnen und ihrer Kultur und Sprache aufrechtzuerhalten. Zahlreiche Komitees sind in etwa 80 Ländern auf der ganzen Welt vertreten und bieten etwa 8.700 Kurse der italienischen Sprache und Kultur an. (vgl. <https://ladante.it/chisiamo.html>)

welchem Niveau sie das Thema bereits beherrschen, welche Lernressourcen sie gewöhnlich verwenden (Charlier, 2019:15).

In meinem Fall wurde es durch eine kurze Umfrage möglich, verschiedene gezielte Informationen, insbesondere über die folgenden Themen zu sammeln (siehe Anhang 2 für den Fragebogen):

- 1) welche Aktivitäten in italienischer Sprache leicht durchgeführt werden können
- 2) welche Aktivitäten in italienischer Sprache mit Schwierigkeiten durchgeführt werden
- 3) welche Aktivitäten als am angenehmsten bewertet werden (Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören)
- 4) Was sind die Lernwünsche für den derzeitigen Kurs

All diese Punkte haben nicht nur ein ziemlich vollständigeres Bild über die Eigenschaften der Kursteilnehmenden, ihre Schwierigkeiten und Präferenzen im Hinblick auf das Studium der italienischen Sprache vermittelt, sondern auch die Auswahl der Lernmaterialien unter Berücksichtigung der folgenden Hauptziele ermöglicht:

- Stärkung der von den Kursteilnehmenden selbst als schwieriger eingeschätzten Aktivitäten
- Vorschlag für Aktivitäten, die die Lernstile, Vorlieben und Lernwünsche der Kursteilnehmenden widerspiegeln

Schon von diesem ersten Schritt an hat man den Eindruck, dass der „Feed-prozess“ völlig zirkulär verläuft: Die Idee, den Kursteilnehmenden die Möglichkeit zu geben, als erste eine Bewertung ihrer bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf das Erlernen der italienischen Sprache vorzunehmen, stellt sie meiner Meinung nach nicht nur als Lernende in den Mittelpunkt, sondern als Personen, die durch die Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten und Wünsche dazu beitragen, die Struktur des Kurses, den sie besuchen wollen, festzulegen, und die darauf abzielen, Kompromisse zwischen dem, was der Lehrplan für dieses bestimmte Sprachniveau vorsieht³, sowie den Bedürfnissen und Wünschen der Klasse zu finden.

4.5.2 Feedback im Präsenzunterricht und bei *Online*-Aktivitäten

Der Feedback-Prozess in meiner derzeitigen Lehrerfahrung basiert auf der mit Reusser (2001) geteilten Idee des Wissens, das nicht mehr als

³ Die für den Kurs vorgesehenen Inhalte entsprechen denen der entsprechenden Zertifizierung. Ein B2-C1 Kurs zielt darauf ab, die für die C1-Zertifizierung vorgesehenen Ziele am Ende des Kurses zu erreichen. (vgl. <https://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html> für eine ausführliche Beschreibung der vorgesehenen Inhalte für jedes Niveau)

solely residing in the head of each individual, but as being distributed across individuals whose joint interactions and negotiations determine decisions and the solution of problems (Reusser 2001:2058),

interpretiert wird.

Das Feedback in diesem Kontext ist stark formativ konnotiert; es findet sowohl zwischen *Peers* als auch zwischen Lernenden und Lehrenden statt (auf diese letzte Art von Feedback im Sprachunterricht werde ich spezifisch im Rahmen dieser Arbeit eingehen). Eine summative Bewertung ist hingegen nicht vorgesehen.⁴

Viel diskutiert wird im Bereich des Sprachunterrichts die Frage, ob man einen Ansatz haben sollte, der mit dem Erwerb grammatikalischer Regeln oder eher mit einem *usage-based* Ansatz verbunden ist. In meiner globalen Orientierung ist ein gemischter Ansatz wichtig, bei dem sowohl das Lernen und die Anwendung von Grammatikregeln gefördert werden als auch ein eher entspannter Sprachgebrauch, bei dem das kommunikative Ziel bevorzugt wird. Noch ganz wichtig aus meiner Perspektive ist, sich es als Ziel in diesem Rahmen zu setzen, die Sensibilität nicht in Bezug auf das zu erhöhen, was richtig oder falsch ist, was die Sprachnorm ist und was nicht, sondern in Bezug darauf, wie es geeignet wäre, sich je nach Kontext auszudrücken. Zu dieser Vision kommen noch die der Kursteilnehmenden hinzu, mit denen es notwendig ist, Ziele – und die Mittel zur Erreichung dieser Ziele – aufzubauen, die den Lernstil und die Lernpräferenzen jeder Person widerspiegeln können, insbesondere in Kursen dieser Art, die durch eine gewisse Flexibilität charakterisiert sind, und es unter anderem den Zweck haben, sich an die Bedürfnisse, Interessen, und Präferenzen der Teilnehmenden anzupassen.

Zusätzlich zu den in der Klasse durchgeführten Aktivitäten wurde für diesen Kurs eine jährliche kontinuierliche Aktivität konzipiert, die *online*, im asynchronen *Modus*, ausgefüllt wird. Diese Aktivität beinhaltet die Nutzung der Plattform *Moodlecloud* und hat als Ziel die Bereicherung des Wortschatzes durch den aktiven schriftlichen Gebrauch von unbekanntem oder bekanntem - aber nie verwendeten – Wörtern in verschiedenen Kontexten. Diese Aktivität ist als Instrument gedacht, das es ermöglicht, einen Gesamtüberblick über die Fortschritte und Schwierigkeiten der Kursteilnehmenden in Bezug auf bestimmte Aspekte zu erhalten. In diesem Zusammenhang ist die Lehrende dafür spezifisch verantwortlich, vor allem grammatikalische Fehler (auf der Ebene der Syntax, der Morphologie, sowie des Wortschatzes) zu melden und zu diskutieren, indem man Lösungsvorschläge angeboten werden.

⁴ Interessierte Kursteilnehmende können für jede Stufe von A1 bis C2 eine standardisierte Prüfung ablegen (PLIDA-Zertifizierung, <https://www.dantefriburgo.com/esami-plida-adulti>). Tatsächlich bedeutet die Teilnahme am Kurs nicht automatisch, dass man die Prüfung ablegen muss, die sowohl zum persönlichen Vergnügen als auch für besondere Bedürfnisse, z.B. für die Beantragung der italienischen Staatsbürgerschaft oder für ein Studium an einer italienischen Universität, abgelegt werden kann.

4.5.2.1 Feedback in der Klasse

Einer der Aspekte, der meiner Meinung nach bei der Organisation und Verwaltung von Unterrichtsaktivitäten am wichtigsten ist, ist die Festlegung, wie viel Feedback in jedem Präsenzunterricht eingebracht werden kann/darf, wenn man bedenkt, das Feedback in diesem Rahmen sowieso die Rolle eines sprachlichen *Inputs* hat. Dies ist ein Thema, das mich im Unterricht ständig begleitet und das ich bis heute keine eindeutige Antwort geben kann (siehe auch Anhang 1 bei den Überlegungen über den Einsatz der Methoden im Unterricht).

Was den Inhalt des Feedbacks betrifft, insbesondere im Sprachenbereich, halte ich es für sehr wichtig, von Anfang an eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die es ermöglicht, zu erkennen, welche Art von Feedback die Kursteilnehmenden erhalten möchten/sollen. In einem Bereich wie dem Erlernen einer Fremdsprache halte ich es zum Beispiel für wesentlich, zu verstehen, wie sehr eine Person sich ein spezifischeres Feedback zur Grammatik oder zum Beispiel zur Aussprache wünscht: Für einige Menschen kann das Ziel ein Ausdruck ohne grammatikalische Fehler oder eine Aussprache ohne Akzent sein, was einen eher klassischen Ansatz widerspiegelt; andere sind mehr an den kommunikativen Funktionen der Sprache interessiert. In meinem Ansatz gibt es nicht die Idee, einen der beiden *Modi* festzulegen, sondern mich einerseits so weit wie möglich an die individuellen Lernstile jedes meiner Kursteilnehmenden anzupassen (eher reflexiv vs. eher aktiv, vgl. Honey & Mumford, 1986, in Sampietro, 2015:7), insbesondere in Kursen, die die Lernenden aus vielen verschiedenen Gründen besuchen; andererseits, was ich daneben es versuche zu tun ist sowohl grammatikalischer *Input* als auch eher kommunikativen Fokus in den Unterricht einzublenden.

Außerdem wird im Feedbackprozess oft ein kontrastiver Ansatz verwendet, d.h. ausgehend von den Muttersprachen der Lernenden werden Verweise auf diese Sprachen gemacht und hypothetische Phänomene des Einflusses der Muttersprache auf die zu erlernende Sprache angenommen. Das Ziel dabei ist, dass diese Überlegungen als *scaffolding* dienen können und dazu führen, dass ein größeres Bewusstsein für die Funktionsweise des zu erwerbenden Sprachsystems entwickelt wird.

4.5.2.2 Online Feedback

Zusätzlich zu den Präsenzaktivitäten und Hausaufgaben – die zu Hause durchzuführenden Aktivitäten bestehen meist aus dem Lesen von Buchkapiteln, dem Nachdenken über bestimmte im Unterricht behandelte Themen und Grammatikübungen – auch eine wöchentliche Aufgabe, die auf der *Moodlecloud*-Plattform durchgeführt wird.

Die Aktivität mit dem Titel *Un tesoro di parole*⁵ soll es den Kursteilnehmenden ermöglichen, das Vokabular, dem sie im Unterricht oder beim Lesen von Büchern begegnen, in verschiedenen und von den Lernenden selbst ausgewählten Kontexten zu üben. Im Mittelpunkt dieser Aktivität steht die Idee, einen virtuellen Raum zu schaffen, der es schließlich erlaubt, zu einem Produkt, einer gemeinsam konstruierten Bedeutung zu gelangen – in diesem Fall eine Art Klassenglossar – das einerseits Wörter enthält, die den Kursteilnehmenden bekannt sind aber noch nie benutzt wurden, und die andererseits völlig unbekannt sind (in diesem Fall werden sie gebeten, neben Beispielen im Kontext eine Vokabulardefinition anzugeben, die unter anderem – zusammen mit dem Encyclopädie-Einträgen – eine der Arten von schriftlichen Texten ist, die die Ziele des Niveaus C1 des PLIDA-Syllabus bilden). Auf diese Weise soll auch ein gesamter Überblick über das schon vs. noch nicht bekannte Vokabular des Lernenden gewonnen werden.

Grundsätzlich werden die Kursteilnehmenden während dieser Aktivität also aufgefordert, Sätze zu konstruieren oder Vokabulardefinitionen von Begriffen anzugeben, die in Form von Wikis berichtet werden. Im Gegenzug habe ich die Aufgabe, wöchentlich Rückmeldungen zu ihren schriftlichen Produktionen zu geben, meistens in der Form von einem PNV(Positives-Negatives-Verbesserungsvorschlag) - Feedback (vgl. Anhang 1).

Meiner Meinung nach ist ein schriftliches *online* Feedback ein sehr komplexer und heikler Prozess; in der Tat geht es nicht nur darum, auf mögliche formale oder inhaltliche Fehler hinzuweisen, sondern es ist äußerst wichtig, kommunikative Formeln zu wählen, die in der Lage sind, den Mangel an der beim Präsenzunterricht typischen Interaktion auszugleichen. Wenn das Feedback nicht in Präsenz erfolgt, betrifft nämlich eine der grundlegenden Fragen die Entwicklung von Kompensationsmechanismen, wie auch z.B. Leibold & Schwarz (2015) betont haben. Wie kann die Proxemik des Lehrenden gegenüber den Lernenden im Klassenzimmer ausgeglichen werden, wenn der Unterrichtsmodus *online* ist? Wie kann man den Mangel an einer Lehrenden ausgleichen, die in ihren eigenen Wörtern die wesentlichen Merkmale ihres Feedbacks hervorhebt, um es transparent und direkt zu machen? Wie können schriftliche Rückmeldungen (in diesem Fall *online*) von monologisch zu dialogisch werden (Nicol 2010), damit einen Verhandlungsprozess in Gang gesetzt werden kann?

Trotz all dieser Fragen, genau dank der Tatsache, dass die Wörter geschrieben wurden, konnte ich die Kraft des Sprichwortes *verba volant, scripta manent* bestätigen und sofort einige Vorteile erkennen: Den Lernenden ein schriftliches Feedback zu geben, bedeutet, ihnen die Möglichkeit zu geben, über ihre Produktionen und die Fehlerberichte des Lehrenden weiter zu reflektieren.

⁵ Die Idee ist von dem deutschen Wort *Wortschatz* inspiriert. Es war nämlich die Faszination für die wörtliche Bedeutung dieses Wortes (ein Schatz von Wörtern) – das meiner Meinung nach in der Lage ist, die Bedeutung der Aktivität selbst auf synthetische und effektive Weise auszudrücken – die mich dazu brachte, es für den Titel der Aktivität zu verwenden.

Betrachtet man jedoch meine derzeitige Lehrtätigkeit mit externer Perspektive, so gibt es meiner Meinung nach vor allem zwei Aspekte, die verbessert werden könnten:

1) Ermutigung zur Korrektur von Fehlern als Symbol für die Konstruktion einer inneren Realität

Diese Praxis scheint noch nicht systematisch durchgeführt zu werden. In diesem Zusammenhang stellen Hattie und Temperley (2007) fest, dass

whether students engage in error correction strategies following error detection depends on their motivation to continue to pursue the goal or to reduce the gap between current knowledge and the goal (2007:93).

In meinem Fall kann man davon ausgehen, dass es vor allem an dem mit der Klasse eingerichteten Ansatz liegt, der eher auf den freien Gebrauch der Sprache ausgerichtet ist, um keine Hemmungsprobleme auszulösen, so dass auch die Tatsache, dass es selten explizit auf grammatikalischer Korrektheit verwiesen wird – obwohl dies immer implizit bleibt – bisher dazu geführt hat, dass man sich nicht auf die Korrekturmechanismen konzentriert hat. In diesem Fall erscheint mir die Frage ziemlich heikel: Auch wenn es einerseits zutrifft, dass Feedback *kein Aufruf zur Veränderung ist* (Willert, 2019), so kann Feedback andererseits, wenn es um Sprache geht, die Rolle echter Warnsignale übernehmen, insbesondere wenn es um Themen wie Morphologie oder Syntax geht, wo es sehr einfach ist, mit kristallisierten Regeln und sozusagen eher nicht verhandelbaren Strukturen umzugehen, obwohl der Ansatz für den Unterricht so weit wie möglich der der deskriptiven Linguistin ist, die die Sprache als ein System betrachtet, ohne sich notwendigerweise auf die *relazioni fra sistema e norma* zu konzentrieren (Andorno & Sordella, 2018: 229).

Eine Lehre, die ich aus dieser Erfahrung ziehe, betrifft insbesondere die Tatsache, dass die Kursteilnehmenden im Hinblick auf die Korrekturprozesse weiter gefördert werden sollten aber mit dem Ziel, ein *tool kit* der dabei hilft, ihre *internal reality* zu konstruieren (Mory, 2004:771-772), damit den konstruktivistischen Sinn des Feedbacks im Fokus bleiben kann. Dieser Weg kann sich zu guter Letzt als wirksam erweisen, um die Reflexion über die Sprache aktiver zu gestalten und somit den Kursteilnehmenden es erlauben, mehr bewusst und autonom im Lernprozess zu sein (z.B. indem man kontrastive Prozesse zwischen Ihren Muttersprachen und dem Italienischen fördert).

2) Entwicklung eines dialogischen Charakters des Feedbacks

Die in meinem Kurs vorgeschlagene *Online*-Aktivität würde es den Kursteilnehmenden ermöglichen, über die Wiki-Kommentare nacheinander meine Vorschläge und Korrekturen zu kommentieren. Obwohl *feedback [...]*

as a dialogical and contingent two-way process (Nicol, 2010:503) gedacht werden sollte, bisher ist der Austausch auf der *Moodlecloud*-Plattform jedoch ziemlich unidirektional geblieben: Die Aktion, die sich aus meinem Feedback ergab, war kein weiterer Lernende-Lehrende-Austausch, der z.B. durch die Bitte um weitere Erklärungen zu einer bestimmten Grammatikregel dargestellt sein könnte. Damit ein solcher Austausch bidirektional wird, ist es in meinem Fall in der Tat immer notwendig, eine Art *Kontinuum* zwischen der virtuellen Dimension und der Präsenzunterricht-Dimension zu finden; im spezifischen ist es notwendig, expliziter Verweis auf die *Online* Korrekturen im Präsenzunterricht zu machen. In diesem Prozess werden solche Verweise auf *Online*-Aktivitäten und auf mögliche kritische Fragen (auf jeder Ebene der Grammatik, der Rechtschreibung, des Wortschatzes) - die auch nur für einige Personen aufgetaucht sind, und die trotzdem für die gesamte Klasse von Interesse sein können - wichtig für die Weiterentwicklung der Reflexion über die Sprache. Zu betrachten für die Förderung solcher dialogischen Feedbackprozesse im virtuellen Raum könnte schließlich auch eine andere Form der Kommunikation sein, wie die des Forums, bei der *per definitionem* ein solcher Austausch weiter gefördert werden könnte.

4.5.3 Ein Feedback von den Kursteilnehmenden sammeln

Während meiner akademischen Erfahrung als Studierende habe ich oft Fragebögen zur Bewertung der Lehre ausgefüllt. Da die Klassen jedoch immer sehr groß waren, war es nicht möglich, die Ergebnisse mit den Lehrenden zu diskutieren und somit auch kaum klar, welche Auswirkungen unsere studentischen Überlegungen auf den Unterricht haben könnten. Diese Reflexionen über meine Vergangenheit als Studierende erlaubten es mir, mich später darauf zu konzentrieren, wie die Lernenden ein wirksames Feedback an die Lehrenden weitergeben können, sowohl im akademischen als auch in anderen formalen Lernbereichen.

In meinem derzeitigen Italienischkurs gibt es verschiedene Möglichkeiten, ein Feedback zu sammeln; einerseits ist dies eine standard Praxis, die von der *Società Dante Alighieri* eingeführt wurde, und die die Verwaltung eines Zufriedenheitsfragebogens an die Kursteilnehmenden beinhaltet⁶. Diese Umfrage findet in zwei Phasen statt: eine erste Phase nach der ersten Hälfte des Kurses, die zweite am Ende des gesamten Kurses. Die Umfragen werden dann an den Leitenden der Dante-Schule geschickt, die die individuellen Ergebnisse der Fragebögen an alle Lehrenden schließlich weiterleiten.

Während des Unterrichts war es auch möglich, informelles Feedback zu den vorgeschlagenen Aktivitäten zu sammeln: Eine der ersten Rückmeldungen betraf die Wahl der beiden vorgeschlagenen Lektüren. Die Kursteilnehmenden verließen sich in diesem Fall auf meinen Geschmack (ich versuchte, die Wahl auf der

⁶ Der Fragebogen kann entweder *online* (<https://www.dantefriburgo.com/rilevazione-gradimento-intermedio> und <https://www.dantefriburgo.com/scheda-di-gradimento-finale>) oder auf Papier ausgefüllt werden.

Grundlage dessen zu treffen, was die vorherige Lehrende bis zu diesem Zeitpunkt vorgeschlagen hatte). Mit der Auswahl des ersten Buches (ein Roman) waren sie ganz zufrieden: das Buch fanden sie nämlich für ihre Sprachkompetenzen geeignet und inhaltlich interessant. Andererseits, wir sind aktuell gerade dabei, das zweite Buch (Sammlung von kurzen Erzählungen) zu lesen: dieses hat ein anderes und teilweise ziemlich schwierigeres Vokabular, einige Wörter werden im Italienischen jetzt kaum verwendet (das Buch ist aus dem Ende der 50er Jahren) und, gerade deswegen, kann die Motivation beim Lesen reduziert sein. Wichtig ist es hier also, alle einzelnen Reaktionen der Lernenden zu sammeln, um das pädagogische Dispositiv, seine Instrumente und Inhalte ständig zu regulieren; in diesem Fall, z.B. indem man die Lernenden durch das selektives Lesen aufmerksam darauf macht, auf die Wörter, die im heutigen Italienischen ungebräuchlich geworden sind.

Eine weitere Rückmeldung, etwa nach der Hälfte des Kurses, hat die Aktivität *Un tesoro di parole* betroffen. In diesem Kontext sagten 7 auf 8 Personen, dass sie es nützlich finden; eine von 8 Personen gab an, dass sie nicht völlig davon profitieren kann, weil es nicht ihrem Lernstil entspreche. Unter den Personen, die die Aktivität nützlich finden, betonte auch einer, wie wichtig es sei, nach den Anweisungen der Lehrenden Korrekturen vorzunehmen. Auf diese Weise betonte die Kursteilnehmende implizit die Bedeutung von Feedback als Förderer beim Aufbau von *self-regulation* Prozessen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:2; Mory, 2004:773).

Dann gab es die Möglichkeit, eine ganze Reihe äußerst nützlicher Überlegungen zu sammeln, um den Unterschied zwischen der Sichtweise der Lehrenden und der der Lernenden zu überbrücken; zum Beispiel Kommentare zu den im Unterricht durchgeführten Aktivitäten, insbesondere zu deren Schwierigkeitsgrad, und in diesem Zusammenhang war es interessant festzustellen, dass die Kursteilnehmenden sich ziemlich frei fühlten, die vorgeschlagenen Aktivitäten zu kommentieren.

In dieser Hinsicht halte ich den ersten von Ovando (1992) erwähnten Punkt für sehr wichtig, nämlich *set a climate of trust and respect* (1992:6), der die Autorin als einen grundlegenden Prozess anerkennt, um den Austausch von Lehrenden-orientiertem Feedback zu erleichtern. Darüber hinaus hatte ich während des Unterrichts die Möglichkeit, einige Feedbacks zu anderen Aktivitäten zu erhalten, z.B. nach dem Ansehen eines Films (z.B. hier haben einige Leute ihre Schwierigkeiten hervorgehoben, einen Film ohne Untertitel zu verfolgen, und machten deutlich, dass sie diese lieber zur Verfügung gehabt hätten).

Da die Kursteilnehmenden die Freude am Lesen von Büchern und am Diskutieren gezeigt haben (diese Information hatte ich auch vor dem Anfang des Kurses von der Lehrenden, die bis letztes Jahr mit ihnen gearbeitet hat, sammeln können), ohne der Form zu viel Aufmerksamkeit zu schenken, und da ich den Redefluss nicht unterbrechen wollte, ist der Ansatz bis jetzt während des Unterrichts hauptsächlich kommunikativ gewesen. Es gab jedoch auch explizite Anfragen, sich mit der Grammatik zu befassen.

Ich halte diesen Austauschs-Aspekt für grundlegend im Lehr- Lern-prozess, um mögliche Lücken zwischen der Vorstellung der Lehrenden und der Vorstellung der Kursteilnehmenden hinsichtlich des Programms zu füllen. Wie Ovando (1992) in einem anderen ihrer Punkte immer wieder feststellt, ist es in der Tat notwendig, Inhalte und Form des Unterrichts so zu gestalten, *by introducing pertinent modifications or using new strategies* (1992:6). Abgesehen von der Schaffung eines Klimas des Vertrauens und des Respekts, wie gerade erwähnt, scheint also in diesem Fall auch die Flexibilität der Lehrenden grundlegend zu sein, um einen Treffpunkt zwischen den Ideen/Bedürfnissen der Lernenden und den Ideen/Bedürfnissen der Lehrenden zu schaffen.⁷

4.5.4 Den Reichtum der Peer-Beobachtung entdecken

Wie im Abschnitt 1.1 erwähnt, können die Feedback-Agenten mehrere sein. Bisher wurden Lehrende und Lernende berücksichtigt; dazu möchte ich noch mit einigen Überlegungen zum Feedback zwischen Lehrenden schließen.

Dank der Möglichkeit, an der Did@cTIC-Ausbildung teilzunehmen, konnte ich die Praxis der Intervision sowohl als *Agens* als auch als *Patiens* kennen lernen. In Zusammenarbeit mit einem Kollegen konnte ich sowohl Feedback geben als auch Feedback zu einer meiner Lektionen erhalten. Diese Gelegenheit erwies sich als grundlegend, um zu erkennen, was bei der Reflexion der eigenen Erfahrung manchmal nicht zum Vorschein kommt, und hat mir vor allem die Möglichkeit gegeben, die Wichtigkeit des Beobachtens zu verstehen, ebenso wie die Wichtigkeit, externe Augen unsere Arbeit beobachten zu lassen, um unseren didaktischen Ansatz tiefer zu verstehen und zu verbessern.

Die Tätigkeit der Lehrende ist meiner Meinung nach eine Aktivität, die daraus besteht, sich täglich aufs Spiel zu setzen: ihre/seine Fähigkeiten testen, sowohl als Person, die Inhalte vermittelt, als auch als Person, die als Regisseurin in der Komplexität eines didaktischen Kontextes handelt.

Inspiziert von der sprachlich und kulturell neuen Umgebung, in der ich mich als Doktorandin befinde, entschied ich mich, in diese Ausbildung einzutauchen, um mich mit einem Lehransatz auseinanderzusetzen, der sich manchmal von dem unterschied, was ich als Studierende erleben konnte. Wie bereits im Abschnitt 4.2 erwähnt, hatte ich die Gelegenheit, die Idee zu entwickeln, dass wir, dank der Did@cTIC Ausbildung

⁷ Im Rahmen der Aktivitäten, die während des Moduls *Arbeit an der eigenen Praxis* der Did@cTIC Ausbildung durchgeführt wurden, war es möglich, weitere Rückmeldungen von *Peers* über mögliche Wege zu sammeln, um konstruktives Feedback von den Kursteilnehmenden zu erhalten (meine Kolleginnen, die ich hier noch bedanken möchte, haben mich z.B. *Audience Response Systems* vorgeschlagen, um die Anonymität der Kursteilnehmenden zu gewährleisten, oder die Modalität *One-Minute Paper*, wobei die Kursteilnehmenden erklären können, was sie denken, gelernt zu haben, was hingegen noch unklar bleibt; wie hätten sie die Inhalte präsentiert, damit sie interessanter klingen können, usw.).

tatsächlich in ein Lebenslabor eingetaucht sind, eine Mikro-Welt, in der wir als Studierende handeln, in der wir aber gleichzeitig lernen, Lehrende zu sein. In diesem Zusammenhang bin ich überzeugt, dass der konstruktivistische Ansatz, den diese Ausbildung vorschlägt, sehr gut zu meiner Art und Weise passt, das Lernen und das Lehren zu verstehen.

In dieser Hinsicht, die Arbeit und das Nachdenken über die eigene Unterrichtspraxis zusammen mit erfahrenen Menschen halte ich für einen Luxus; die Tatsache, von außen von unseren *Peers* beobachtet werden zu können, ein Privileg. Aus konstruktivistischer Sicht glaube ich in der Tat nicht, dass es etwas Besseres gibt, das uns angeboten werden kann, außer der Zeit, die jemand dafür aufwendet, unser Verhalten während der Lehrtätigkeit zu analysieren. Eine Rolle, die der teilnehmenden Beobachterin/des teilnehmenden Beobachters/, die mich an eine mir sehr beliebte Disziplin erinnert: die Anthropologie. Die Beobachtung ist nämlich eine Praxis, die ich aus den ethnographischen Studien kenne, in meiner sprachwissenschaftlichen Forschung umgesetzt, und schließlich auch im pädagogischen Bereich dank der Intervision experimentiert habe. Im Allgemeinen ist, meiner Meinung nach, die Rolle der Beobachterin/des Beobachters eine Rolle, die uns eine große Sensibilität für das, was uns umgibt, entwickeln lässt. Die Rolle der beobachteten Person ist hingegen eine Rolle, die uns dazu bringt, über die Wichtigkeit reflektieren, die dem Nachdenken über unsere Handlungen, unsere Wörter, unsere Gesten, unsere Proxemik in einem Raum wie dem der Klasse zukommt.

In Bezug auf die Rollen, in denen ich für die Aktivität der Intervision involviert war, werde ich mich hier auf die der beobachteten Person konzentrieren und die Gefühle beschreiben, die solche Rolle kennzeichneten.

Völlig davon überzeugt, dass die Intervision eine wertvolle Ressource ist, befürchtete ich trotzdem, dass ich als beobachtete Person nicht spontan sein würde und dass dieser potentiellen Mangel an Spontaneität von meinen Kursteilnehmenden wahrgenommen werden konnte, was eine potentiell abträgliche Stimmung für das Lernen schaffen konnte. Nach der Intervision hatten mein Partner und ich noch kurz die Möglichkeit, zusammen über die Intervision zu diskutieren und bei dieser Gelegenheit fragte er mich ob mich diese Aktivität aufgeregt habe. Was ich zunächst sagen kann ist, dass ich während der Unterrichtsstunde, wo die Intervision stattgefunden hat, gerne den Beobachter miteinbezogen hätte, auch wenn ich wusste, dass ich es nicht tun konnte. Am Ende der Unterrichtsstunde, als ich den „Filter abnehmen“ und wieder mit meinem Intervisionspartner sprechen konnte, fühlte ich ein Gefühl der Erleichterung, wie wenn man ein zu enges Kleid oder einen Stein aus einem Schuh auszieht.

Was insbesondere die Kommentare meines Partners betrifft, so konnte ich die Wirksamkeit dieser Beobachtung bestätigen: Ich war sehr beeindruckt zu sehen, dass es der Person, die mich beobachtete, in anderthalb Stunden gelungen war, einige Punkte, auf die ich bei meiner Lehrtätigkeit hätte in der Zukunft insistieren können und die mir im Unterricht weiter helfen könnten, kurz und bündig zu fassen. Manchmal

kann uns eine externe Meinung helfen, Elementen, von denen wir allein dachten, sie seien nicht relevant, oder zu offensichtlich, Bedeutung beizumessen, oder uns den Mut zu geben, so zu handeln, wie wir es gerne getan hätten, aber aus Angst nicht gewagt haben.

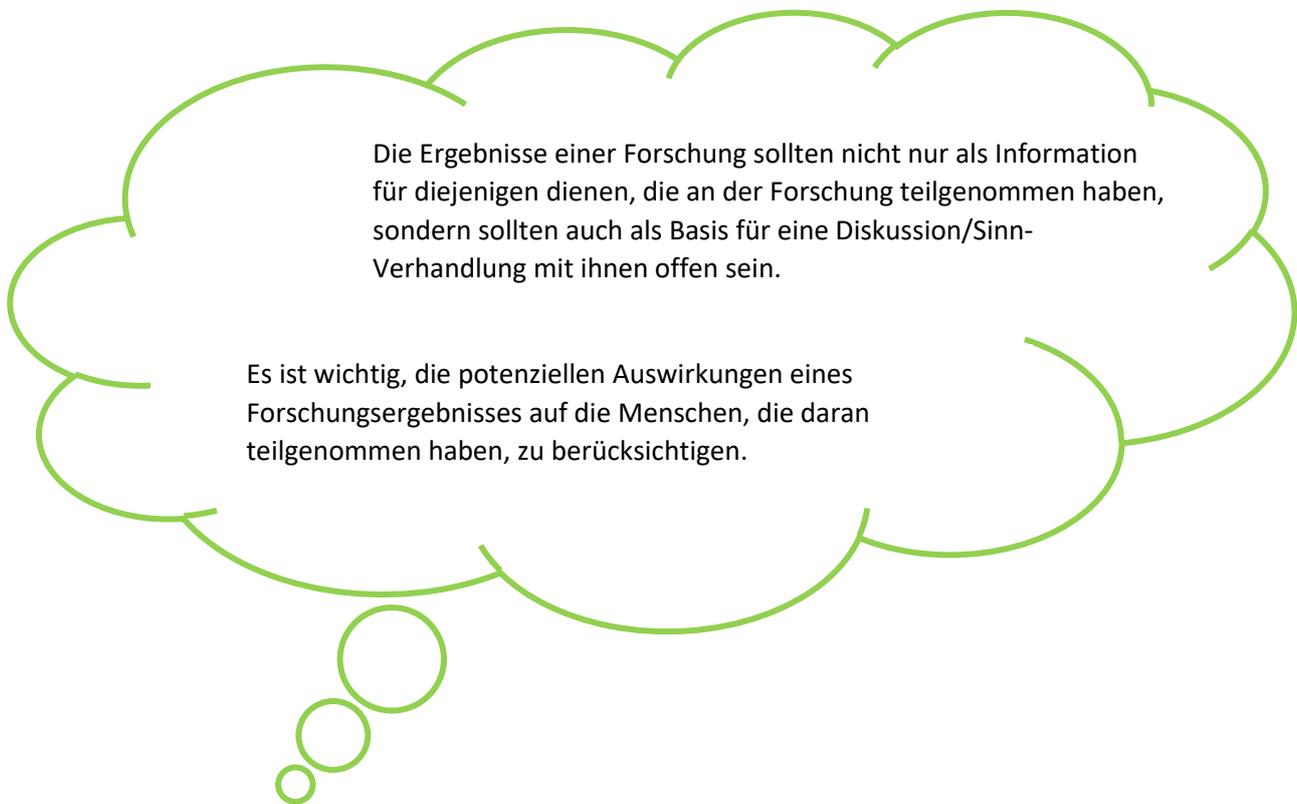
Mein Interventionspartner hat sich auf die Aspekte konzentriert, die für mich wichtig waren, und ich habe auch sehr geschätzt, dass er auch weitere Aspekte kommentiert hat, die für eine Reflexion über meine Lehre nützlich sein könnten. All diese Bemerkungen erlauben es mir, meine Rolle als Lehrende zu überdenken, indem ich ihr eine durchdachtere, solidere Struktur gebe; konkret konnte ich darüber nachdenken, wie wichtig es ist, immer eine Verbindung zur vorherigen Unterrichtsstunde herzustellen und sicherzustellen, dass es keine inhaltliche Zweifel bleiben; verschiedene Materialien während des Unterrichts zu integrieren; während einer Debatte sicherstellen, genug Zeit für Diskussionen zu haben. Kurz gesagt, all diese Überlegungen lassen mich daran denken, wie grundlegend es ist, externe Meinungen zu sammeln, damit wir unsere Lehre integrieren und verbessern können, indem wir ständig neue Ziele setzen und unsere Rolle verfeinern.

Dank dieser Aktivität, kann ich mit Überzeugung sagen, dass ein äußeres Auge uns Vieles sagen kann: es kann uns über viele Aspekte aufklären, die manchmal in die Vielzahl von Aktivitäten verwickelt bleiben, die alle Lehrenden während ihres Unterrichts bewältigen müssen.

Schließlich, dazu kann ich noch hinzufügen, dass ich der Meinung bin, dass die gegenseitigen Beobachtungen der Lehrtätigkeit ein grundlegendes Puzzle-Stück in den Pädagogikwissenschaften sind und dass sie Teil guter Praxis sein sollten, die während der gesamten Lehrtätigkeit systematisch wiederholt werden.

Diese Reflexion über Feedback und Feedback-Akteure hat es mir ermöglicht, viele Aspekte zu beleuchten: Wie wichtig es ist, zumindest aus meiner Sicht, immer auf ihre eigene Erfahrung als Lernende zurückzugreifen, wenn ich als Lehrende tätig sein muss. Der ständige Bezug auf vergangene Erfahrungen und das Vergleichen der aktuellen Unterrichtsaktivitäten mit den eigenen Lernerfahrungen wirkt meiner Meinung nach wie ein Prozess, der hilft, das eigene pädagogische Instrumentarium zu regulieren, indem man überlegt, was bei uns funktioniert und was nicht funktioniert, aber immer unter Berücksichtigung der Tatsache, dass wir alle unterschiedliche Lernstile haben und dass jedes Mal, wenn wir in einer neuen Klasse unterrichten, alles gut durchdacht und an die Benutzerinnen angepasst werden muss.

Kapitel 5: Meine Forschungsphilosophie



Wie im Laufe meiner Arbeit bereits mehrfach erwähnt, habe ich während meiner Doktorarbeit unter anderem die Gelegenheit, über die Beziehung zwischen Forschungsteilnehmenden und Forschenden nachzudenken.

Meine Studie sieht eine gemischte Einstellung gegenüber die Teilnehmenden vor, die sich aus den Forschungsfragen und damit aus der Art der für die Datenerhebung gewählten Instrumente ergibt: Einerseits wurden sie gebeten, einen *Online*-Fragebogen auszufüllen, andererseits gab es ein/zwei Treffen (mit den Monolingualen ein Treffen, mit den Bilingualen zwei Treffen), an denen sie teilgenommen haben. Vor allem gerade dank der Möglichkeit, in Präsenz zusammenzuarbeiten und den Teilnehmenden anschließend die (ersten) Ergebnisse eines Teils der Forschung zu vermitteln, haben sich viele Möglichkeiten ergeben, über die Mechanismen der Restitution und ihre möglichen Auswirkungen auf die Beteiligten nachzudenken. So kamen zum Beispiel Fragen und Zweifel auf, wie die Ergebnisse verbreitet werden können, wie wahrscheinlich es ist, dass Rückmeldungen an Forschungsteilnehmenden als Bewertung verstanden werden, und welche potenziellen Risiken mit einer solchen Interpretation verbunden sind. Insbesondere die letztgenannte Überlegung entstand, weil es in einem Bereich wie der Sprache, in dem sich die Debatte oft auf *was ist Norm* vs. *was ist nicht Norm* konzentriert (vgl. Abschnitt 4.5.2), oft schwierig ist, diese Denkweise aus den Angeln

zu heben und die Sprecherinnen dazu zu bringen, eher im Sinne einer rein deskriptiven Linguistik zu denken und vorurteilsfrei zu Beobachtenden ihres eigenen Sprachrepertoires zu werden.

5.1 Forschung: für wen?

In diesem Moment der Geschichte ist es sehr üblich, von Forschenden als in ihrer Welt aus Büchern, Artikeln, Computern, Daten usw. verschlossenen Menschen sprechen zu hören, wo der Austausch nur mit Eingeweihten stattfindet. So wird der Mechanismus der so genannten *ivory tower* ausgelöst.

Nach diesem Konzept forschen Forschende isoliert und beschäftigen sich nur mit denen, die Zugang zu einem bestimmten Bereich und einem bestimmten Wissen haben. Die Risiken, die mit der Anwendung dieses Ansatzes verbunden sind, liegen auf der Hand: Wenn die Forschung dort bleibt, wo sie produziert wird, oder höchstens über ausgewählte und zugängliche Kanäle für diejenigen verbreitet wird, die täglich mit einer bestimmten Art von Inhalten umgehen, welchen Beitrag kann sie dann für die Gesellschaft als Ganzes leisten?

Als Antwort auf dieses sehr aktuelle Problem sind nicht selten Initiativen zu finden, die darauf abzielen, die Idee der Forschung *von* einigen wenigen durchgeführt und *für* einige wenige gedacht, zu untergraben. Beispielsweise ist die akademische Forschung im Sprachbereich häufig von Diskussionen darüber geprägt, ob die Produkte der Sprachforschung zu übertragbaren Elementen im Unterrichtsalltag auf verschiedenen Bildungsstufen werden können. Darüber hinaus hört man nicht selten von den so genannten *Science-Shops*, die die Richtungsabhängigkeit der akademischen Arbeit umstürzen und revolutionieren sollen: wer die Forschungsfragen formuliert ist die Gesellschaft, vor allem Menschen die keine Expertinnen in einer bestimmten Disziplin sind, die aber auf diese Weise ihre Stimme erheben und Fragen aller Art eine Stimme geben, sowie ihre Interesse und Neugier befriedigen können. In diesem Austausch wird die wissenschaftliche Gemeinschaft jeder Disziplin die Aufgabe haben, eine Antwort auf die Fragen zu finden und sich auch mit Methoden der Verbreitung zu befassen, die für verschiedene Arten von Publikum geeignet sind.

5.2 Empirische Forschung als bidirektionaler Prozess

Sobald sich die Wichtigkeit der Forschung als ko-konstruierter Prozess festgestellt hat, kommen für alle Akteure, die sich mit diesem Prozess befassen müssen, andere Fragen ins Spiel. Und auch in diesem Bereich sprechen wir von einem bidirektionalen Prozess, wie es für das Feedback im Unterricht getan wurde.

Einer der zentralen Aspekte der Restitution betrifft die Reflexion darüber, wie dieser Prozess ablaufen soll. Zunächst ist es jedoch notwendig, einen Schritt zurückzutreten, d.h. mit einer Analyse zu beginnen, welche Art von Daten zur Verfügung steht und wie sie übermittelt werden soll.

Im Rahmen meiner Doktorarbeit beschäftige ich mich mit den Themen Informationsstruktur und Sprachdominanz, wobei ich insbesondere mit Italienisch/Schweizerdeutsch zweisprachigen Sprecherinnen gearbeitet habe. Die Daten für die Studie wurden mit zwei *Modi* erhoben:

- *online*: mittels eines Fragebogens hatten die Forschungsteilnehmenden die Aufgabe, Informationen zu ihren Sprachrepertoires zu vermitteln.

- in Präsenz: durch einen Videoclip, die Forschungsteilnehmenden hatten als Aufgabe, das zu erzählen, was bei den Videoclip-Szenen passierte.

Während eines Workshops, der im September 2019 an der Universität Bern stattgefunden hat, hatte ich die Gelegenheit, einige Aspekte der Restitution im Rahmen der oben erwähnten Studie mit einem Publikum aus meinem Fachgebiet zu diskutieren. Der Meinungsaustausch⁸ mit dem Publikum (Dozierende und Doktorierende) hat die Debatte wachsen, neue Fragen und Herausforderungen aufkommen (z.B. bezüglich des Fehlens einer substanziellen Bibliografie zum Thema Restitution) und die Überlegungen strukturierter werden lassen.

Aber was passiert, wenn der Restitutionsprozess zwischen den Forschenden und den Forschungsteilnehmenden stattfindet?

Um diese Frage zu beantworten, war ein eher interdisziplinärer Ansatz erforderlich. Der Bereich, aus dem ich am meisten zurückgreifen konnte, ist die Anthropologie; ausgehend von der Dynamik, die in einem anthropologischen Forschungskontext entsteht, hatten viele Forschenden - die oft in engem Kontakt mit den Gemeinschaften, die sie studierten, arbeiteten - die Gelegenheit, über ihren potentiellen Einfluss auf solche Gemeinschaften sowie über Restitutionsprozesse nachzudenken. Eigentlich ist der Diskurs über die Restitution jedoch nicht nur aus dem Bedürfnis heraus entstanden, den an der Forschung beteiligten Personen etwas zurückzugeben, sondern hat weiter entfernte Wurzeln, die auf die Beziehung der ersten Anthropologinnen zu den von ihnen untersuchten Bevölkerungen und vor allem auf den Ansatz, mit dem sie ihre Forschung betrieben, zurückgeführt werden können. Tatsächlich ist es nicht ungewöhnlich, dass sich Anthropologinnen des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, meist aus der weißen und westlichen Kultur, beim Studium indigener Völker aus verschiedenen Kontinenten wiederfinden und dabei eine Beziehung aufbauen, die man als Machtverhältnis bezeichnen könnte: Die Forschenden, die aus dem akademischen Kontext eines westlichen Landes kommen, dürften sich als Beobachterinnen einer Kultur

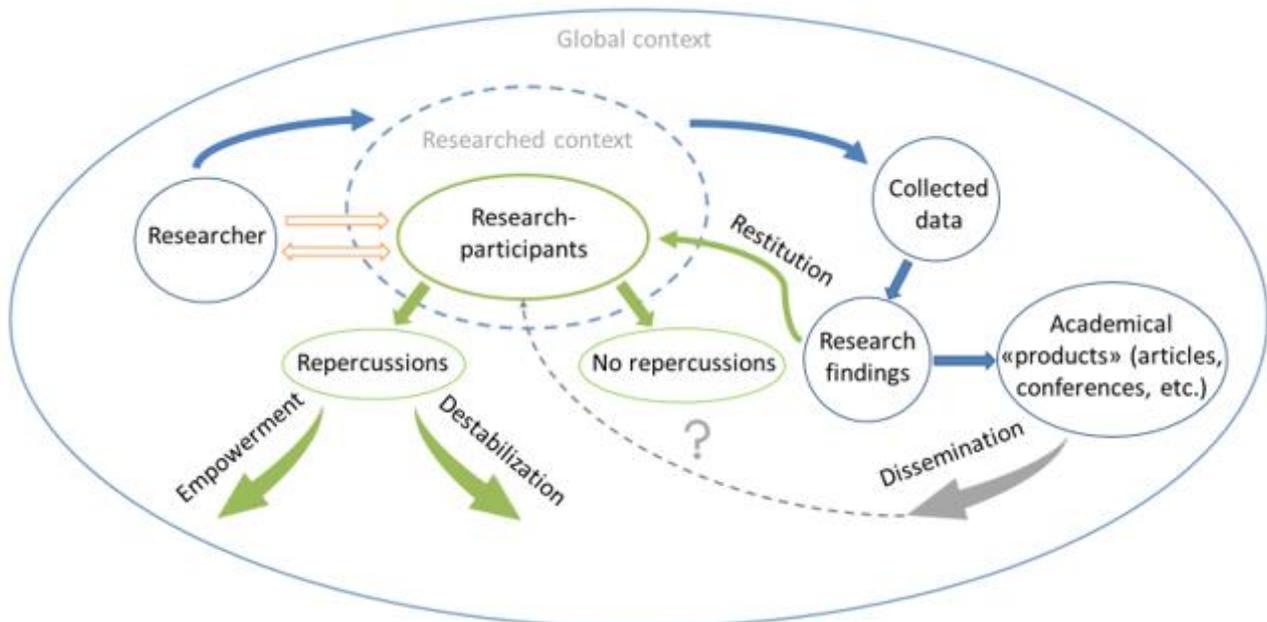
⁸ Übrigens, nach der Klassifizierung von De Saint-Georges (2014) kann diesen Austausch im Rahmen des Workshops auch als Restitution, insbesondere akademischer Art, verstanden werden (Abschnitt 2.3).

präsentieren, die Geheimnisse eines Volkes erfassen und mit ihnen Karriere machen, ohne sich gezwungen zu fühlen, Rechenschaft über das abzulegen, was sie ihnen genommen hatten.⁹

An einem bestimmten Punkt in der Geschichte beginnt diese Einstellung zur Forschung jedoch erste Anzeichen des Scheiterns zu zeigen. Die Gesellschaft wird immer aufmerksamer für die Auswirkungen, die die Forschenden auf die zu untersuchende Umwelt haben können, und dies gibt den Anstoß für einen Paradigmenwechsel in der Art und Weise, wie Forschung betrieben wird. Wenn in einer Phase der Anthropologie tatsächlich von nicht-partizipativer Beobachtung die Rede war, so drängt sich ab einem bestimmten Punkt stattdessen die Methode der teilnehmenden Beobachtung auf. In einem Klima, in dem sich das Verhältnis zwischen Forschung und Gesellschaft zu verändern beginnt, neue Fragen auftauchen.

5.3 Baustelle: ein theoretisches Modell für die Restitution

Dieses Flussdiagramm wurde bei der IRG Symposium im Februar 2020 am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg¹⁰ vorgestellt. Während dieser Veranstaltung hat sich die Gelegenheit angeboten, mit einer Gruppe von Studierenden und Forschenden einige methodische Aspekte der Forschung zu teilen. Er stellt den Versuch dar, eine graphische Umsetzung des Forschungsverlaufs vorzustellen, der die Rolle der Restitution im Vergleich zur traditionellen akademischen Verbreitung und die potenziellen Auswirkungen der Forschung auf diejenigen, die daran teilnehmen, hervorheben soll:



⁹ Vgl. <https://brutticaratteri.noblogs.org/post/2014/05/16/etnografia-del-quotidiano-lo-studio-antropologico-di-marco-aime-sullitalia-che-cambia-apre-la-decima-edizione-di-brutti-caratteri/>

¹⁰ Weitere Informationen über die Veranstaltung erhältlich bei: <https://www.irg2020.ch/>

Das Modell zeigt die Phasen der Forschung und ist eher neutral konzipiert, um sich so weit wie möglich an jede Disziplin anzupassen. Im Allgemeinen besteht es aus Akteuren und Prozessen.

Was die Akteure betrifft, so beginnen wir mit der Figur der Forschenden, die mit dem Forschungskontext und damit mit den Menschen in Kontakt kommen, deren Beitrag entscheidend sein wird, um Antworten auf ihre Forschungsfragen zu finden. Alle blau markierten Teile zeigen den klassischen Weg: Die Forschenden führen ihre Studie innerhalb eines bestimmten Forschungskontextes (gestrichelt) durch, wobei sie eine uni- oder bidirektionale Beziehung zu den Teilnehmenden haben. Innerhalb des Forschungskontextes werden Daten gesammelt, die nach der Verarbeitung zu den Ergebnissen führen. Solche Ergebnisse werden traditionell in der akademischen Welt durch Artikel, Konferenzen usw. verbreitet.

Die grünen Teile hingegen symbolisieren jene Aspekte, die mit den Forschungsteilnehmenden in Verbindung stehen; nach dem Erhalt der Forschungsergebnisse gibt es neben der Verbreitung im akademischen Bereich auch Schritte, die in erster Linie aus der Restitution der Ergebnisse durch die Forschenden an den Teilnehmenden bestehen. Nämlich wird es in der Literatur diskutiert, dass *many linguists emphasize the importance of "giving back", but what actually constitutes a contribution to the community is a complicated issue [...]* (Eckert 2014:22-23)

Hypothetisiert wird laut dieser graphischen Darstellung, dass die Restitutionsphase wiederum zu Mechanismen vom *Empowerment* oder *Destabilisierung* führen kann. Hier steht also die Frage der Reaktion der Forschungsteilnehmenden auf die Forschungsergebnisse im Mittelpunkt. In meiner Studie ging es z.B. darum, ihnen (in diesem Fall, bilinguale Sprecherinnen, die als Hauptsprachen in ihren Repertoires das Italienische und das Schweizerdeutsche haben) die Resultate über ihre Sprachdominanz zu berichten. Diese Information wurde durch einen Fragebogen gesammelt. Nachdem die Person den Fragebogen ausgefüllt hat, hat die Linguistin eine Rechnung gemacht, die als Ergebnis einen Sprachdominanzindex wiedergibt. Wie kann also eine Person reagieren, wenn eine Linguistin/ein Linguist ihnen Informationen mitteilt, die auf eine zusammengefasste Art und Weise beschreiben, was sie für eine Sprachdominanz zeigen? Ist Sprachdominanz ein Begriff und ein Konstrukt, das von allen gleich einfach zu verstehen ist? Kann jemand diesen Index als eine Evaluation verstehen? Und, wenn ja, wie kann ich damit umgehen? Schließlich, wie kann ich wirksames Feedback geben, und möglicherweise ein Feedback auf das Feedback noch bekommen, damit einen dialogischen Prozess in Gang gesetzt werden kann?

Die obengenannten Konzepte von Empowerment und Destabilisierung sollten darauf hinweisen, dass es die Möglichkeit besteht, und dass man annimmt, dass es Reaktionen auf die Ergebnisse einer Forschung einen Einfluss auf die Forschungsteilnehmenden haben kann. Beide Konzepte sind Teil einer Reihe von sozialen Dynamiken, die häufig im Bereich der Sozialwissenschaften und der Anthropologie behandelt werden. Was auffällt, ist, dass, wenn wir über Empowerment sprechen, wir sicherlich auch über die Selbstbestimmung der

Person, ihre Fähigkeit zu wählen, auf Ergebnisse und Ressourcen zuzugreifen, sprechen (Fawcett et al. 1994). Übertragen auf die Forschung wird das Konzept in Forschung *on*, *for* und *with* interpretiert (Cameron 1992:22). In diesem Konzept scheint es auch eine potenziell kapazitive Rolle des Restitutionsprozesses auf die Teilnehmenden zu geben. Laut Falzon (2005, 2006, 2008) kann es als *capacitant* angesehen werden:

[...] un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. (Fernagu-Oudet, 2012 :12)

Nachdem sie die Ergebnisse eines Forschungsprojekts erhalten haben und sich bewusst sind, dass sie ihrerseits Feedbacks zu diesen Ergebnissen geben können (oder sogar zur eigentlichen Ausarbeitung eines Forschungsprojekts beitragen können), wird in diesem Prozess des Austauschs zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden davon ausgegangen, dass letztere neue Autonomien entwickeln, insbesondere neue Autonomien des Denkens, neue Ansichten zu einem bestimmten Thema und neue Bedeutungen, die mit denjenigen (die Forschenden), die diese Ergebnisse hervorgebracht haben, auszuhandeln sind.

Ich habe den Begriff der Destabilisierung hingegen aus den anthropologischen Wissenschaften entlehnt, und es geht um die Idee, dass Forschende oft die Aufgabe haben, zu zeigen, dass es nicht nur eine einzige Wahrheit gibt und dass dies zur Destabilisierung beiträgt, d.h. die Menschen dazu zu bringen, die Welt und ihre Überzeugungen mit neuen Augen zu interpretieren.

Während der Diskussion über das Forschungsverlaufsmodell im Rahmen der obengenannten Konferenz, war es auch möglich, einige Rückmeldungen zu sammeln, die die Gelegenheit angeboten haben, über den Inhalt des Modells weiter nachzudenken. Die Reaktionen des Publikums waren wie folgt:

- Muss man davon ausgehen, dass jeder als Forschungsteilnehmende, ein Feedback erhalten möchte, oder muss man eine *a priori* Abschöpfung vornehmen und jede Person fragen, ob sie ein Feedback erhalten möchte?
- Wie kann die Argumentation über die Restitution wiederum die Forschung bereichern?
- Wie können die Datenschutzbestimmungen überarbeitet werden, so dass auch potentielle Reaktionen der Forschungsteilnehmenden auf die Restitution (was denkt die Person über die Resultate einer Forschung, die wir vermitteln?) berücksichtigt werden kann und diese wiederum zu Forschungsmaterial werden können?

Ein solches Feedback erweist sich als entscheidend, um die Debatte wachsen zu lassen, und es war interessant festzustellen, dass einige Personen am Ende der Präsentation ausdrücklich ihr Interesse bekundet haben, diesen Aspekt, nämlich die Restitution, in ihre Forschung aufzunehmen.

Schlussbetrachtungen

Feedback- und Restitutionsprozesse sind beides Aspekte der menschlichen Kommunikation in zwei besonderen Kontexten wie Lehre und Forschung. Die Wahl dieser Verfahren ist motiviert durch die Tatsache, dass beide zu grundlegenden Punkten werden können, um einen konstruktivistischen Ansatz zu schaffen, der mich in der Konzeption von Forschung und Lehre inspiriert.

Durch eine Reflexion, die sich aus der Tatsache ergibt, dass die Literatur in Bezug auf das Feedback in der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, in Bezug auf die Restitution in der Beziehung zwischen Forschungsteilnehmenden und Forschenden, immer noch keine konsistenten Modelle zu liefern scheint, die ihre wesentliche Rolle in der Forschungsmethodik bestätigen, zeigen – und somit hervorheben – wurde eine, sozusagen, inspirierende Rolle der didaktischen Feedback-Modelle und der pädagogischen Theorien im breiteren Sinn in der Debatte über Restitution angenommen.

Die pädagogischen Wissenschaften sind äußerst fruchtbar bei der Entwicklung von Prinzipien und Modellen, die in der Lage sind, die wesentlichen Prozesse der Dynamik zwischen Akteure bei den pädagogischen Kontexten zu erklären. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, sie als Ausgangspunkt zu nehmen, um eine Art Überlegung – und folglich ein Modell – der Forschungsprozesse und einige Prinzipien zu entwickeln, die meine Vorstellungen von Forschung repräsentieren.

Die Idee, die beiden oben genannten Konzepte in den Mittelpunkt dieser Diskussion zu stellen, ermöglichte es mir zudem, sie auf theoretischer Ebene einzuführen, aber schließlich auch auf praktischer Ebene weiterzuentwickeln, was mir die Möglichkeit gab, über meine aktuellen Erfahrungen als Lehrende und Forschende nachzudenken und so auch die Vorteile zu erfahren, die sich aus einer kontinuierlichen Beobachtung meines eigenen Handelns ergeben können.

Schließlich besteht die Hoffnung, dass diese laufende Arbeit eine Grundlage für die Reflexion über die Fortsetzung meiner Rolle als Lehrende und Forschende bietet und dass neue Erkenntnisse dazu beitragen können, die Debatte über zwei Aspekte zu bereichern, die ich nicht nur als gute Praxis, sondern vor allem als grundlegende Elemente für den Aufbau der Kommunikation zwischen Akteuren bei didaktischen und Forschungskontexten betrachte, die als Meilensteine für einen konstruktivistischen Ansatz dienen und auch als Symbol für eine ethisch nachhaltige Haltung interpretiert werden können.

Literaturverzeichnis

- Andorno, C., & Sordella, S. (2018), Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'Éveil aux langues. In *Usare Le Lingue Seconde* (pp. 211-233). Milano: AitLA <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/540-studi-aitla-7>
- BAAL 2006, The British Association for Applied Linguistics: Recommendations on good practice in Applied Linguistics [online]. URL https://baalweb.files.wordpress.com/2016/10/goodpractice_full_2016.pdf
- Balboni, P. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE*, 2(1), 7-30.
- Begotti, P. (2011). Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue. *Italica*, 88(1), 73-93.
- Bonato, L., & Viazzo, P. (2013). *Antropologia e beni culturali nelle Alpi: studiare, valorizzare, restituire*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M. B. H., & Richardson, K. (1992). *Researching language. Issues of power and method*. London - New York: Routledge
- Charlier, B. (2019). *Module A. Enseignement et apprentissage. Notes de cours*. Université de Fribourg.
- Cox, K., Moghaddam, N., Bird, L., & Elkan, R. (2011). Feedback of trial results to participants: A survey of clinicians' and patients' attitudes and experiences. *European Journal of Oncology Nursing*, 15, 124-129.
- De Costa, P. (2014). Making ethical decisions in an ethnographic study. *TESOL Quarterly*, 48(2), 413-422. doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.163>
- De Saint-Georges, I. (2014). Dialogues et transformations: la restitution dans les sciences du langage. *SociologieS* [online]. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4737>
- Dwyer, A. M. (2012). *Models of successful collaboration*. In L. A. Grenoble, & N. L. Furbee (ed.). *Language documentation. Practice and values* (pp. 193-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eckert, P. (2014). Ethics in linguistic research. In R. Podesva, & D. Sharma (ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.

- Favole, A. (2013). Terreni condivisi. Etnografia e restituzione, tra Alpi e Oceania. In L. Bonato, & P. Viazzo (2013), *Antropologia e beni culturali nelle Alpi: studiare, valorizzare, restituire* (pp. 185-196). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Ferreira, J. (2015). Restitution of the research data in ethnographic health research: issues for debate based on field research conducted in Brazil and France. *Ciencia & saude coletiva*, 20(9), 2641-2648. doi: 10.1590/1413-81232015209.06672015
- Flamant N. (2005). Observer, analyser, restituer. Conditions et contradictions de l'enquête ethnologique en entreprise. *Terrain*, 44, 137-152.
- Grenoble, L. A. (2012). Language documentation and field linguistics. The state of the field. In L. A. Grenoble, & N. L. Furbee (ed.), *Language documentation. Practice and values* (pp. 289-309). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gupta, C., & Kelly, A. B. (2014). Social Relations of Fieldwork: Giving Back in a Research Setting. *Journal of Research Practice*, 10(2).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy (Generic Centre), York.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lagase, D., & Charlier, B. (2016). Fonctions d'aide à l'apprentissage : analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant-e-s de l'enseignement supérieur. *Education & Formation*, e-304-02.
- Lambert, M., Rossier, A., Daele, A., & Lenzo, G. (2009). *Le feedback aux étudiant-e-s*, UNIFR-UNIL.
- Landwehr, N. (2002). *Il feedback degli allievi: strumento d'apprendimento personale*. [Interview für BCH/FPS, 04.04.2002, italienische Übersetzung von Vittorio Dell'Era]. https://edudoc.educa.ch/static/infopartner/periodika/fs/2002/Berufsbildung_Schweiz/Nr_4_April_2002/bch2438.pdf
- Léglise, I. (2000). Quand les linguistes interviennent: écueils et enjeux. *Revue française de linguistique appliquée*, IV, 5-13.
- Leibold, N., & Schwarz, L. M. (2015). The Art of Giving Online Feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46.

- Lemire, N., Souffez, K., & M. C. Laurendeau, M.C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*. Québec, Institut national de santé publique.
- Macri, M. J. (2012). Language documentation. Whose ethics? In L. A. Grenoble & N. L. Furbee (ed.). *Language documentation. Practice and values* (pp. 37-47). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mazur, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 323, 50-51.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xi(2), 5-16. doi:10.3917/rfla.112.0005.
- Mory, E.H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *ETR&D*, 40, 5-20. doi:10.1007/BF02296839
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745-783). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 125-144). Mahwah, NJ: LEA.
- Narciss, S. (2012). Feedback strategies. In N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Learning Sciences*, Volume F(6) (pp. 1289-1293). New York: Springer Science & Business Media, LLC.
- Nelson, M.M., & Schunn, C.D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instr Sci*, 37, 375-401. doi:10.1007/s11251-008-9053-x
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*, 29th-31st May 2007.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. Doi: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. Doi: 10.1080/02602938.2013.795518
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443.

- Ovando, M. N. (1992). *Constructive Feedback. A Key to Successful Teaching and Learning*. ERIC Document Reproductive Services, ED 404 291. The University of Texas at Austin.
- Revelli, N. (1998). *L'anello forte*. Torino: Einaudi [1^a ed. 1985].
- Reusser, K. (2001). Co-constructivism in Educational Theory and Practice. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2058-2062. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02408-6>
- Rice, K. (2006). Ethical issues in linguistic fieldwork: an overview. *Journal of Academic Ethics*, 4, 123-155. doi: 10.1007/s10805-006-9016-2
- Rice, K. (2012). *The linguist's responsibilities to the community of speakers. Community-based research*. In L. A. Grenoble, & N. L. Furbee (ed.). *Language documentation. Practice and values* (pp. 25-36). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances* [online], Téléuq/UQÀM.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sampietro, Gli stili di apprendimento nella classe di lingua straniera ad adulti. Valutazione e integrazione in aula. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1-13.
- Shalowitz, D.I., & Miller, F.G. (2008). Communicating the results of clinical research to participants: attitudes, practices, and future directions. *PLoS Med*, 5(5):e91. doi: 10.1371/journal.pmed.0050091
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Tacconi, G. & Gentile, M. (a cura di) (2017). *Il feedback formativo come strategia di gestione inclusiva della classe*. http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-_gestione_della_classe_e_feedback_formativo.pdf
- Tessaro, F. (2005). *Modelli e pratiche di valutazione: dall'osservazione alla verifica*. Percorso "Metodi e tecniche della valutazione", pubblicato nel sito della SSIS Veneto. <http://ricerca.univirtual.it/home/red/wp-content/uploads/sites/4/2009/06/Tessaro-ModelliPraticheValutaz.pdf>
- Turchetta, B. (2000). *La ricerca di campo in linguistica. Metodi e tecniche d'indagine*. Roma: Carocci.
- Vidal, L. (2011). Rendre compte. La restitution comme lieu de refondation des sciences sociales en contexte de développement. *Cahiers d'études africaines*, 202-203. doi: 10.4000/etudesafriaines.16802

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.

Willert, M. (2019). *Feedback kommunizieren*. Material für das Modul B der Did@cTIC-Ausbildung (2019/2020)

Anhang

1. Prüfungskonzept Modul B - Did@cTIC Ausbildung (DAS) 2019/2020

Prüfkonzept für die Lehrveranstaltung:

Italienische Sprache – Niveau B2-C1 (Ort: Società Dante Alighieri)

Zusammenfassende Kurzbeschreibung:

Der Kurs hat als Ziel die Konsolidierung der vier Grundfertigkeiten in der italienischen Sprache auf dem Niveau B2-C1. Insbesondere, die Lernenden werden mit verschiedenen Arten von schriftlichen und mündlichen Texten miteinander bezogen (Zeitungsartikeln, Buch- und Filmrezensionen, Fernseh- und Rundfunkdebatten, usw.). Diese werden als Basis für Diskussionen in der Klasse dienen, und als Stimulus, die Sprache in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Kontexten anzuwenden.

Studierende:

(Interessen, Vorwissen, Lernstile, Motivation etc.)

Informationen über die Interessen und Vorwissen der Lernenden wurden auf der Grundlage von einer Mini-Umfrage gesammelt.

Es geht um Lernende (8 insgesamt), die eher vertiefte Basiskenntnisse haben, was die Italienische Sprache und Kultur angeht. Allerdings sind die Vorkenntnisse auf grammatikalischer und Wortschatz-Ebene von Person zu Person ziemlich unterschiedlich, und in einigen Fällen ist es notwendig, vor allem auf grammatikalische Themen zurückzukommen, die für andere Teilnehmende eher konsolidiert erscheinen.

Ihre Lernstile sind vielfältig (z.B., sensorisch gesehen, haben sie verschiedene Art und Weisen, die Sprache zu lernen: einige haben einen eher visuellen Stil, andere eher auditiv, andere sind „Lese- und Schreibtyps“). Alle zeigen eine hohe Motivation, die Sprache zu lernen und damit sowohl rezeptiv als auch aktiv umzugehen. Ein Aspekt, der die Gruppe in besonderer Weise charakterisiert, ist der Wunsch, sich auszudrücken, ohne Scham zu zeigen, Italienisch zu sprechen und ihre Meinung zu äußern.

Die Tatsache, dass sich die meisten Lernenden bereits kennen und den Kurs seit einigen Jahren gemeinsam besuchen, trägt ebenfalls zur Atmosphäre des Unterrichts bei. Aber auch die einzige Lernende, die in diesem Jahr den Kurs angefangen hat, hatte keine Schwierigkeiten, sich sofort in die Gruppendynamik zu integrieren.

Ein weiterer Vorteil für die Vielfalt des Unterrichtskontextes sind die verschiedenen Muttersprachen der Lernenden: Innerhalb des Kurses gibt es hauptsächlich Personen mit französischer Muttersprache, aber die Anwesenheit einer Person mit schweizerdeutscher Muttersprache und einer Person mit spanischer Muttersprache ermöglicht es mir, den Unterricht durch Verweise auf Formen und Ausdrücke des Italienischen im Vergleich zu den verschiedenen Muttersprachen der Lernenden zu bereichern. Ich glaube, dass dieser Aspekt auch ein Motor ist, der die Motivation fördert, gerade weil die kontrastiven Reflexionen über den

Wortschatz oder die Ausdrücke, die jede Sprache charakterisieren, den Lernenden die Möglichkeit gibt, nicht nur einen Vergleich zwischen ihrer Sprache und der Italienischen zu machen, sondern die Reflexion zu erweitern, indem sie die von anderen Lernenden gesprochenen Sprachen in den Vergleich miteinbeziehen können. Diese Mechanismen scheinen die sprachliche Argumentation und die Diskussion über die Spezifität jeder Sprache positiv zu beeinflussen.

Lehr-/Lernziele der gesamten Einheit:

(Kompetenzdimensionen, Taxonomiestufen)

Die Struktur dieses Kurses scheint es zu erlauben, ihn im Sinne der Fachkompetenz und soziale Kompetenz zu beschreiben.

Für die Bewertung ist die Fachkompetenz besonders wichtig, da der Kurs ein sprachliches Ziel verfolgt, nämlich das Niveau B2-C1. Die Ziele entsprechen nämlich den vom europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgestellten Deskriptoren. Die sprachlichen Kompetenzen, die auf diesem Niveau erworben werden sollten, haben vor allem mit der Entwicklung vertiefter Fähigkeiten, wie das Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben angeht.

Die soziale Kompetenz ist grundlegend: die Fähigkeit, kooperationsbereit zu sein, dient als großer Vorteil, eine Unterrichtsstimmung zu schaffen, die für den Ausbau kommunikativer Fähigkeiten in der Zielsprache unabdingbar sind.

Im Hinblick auf die Phasen der Taxonomie von Bloom zielt der Kurs darauf ab, alle Phasen der Pyramide abzudecken. Es beginnt mit der Ermutigung der Aneignung einer Terminologie, die für den Umgang mit den Phänomenen der Sprache geeignet ist. Sprachliche Strukturen werden eingehend untersucht und es wird versucht, nützliche Regelmäßigkeiten zu entwickeln, um Rückschlüsse auf das Funktionieren bestimmter Aspekte, z.B. der Grammatik, zu ziehen. Diese Aktionen scheinen in der Lage zu sein, in die ersten beiden Ebenen der Taxonomie zu fließen.

Die dritte Phase der Taxonomie kann hingegen in der Anwendung grammatikalischer Strukturen, des Wortschatzes, in Situationen, die sowohl mündliche als auch schriftliche Exposition erfordern, erkannt werden.

Das Niveau „Analysieren“ erkenne ich in der Fähigkeit der Lernenden, die verschiedenen Sprachregisterniveaus zu unterscheiden: der analytische Schritt besteht meiner Meinung nach darin, die Sprache und die Angemessenheit der Strukturen entsprechend den Nutzungskontexten zu analysieren.

Was das Synthese-Niveau betrifft, so sehe ich in meinem Fall, dass seine Anwendung dann möglich ist, wenn die Lernenden an Aktivitäten beteiligt sind, die die Ausarbeitung und Zusammenfassung von Inhalten erfordern, die die Fähigkeit hervorheben, die Sprache an verschiedene Zwecke anzupassen (z.B. ein Buch, einen Film). Der Synthesegrad scheint sich recht gut an das fortgeschrittene Sprachniveau, wie in diesem Fall, anzupassen.

Die letzte Ebene der Taxonomie, die Bewertung, scheint in meinem Fall eine Bereitstellung von Mitteln zur Meta-Analyse zu erfordern. Tatsächlich ist eine metalinguistische Fähigkeit grundlegend, um einen Prozess auszulösen, der zu einer echten Ausdrucks-Autonomie der Lernenden führt. Was die sprachlichen Phänomene betrifft, so halte ich es für entscheidend, die eigenen mündlichen und schriftlichen Produktionen kritisch überdenken zu können: Dieser Prozess wird in der Tat einen großen Einfluss auf den Spracherwerb und seine Fortschritte haben, auf die Autonomie der Lernenden bei der Wahl der Verwendung der für jeden

Kontext relevanten Strukturen. Auf dieser Ebene werden die Lernenden auch in der Lage sein, ihre Fähigkeiten im Hinblick auf einen kritischen Umgang mit den Textarten - aus verschiedenen Blickwinkeln - zu verbessern, die vorgeschlagen werden: Ist dieser Artikel sorgfältig geschrieben? Ist die Grammatik korrekt? Sind die Sprachausdrücke mit Pertinenz angewandt? Ist das Sprachregister geeignet für diesen kommunikativen Kontext?

Summativer Leistungsnachweis:

(Zeitpunkt, Methode, Funktionen)

Ein summativer Leistungsnachweis ist nur dann vorgesehen, wenn die Lernenden das möchten (in diesem Fall, es existiert eine offizielle Zertifizierung, die bescheinigt, dass das Niveau B2-C1 erreicht wurde). In meinem Kurs gab es bis jetzt keine explizite Nachfrage seitens der Lernenden, was diese Zertifizierung angeht.

Bewertungskriterien:

(Soweit vorhanden kurze Auflistung oder Anhang)

In meinem Kurs geht es um:

- Teilnehmende Beobachtung (ethnographischer, holistischer Ansatz)
- Formative Bewertung:
 - regelmäßige Sammlung der Fortschritte und Schwierigkeiten
 - diagnostische Bewertung von einzelnen Aspekten der vier sprachlichen Grundfertigkeiten, die es als Ziel hat, den Lernprozess durch das mündliche und schriftliche Feedback zu entwickeln und unterstützen

Evaluation der Lehre:

(Zeitpunkt, Methode, Verwertung)

Eine Evaluation der Lehre ist vorgesehen und sie ist in zwei Phasen aufgeteilt: Mittelevaluation (nach 15 Terminen) und Endevaluation (nach 30 Terminen).

In beiden Phasen wird der gleiche Bewertungsraster verteilt, der in mehrere Abschnitte unterteilt ist: Der erste betrifft den gesamten Kurs, der zweite die Lehrende, der dritte den Gesamteindruck des Kurses, der vierte das Sekretariat. Hier konzentriere ich mich auf die ersten drei Teile:

- 1) der Kurs: 5 Aussagen (z.B. „Das Niveau entspricht meinen Erwartungen“, „die Ziele sind klar definiert“), die durch eine 5-Punkte-Likert-Skala zu bewerten sind (nein, eher nicht, eher ja, ja, ich weiss es nicht), und noch ein Platz für freie Kommentare.
- 2) die Lehrende: 4 Stichpunkte (z.B. „relationale Kapazität“, „Klarheit der Darstellung“), die auf einer 5-Punkte-Likert-Skala zu bewerten sind (nicht zufrieden, wenig zufrieden, zufrieden, sehr zufrieden, ich weiss es nicht), und noch ein Platz für freie Kommentare.

<p>3) der Gesamteindruck ist auf einer Likert-Skala von 15 Punkten zu bewerten, die ergänzt von 4 Smileys (nicht glücklich, ganz glücklich, glücklich, sehr glücklich) ist.</p>			
Zeitpunkt	Methode für formatives Assessment/ Feedback/Lehrevaluation	Ziele für den Einsatz der Methode	Erfahrung (Wie haben sich die Lernenden gefühlt? Wie hast du dich gefühlt?)
<p>Ganz am Anfang des Kurses</p>	<p>Feed-up</p> <p>Aktivität: Zu Beginn des Kurses füllten die Lernenden einen kurzen Fragebogen über ihren Lernstil, mögliche Schwierigkeiten, die bereits im Laufe des Italienischlernens aufgetreten sind, und ihre Erwartungen an diesen Kurs aus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lernenden, explizit über ihren individuellen Lernstil reflektieren lassen - potentielle Schwierigkeiten beim Erlernen der Italienischen Sprache auftauchen lassen - Erwartungen über den Kurs explizit machen 	<p>Als ich die Lernenden darum gebeten habe, den Fragebogen mit Fragen auszufüllen, die in irgendeiner Weise die Privatperson, ihre Vergangenheit als Lernende des Italienischen, berührten, schien es mir, in eine kleine "intime" Sphäre einzudringen. Ich dachte jedoch, dass dieser Prozess in Wirklichkeit grundlegend ist, um die Lernenden und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Lernens zu stellen. Darüber hinaus ist es wichtig, das Potenzial des Kurses auf methodischer Ebene zu entwickeln, und dazu brauche ich den Beitrag der Teilnehmenden.</p> <p>Manchmal neige ich als Lehrende dazu, Skrupel zu haben, die ich vielleicht vermeiden könnte: Tatsächlich haben sich die Lernenden bereit erklärt, den Fragebogen mit Begeisterung auszufüllen.</p>

<p>rekursiv, wöchentlich</p>	<p>bzw.</p>	<p>Feedback, PNV-Methode (schriftlich)</p> <p>Aktivität: Die Lernenden stellen wöchentlich eine Übung zur aktiven Nutzung des Wortschatzes in schriftlicher Form zusammen. Diese Übungen werden in Form eines Wikis auf der <i>Moodlecloud</i>-Plattform durchgeführt. Mein Feedback ist in diesem Fall geschrieben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung des aktiven schriftlichen Wortschatz ermutigen - Grammatikalische und schriftliche expressive Korrektheit fördern 	<p>Die Lernenden machen ihre Hausaufgaben wöchentlich und ein weiterer Grund für die Motivation ist, dass diese Arbeit, die auf einem konstruktivistischen Ansatz basiert, schließlich zu einem Klassenvokabular wird. Die Lernenden erhalten von mir wöchentlich ein Feedback, das zunächst eine Danksagung für den Abschluss der Aktivität beinhaltet; dann verlagern sich die Überlegungen auf den Inhalt der Aktivität: diese Phase besteht aus der Korrektur von schriftlichen Produktionen und wird mit Verbesserungsvorschlägen ergänzt. Schließlich wird eine positive Feedbackphase hinzugefügt, in der ein besonders positiver Aspekt der Aufgabe im Vordergrund steht (z.B., wenn die Person versucht hat, komplexe syntaktische Strukturen zu verwenden, oder es geschafft hat, die Begriffe nicht nur in ihrem konkreten, sondern auch in ihrem bildlichen Sinne zu verwenden). Bisher scheint die schriftliche Feedback-Methode gut funktioniert zu haben. Die Lernenden sind froh, dass ein Fokus auf ihre Aufgaben gelegt wird und korrigieren sie sich anhand meiner Vorschläge gerne, weil sie dies als Verbesserungsmöglichkeit erkennen. Ich freue mich, ein schriftliches Feedback geben zu können, das nach wie vor auf der <i>Moodlecloud</i>-Plattform bleibt, und ich muss sagen, dass dies eine große Vorbereitung meinerseits erfordert: Es ist eine Herausforderung, die ich gerne annehme, es</p>
----------------------------------	-------------	--	--	--

			ist eine zusätzliche Gelegenheit, meine Muttersprache nicht nur zu unterrichten, sondern zu erlernen!
rekursiv, wöchentlich	bzw. Feedback, PNV-Methode (mündlich) Aktivität: Die Lernenden bereiten wiederum kleine Vorträge über ein spezifisches Thema. Bis jetzt haben wir uns beschäftigt mit der Neubearbeitung von Internet-Artikeln, die Themen wie z.B. die Jugendsprache behandeln.	- Argumentierungsfähigkeit fördern - Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachregistern erkennen	Während den Lektionen behandeln die Lernenden verschiedene Themen. In diesem Zusammenhang scheint es, dass sie das Feedback und meine Vorschläge zur argumentativen Formulierung schätzen. Manchmal fürchte ich jedoch, dass mündliches Feedback etwas Flüchtiges ist, und sogar, dass es als überlastender <i>Input</i> interpretiert werden kann (Feedback über einzelne Wörter und wie sie in den Kontexten verwendet werden können, kann während einer einzigen Unterrichtsstunde riesig sein!). Ich möchte eine systematische Methode anwenden können, die es die Lernenden ermöglicht, sich besser in den Zielen jeder einzelnen Unterrichtsstunde zu orientieren. Wenn ich den mündlichen Ausdruck bewerte, besteht meine Schwierigkeit nämlich immer noch darin, die sprachlichen Aspekte, die für die Ziele der einzelnen Lektionen relevant sind, hervorzuheben und von denen, die weniger relevant sind, zu isolieren. Ein Raster von Schlüsselpunkten zu definieren, um ein gezieltes mündliches Feedback bei jeder Unterrichtsstunde zu geben, wird mein Ziel für die nächsten Lektionen sein.

<p>rekursiv, wöchentlich</p>	<p>bzw.</p>	<p>Feed-forward (mündlich und schriftlich)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Lernenden ermutigen, das Erlernen der Sprache als kontinuierlicher Prozess zu interpretieren - die Denk-Autonomie und die Analysefähigkeit der Lernenden im Lernprozess fördern - die Gelegenheit anbieten zu denken, dass jede Art von Interaktion zu realen sprachlichen Fortschritten führen kann, und dass in diesem Prozess die ko-konstruktion von Bedeutungen mit den anderen Lernenden von grundlegender Relevanz ist 	<p>Die Lernenden sind sehr motiviert und haben einen großen Wunsch zu lernen. Im Allgemeinen scheint es, dass eine Kombination von wöchentlicher formativen Bewertung und Interaktion mit der Gruppe, sie ermutigt, eine Sprache zu verwenden, die immer präziser und für die verschiedenen Kontextarten geeignet ist.</p>
----------------------------------	-------------	--	---	--

Reflexion des Einsatzes der Methode ...:
 (Ziele, Rahmenbedingungen, Materialien, Ablauf, Beteiligung der Lernenden, (Miss-)Erfolge, Veränderungsvorschläge)

Was das Feed-Up betrifft, alle Lernende haben an der Mini-Umfrage teilgenommen, so dass es möglich gewesen ist, Informationen über die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Vorkenntnisse, insbesondere in Bezug auf die vier sprachlichen Grundfertigkeiten, zu sammeln; außerdem eine Reflexion darüber, was sie beim Erlernen der italienischen Sprache im Allgemeinen einfacher oder schwieriger finden; schließlich ihre Erwartungen an den Kurs. Die Ergebnisse erlauben es mir, die Materialien und Methoden zu integrieren, um zu versuchen, alle Lernbedürfnisse zu befriedigen und während der Aktivitäten die Stärken zu betonen, und dabei zu helfen, die Schwierigkeiten zu überwinden.

Was die Feedback-Phase betrifft, so halte ich sie für unerlässlich auf allen Ebenen des Sprachenlernens. Beim schriftlichen Feedback können die Lernenden meine Korrekturen systematisch auf der *Moodlecloud*-Plattform lesen und auf die Verbesserungsvorschläge reflektieren. Was das mündliche Feedback betrifft, können die Lernenden stattdessen das Feedback nutzen, das auf der Ebene des Wortschatzes, der Syntax, der Aussprache, usw., stattfindet. Ich denke jedoch, dass es hier noch Verbesserungspotenzial gibt: Das Schreiben auf die Tafel von Wörtern oder Ausdrücken, die sie während ihren Vorträgen erwähnen und über die ich sprechen möchte, erscheint mir nicht immer effektiv. Manchmal scheint es mir, dass ich Lust habe, Feedback zu zu vielen sprachlichen Aspekten anzustellen, aber andererseits denke ich, dass das zu einem "überlasteten" *Input* führen kann. Für die nächsten Lektionen beabsichtige ich, darüber nachzudenken, wie man eine Methodik für effektives mündliches Feedback zum Lernen entwickelt, die auf die Strukturen, die wirklich relevant für jede einzelne Lektion sind, einen prioritären Wert legt.

Das Feed-Forward sehe ich hier ebenso als unabdingbares Element, um eine Vision der Lernprozesse als Mittel für die Erweiterung ihrer/seiner eigenen Horizonte und Potentialitäten, die Förderung der Denk-Autonomie, der Kreativität: das alles in einem Kontext, der durch die Dynamik des Zusammenarbeitens und des Zusammenkonstruierens charakterisiert ist.

2. Feed-up Italienischkurs Scuola Dante Alighieri (Fribourg)

Mini-sondaggio: io e l'apprendimento della lingua italiana

Nome: _____

Cognome: _____

Data: _____

a) Quali attività trovi più facili quando impari l'italiano?

b) Quali attività trovi più difficili quando impari l'italiano?

c) Cosa ti piace di più fare quando impari l'italiano? Assegna un numero da 1 (non mi piace per niente) a 5 (mi piace molto):

– parlare

– ascoltare

– leggere

– scrivere

d) Cosa vorresti imparare in questo corso?
