



Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium

Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität

Daniela Elsner¹, Annika Kreft¹,
Heike Niesen¹ & Britta Viebrock^{1,*}

¹ Goethe Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe Universität Frankfurt am Main,
Institut für England- und Amerika-Studien,
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main
elsner@em.uni-frankfurt.de; a.kreft@em.uni-frankfurt.de;
niesen@em.uni-frankfurt.de; viebrock@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag diskutiert, wie mithilfe von Unterrichtsvideographien die Reflexionskompetenz angehender Englischlehrkräfte bereits in der ersten Ausbildungsphase angebahnt und geschult werden kann. Er geht von der Annahme aus, dass praktizierenden Lehrkräften häufig die Gelegenheiten oder auch die Kompetenzen zur systematischen Reflexion fehlen (vgl. Kittel & Rollett, 2017) und diese bereits vorher grundgelegt werden müssen. Anhand von zwei Seminarbeispielen aus der Englischdidaktik, welche sich auf die disziplinspezifischen Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Elsner & Wildemann, 2012; Niesen, 2018) und Transkulturalität (vgl. u.a. Viebrock, 2018; Kreft, 2019a, 2019b) beziehen, werden praktische Umsetzungsmöglichkeiten bzw. die wechselseitige Integration theoretischer Konzepte und unterrichtlicher Handlungen/Interaktionen illustriert. Die vorgestellten Aufgabenformate beziehen sich auf die kasuistische Fallarbeit (nach Lindow & Münch, 2014) sowie auf Vier-Schritt-Analysen (nach Santagata & Guarino, 2011). Als grundlegende Struktur für die Entwicklung von Reflexionskompetenz in videobasierten Lernsettings wird eine adaptierte Fassung des Modells von Aepli und Lötscher (2016) mit den Verfahrensschritten „Erleben“, „Erkennen“, „Darstellen“, „Analysieren“ und „Alternative Szenarien entwickeln“ verwendet. Es zeigt sich, dass die gewählte Vorgehensweise Studierende in die Lage versetzt, die konzeptionelle und unterrichtspraktische Bedeutung von sprachlicher und kultureller Heterogenität im Englischunterricht zu erkennen und, in einem weiteren Schritt, Möglichkeiten zur Förderung von transkulturalitäts- bzw. mehrsprachigkeits-sensitivem Handeln zu identifizieren und somit ihre Reflexionskompetenzen zu schulen.

Schlagwörter: Reflexionskompetenz, Unterrichtsvideos, Englischunterricht, Heterogenität, Professionalisierung, Hochschuldidaktik

¹ Gemäß der Konventionen in der Englischdidaktik werden die Autorinnen in alphabetischer Reihenfolge gelistet.



1 Einleitung

Reflexionsfähigkeit gilt als wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. Fichten & Meyer, 2006, S. 267). Professionelles Reflektieren wird dabei als „bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken, vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung im Berufsalltag“ (Wyss, 2008, S. 3) verstanden. Es kann sich sowohl auf das eigene Handeln beziehen (Selbstreflexion) als auch auf das anderer Personen (Fremdreflexion) (vgl. Kroath, 2004). Die Relevanz des vorliegenden Beitrags ergibt sich aus der Annahme, dass es bereits in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung unabdingbar ist, professionelle Reflexion zu schulen, da praktizierende Lehrkräfte oft zu wenige „Möglichkeiten haben, diese systematisch und zielgerichtet zu betreiben“ (Kittel & Rollett, 2017, S. 46). Für eine solche Schulung eignen sich videobasierte Lehr-/Lernformate, die eine differenzierte und wiederholte Betrachtung unterrichtlicher Interaktion nach verschiedenen Gesichtspunkten ermöglichen. Unter „zielgerichteter Reflexion“ verstehen wir daher in diesem Beitrag erstens die modellgeleitete, systematische Reflexion von Unterricht anhand eines Rahmenmodells (hier nach Aepli & Lötscher, 2016, dessen Adaption für die erste Phase der Lehrer_innenbildung in Kapitel 3 dargelegt wird). Zweitens verstehen wir darunter die inhaltliche Fokussierung der angestrebten professionellen Reflexionsfähigkeit angehender Englischlehrkräfte, die sich auf den unterrichtlichen Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität bezieht.

In der Argumentation des Beitrags werden zunächst die Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit (Kap. 2.1) und Transkulturalität (Kap. 2.2) erläutert, die in den fremd- und zweitsprachlichen Fächern eine spezifische Rolle spielen. Anschließend werden das Potenzial von Unterrichtsvideos zur Förderung von Reflexion sowie ein Modell zur systematischen Kompetenzentwicklung erörtert. Hiernach werden zwei im Bereich der Englischdidaktik erprobte videobasierte Lehr-/Lernkonzepte vorgestellt, die illustrieren, wie die Entwicklung der angestrebten Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Themenschwerpunkte Mehrsprachigkeit und Transkulturalität unter Nutzung von Unterrichtsvideos systematisch erfolgen kann: a. die Vier-Schritt-Methode (Kap. 4.1) sowie b. die kasuistische Fallarbeit (Kap. 4.2). Für beide Ansätze werden zunächst die Grundlagen sowie ihre Beziehung zum genutzten Reflexionsmodell erklärt, bevor anhand spezifischer Aufgabenformate und Datenbeispiele das Vorgehen erläutert und dessen Ertrag reflektiert wird. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Kap. 5).

2 Heterogenitätsdimensionen in den fremdsprachlichen Unterrichtsfächern

Die Berücksichtigung der individuellen sprachlichen und kulturellen Ausgangslagen und Erfahrungen von Schüler_innen gehört zu einem wichtigen Qualitätsmerkmal guten Unterrichts. Dies gilt nicht nur für den Fremdsprachenunterricht; in diesem jedoch spielen diese Dimensionen eine besondere Rolle, da vorhandene sprachliche (insbesondere mehrsprachige) und kulturelle (insbesondere transkulturelle) Kompetenzen der Lernenden einerseits als wichtige Ressource für den Erwerb weiterer Sprachen verstanden werden (Elsner & Buendgens-Kosten, 2018; Kropp, 2017), andererseits aber auch das zentrale Unterrichtsziel des fremdsprachlichen Lernprozesses darstellen. Entsprechend wird die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lerner_innen zu einem wichtigen Unterrichtsgegenstand (vgl. Reimann, 2016). Vor dem Hintergrund, dass selbst erfahrene Lehrkräfte angeben, sich nicht ausreichend darauf vorbereitet zu fühlen, die sprachliche und kulturelle Heterogenität ihrer Schüler_innenschaft bei der Konzeption und Durchführung von Unterricht sinnvoll miteinzubeziehen (Elsner & Wildemann, 2012; Heyder & Schädlich, 2014; Viebrock, 2018), stellt die zielgerichtete Ausbildung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf diese Aspekte eine wichtige Komponente fremdspra-

chendidaktischer Lehrveranstaltungen an Hochschulen dar. Welche Aspekte die angehenden Lehrkräfte in diesem Zusammenhang in Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterricht bzw. hinsichtlich der Reflexion dieser Komponenten berücksichtigen sollten, wird im Folgenden erläutert.

2.1 Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit

Die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft umfasst mehrere Facetten: Lernende verfügen oft – neben verschiedenen im familiären Umfeld erworbenen Erstsprachen – über weitere vorgelernte Sprachen vor Englisch, die zumeist in lebensweltlichen Kontexten erworben bzw. erlernt wurden, etwa dann, wenn ein Kind mit Migrationshintergrund in der Familie sowohl Türkisch als auch Kurdisch verwendet und sich Deutsch als dritte Sprache auf dem Spielplatz und später im Kindergarten aneignet. Ebenfalls betrifft dies z.B. Kinder, die in ihrer Familie bilingual (z.B. Chinesisch und Deutsch) aufwachsen und z.B. im Kindergarten Französisch lernen, bevor sie in der Grundschule Englisch erlernen. Französisch wäre dann – ebenso wie Chinesisch und Deutsch – als vorgelernte Sprache zu bezeichnen. Diese Sprachen können sich dabei hinsichtlich ihres Verwendungskontexts, der Häufigkeit ihres Gebrauch und des vorhandenen Kompetenzniveaus in den verschiedenen Fertigkeitsbereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) stark unterscheiden (vgl. Bausch, 2016; Kropp, 2017). Mit diesen sprachlichen Ressourcen geht ein Fundus – durchaus affektiv aufgeladener – Sprach(lern)erfahrungen einher (Elsner, 2015), die auch Strategien zum Erwerb von (weiteren) Sprachen beinhalten können (Hufeisen & Gibson, 2003; Lohe, 2018). Um die sprachlichen Ressourcen der Schülerschaft sinnvoll in einen Englischunterricht einzubinden, der sowohl der Ausweitung der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler_innen als auch der Förderung zielsprachlicher Kompetenzen verpflichtet ist, braucht es mehrsprachigkeitssensitiv agierende Lehrkräfte, welche sich Niesen (2018, S. 124) zufolge dadurch auszeichnen, dass sie in der Lage sind, „ausgehend von einer sprachlich heterogenen Lerngruppe Lehr-/Lernszenarien zu entwerfen, die die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen nutzen, um zielsprachliche Lernziele zu erreichen.“

Die „Nutzung“ von Mehrsprachigkeit im Sinne einer sinnvollen didaktischen Einbettung vorgelernter Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Schüler_innen kann auch als ressourcenorientierter Fremdsprachenunterricht verstanden werden, der neben der unterrichtspraktischen Integration vorgelernter Sprache auch „einer positiven Einstellung zu (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit“, „der Bereitschaft, auch fremdes Fachwissen zu rekurrieren“, sowie „diagnostischer Fähigkeiten“ zur Erfassung von Mehrsprachigkeit bedarf (Kropp, 2017, S. 122). Im Zusammenhang mit der Veröffentlichung eines mehrsprachigen digitalen Unterrichtstools für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht haben Wildemann, Hodgarzadeh, Esteve und Walter (2014, S. 227) ein Curriculum für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung entwickelt, das darauf abzielt, „sowohl fachliches und fachdidaktisches Wissen zu vermitteln als auch eine Veränderung der Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit langfristig zu erwirken.“ Auf der Grundlage des Lehrer_innenbildungsmodells des reflexiven Erfahrungslernens (Esteve, Melief & Alsina, 2010) formulieren die Autorinnen „Study Outcomes“, die im Rahmen von (universitären) Lehrveranstaltungen mit dem Ziel der Mehrsprachigkeitssensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften erreicht werden sollten und die für die von uns in diesem Beitrag vorgestellten videobasierten Lehr- und Lernformate eine gute Orientierung bieten. Die Vorarbeiten von Wildemann et al. (2014) adaptierend umfassen mehrsprachigkeitssensible Kompetenzen von Zweit- und Fremdsprachenlehrkräften in unserem Verständnis:

- a. auf der Einstellungsebene das Bewusstsein der Lehrkräfte über die sprachliche Heterogenität der Lernenden und die Bereitschaft der Lehrkräfte, die hiermit verbundenen sprachlichen Ressourcen mit in die Unterrichtsplanung und -durchführung einzubeziehen;

- b. auf der Wissensebene Grundlagenwissen zu Mehrsprachigkeit/multiplem Spracherwerb, Sprachbewusstheit/Language Awareness sowie Kenntnisse über Methoden mehrsprachiger (auch digitaler) Unterrichtsgestaltung;
- c. auf der Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten das grundlegende Vermögen, heterogene Sprach(-lern-)erfahrungen der Lernenden zu diagnostizieren und im Fremdsprachenunterricht angemessen zu berücksichtigen/miteinzubeziehen, sowie die Fähigkeit, sprachliche Lernprozesse unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsprofile der Lernenden zu reflektieren und zu bewerten.

2.2 Heterogenitätsdimension Transkulturalität

Im Kern bezieht sich das Konzept der Transkulturalität auf ein Kulturverständnis, welches sich deutlich von einem nationenorientierten Kulturverständnis abgrenzt und wechselseitige Durchdringungen, Verflechtungen und Hybridisierungen durch Migrationsbewegungen und transnationale Wirtschaftsbeziehungen voraussetzt (vgl. Welsch, 1999; Delanoy, 2014). Als Reaktion auf ein solch hybrides Kulturverständnis findet in der Fremdsprachendidaktik ein Umdenken hinsichtlich kultureller Lern- und Förderungsprozesse statt, welches sich allerdings nicht nur auf den Austausch einzelner Präfixe (beispielsweise von inter- zu transkulturell) beschränken darf (vgl. Viebrock, 2018). Transkulturelle Kompetenzauffassungen gehen über die Arbeit an Eigen- und Fremd-Dichotomien hinaus und fokussieren ein Aushandeln von Bedeutungen sowie ein kritisches Hinterfragen hinsichtlich der Interdependenz lokaler und globaler Perspektiven (vgl. u.a. Küster, 2003; Fäcke, 2006; Welsch, 2009; Doff & Schulze-Engler, 2011; Delanoy, 2014).

Das einzige bisher in der Fremdsprachendidaktik bestehende (und ansatzweise etablierte) Modell zu *transcultural communicative competence* (TCC) stammt von Blell und Doff (2014). Auf der Basis eines transkulturellen Kulturbegriffs adaptieren sie das wirkmächtige Modell der *intercultural communicative competence* (ICC) von Byram (1997), das Grundlage der fremdsprachlichen Bildungsstandards und Kerncurricula ist und sich in seiner ursprünglichen Form auf einen eher monolithischen und statischen Kulturbegriff bezieht. Sie ergänzen einzelne Komponenten des Modells (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten sowie kritisches Bewusstsein) um eine transkulturelle Dimension: So wird beispielsweise *knowledge* mit dem Zusatz *global knowledge*, dem Wissen über soziale Gruppen und deren Praktiken jenseits kultureller Dichotomien, und *multiple literacies*, u.a. einer Mehrsprachigkeitskompetenz, angereichert. *Education* wird um eine *critical transcultural awareness* – die Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit der Veränderung der eigenen Identität und der Entwicklung eines Perspektivenbewusstseins – sowie *border literacies* – die Fähigkeit der Analyse und Einordnung kultureller Prozesse vor dem Hintergrund fluider Grenzen – ergänzt.

Empirische Studien zu transkulturellen Unterrichtsprozessen im Kontext eines literaturbasierten Fremd- und Zweitsprachenunterrichts stellen insbesondere aktuelle Bedarfe zur Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich des Wissens über und des Bewusstseins für Transkulturalität sowie in Bezug auf die Diagnose und Förderung von transkultureller Kompetenz heraus. So ist Lehrkräften häufig nicht bewusst, was genau unter Transkulturalität zu verstehen ist (vgl. Viebrock, 2018) oder wie Potenziale von bspw. Migrationstexten zur Förderung von transkultureller Kompetenz in der Unterrichtspraxis gewinnbringend genutzt werden können (vgl. Kreft, 2019a, 2019b).

3 Modell zur Förderung von Reflexionsfähigkeit angehender Englischlehrkräfte

Was Klika und Schubert (2013, S. 12) in ihrer *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft* in Bezug auf die Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Lehramtsstudium schreiben, ist auch für die fremdsprachendidaktische Lehrer_innenbildung relevant:

„Als Wissenschaft hat Pädagogik oder Erziehungswissenschaft die Aufgabe, den professionellen Blick der Studierenden zu schulen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu erweitern, erziehungswissenschaftliches Wissen zu vermitteln und die Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die benötigt werden, um fachlich fundiert über pädagogische Probleme der Praxis reflektieren zu können.“

Die professionelle Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, ist nicht nur Aufgabe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, sondern insbesondere im Hinblick auf fachliche Lernprozesse auch der Fremdsprachendidaktik. Die Fähigkeit, die fremdsprachliche Unterrichtspraxis und die dazugehörigen Planungskonzepte vor dem Hintergrund fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse fortwährend zu reflektieren, ist ein wichtiger Bestandteil der Professionalität im Lehrer_innenberuf.

Als Grundlage für die Entwicklung eines Modells zur Förderung von Reflexionsfähigkeit eignet sich aus Sicht der Autorinnen das in der Einleitung bereits erwähnte Rahmenmodell „Erleben-Darstellen-Analysieren-Maßnahmen entwickeln-Anwenden“ (EDAMA) nach Aepli und Lötscher (2016, S. 83). In diesem Modell, das die Reflexionsprozesse praktizierender Lehrkräfte auf der Grundlage situativer, selbst erlebter Unterrichtssituationen adressiert, werden fünf Phasen lehrerseitiger Reflexion unterschieden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird eine Anpassung für *angehende* Lehrkräfte in der Studienphase dahingehend vorgenommen, dass der Ausgangspunkt für die Reflexion das virtuelle und somit ikonische Erleben fremder Unterrichtssituationen darstellt, das, anders als das Erleben von Situationen im eigenen Unterricht, keinen unmittelbaren „Handlungsdruck“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 36) aufweist. Zudem soll durch die Perspektive des Fremderlebens verhindert werden, dass sich die angehenden Lehrkräfte in Analysesituationen wiederfinden, die als „selbstwertbedrohlich“ wahrgenommen werden und die „eine Auseinandersetzung mit relevanten Aspekten des unterrichtlichen Handelns verhinder[n]“ (Kleinknecht & Poschinski, 2014, S. 482).

Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass Studierende reflexionssensible Unterrichtssituationen erst in einem zweiten Schritt (Phase des „Erkennens“) identifizieren können, zumal bereits empirisch gezeigt werden konnte, dass angehende Lehrkräfte im Gegensatz zu bereits praktizierenden dazu tendieren, sich primär in deskriptiver Weise mit gezeigten Unterrichtssituationen auseinanderzusetzen (Weger, 2019). Ebenso wird in unserem adaptierten Modell die Anwendungsphase, die bei Aepli und Lötscher (2016) den Zyklus mit einer „Prüfung der Zielerreichung“ in einer neuen Unterrichtssituation beschließt, durch die Entwicklung alternativer Szenarien ersetzt, die in unserem Modell den Abschluss des Reflexionszyklus bildet. Vom Anspruch her ist diese eher der vorletzten Phase des ursprünglichen Modells von Aepli und Lötscher (2016) „Maßnahmen entwickeln und planen“ entlehnt. Beide Modelle umfassen somit fünf Phasen mit etwas unterschiedlicher Akzentuierung. Die Besonderheit unseres Modells (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite) besteht vornehmlich in einer Komplexitätsreduktion und in einem Verzicht auf den praktischen Anwendungsbezug vor dem Hintergrund, dass unsere Studierenden sich nicht auf eigene Lehrerfahrungen beziehen, sondern ausschließlich mit Videographien fremder Unterrichtssituationen arbeiten.

Unser adaptiertes Modell kann zudem um vorgeschaltete Komponenten ergänzt werden, welche die spezifische Fachlichkeit des Unterrichts in den Blick nehmen. Ein Beispiel hierfür stellt die Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes dar. Sie wird mit dem Fokus auf den Gegenstand „Literarischer Text“ in Kapitel 4.1.1 vertiefend beschrieben.

Des Weiteren kann es um komplexe fachbezogene Modelle zu kontextuellen, persönlichkeitsbezogenen und institutionellen Rahmungen von Reflexionsprozessen ergänzt werden (vgl. Abendroth-Timmer, 2017).

Tabelle 1: Phasen professioneller Reflexion im Lehramtsstudium Moderne Fremdsprachen, adaptiert nach Aepli & Lötscher (2016, S. 88)

Phase:	Inhalt: Studierende ...
1 – Erleben	... erleben fremdsprachliche Unterrichtsszenarien auf ikonischer Ebene (Unterrichtsvideos).
2 – Erkennen	... identifizieren Unterrichtsszenen, die hinsichtlich ausgewählter fremdsprachendidaktischer Themenschwerpunkte, hier die Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität, relevant sind (im Sinne des „noticing“ nach Sherin & van Es, 2009).
3 – Darstellen	... beschreiben die zuvor identifizierten Unterrichtsszenen (erste Dimension des „knowledge-based reasoning“ nach Sherin & van Es, 2009).
4 – Analysieren	... analysieren und interpretieren theoriebasiert die Unterrichtsszenen unter Verwendung relevanter Fachtermini.
5 – Alternative Szenarien entwickeln	... entwickeln, basierend auf den in Phase 4 vorgenommenen Analysen, alternative didaktische und methodische Szenarien.

Beim Durchlaufen der fünf Phasen aus Tabelle 1 ist zu bedenken, dass angehende Lehrkräfte bereits zu Beginn der ersten Phase über ein erfahrungsbasiertes „Wissen“ sowie (unreflektierte) „Einstellungen“ und „Fertigkeiten“ bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität im Englischunterricht verfügen. Insbesondere bereits vorhandene Einstellungen speisen sich aus eigenen langjährigen Erfahrungen als Schüler_innen („apprenticeship of observation“ nach Lortie, 1975) und verfestigen sich in „subjektiven Theorien“ (Caspari, 1998; vgl. auch Kap. 4.2). Somit kann Reflexion in der Tat als eine besondere Art des Denkens oder Nachdenkens angesehen werden (vgl. Hatton & Smith, 1995), bei der es darum geht, eine Erfahrung, ein Problem oder bereits vorhandenes Wissen oder Einstellungen (neu) zu strukturieren (vgl. Korthagen, 2001).

Reflexion kann in geschlossener oder offener Form erfolgen. Während geschlossene Formen der Reflexion den Reflexionsprozess der reflektierenden Personen z.B. mithilfe spezifischer Materialien strukturieren, die auf spezifische Aspekte aufmerksam machen, steht es der reflektierenden Person im offenen Reflexionsprozess frei, was sie inhaltlich durchdenken und strukturieren möchte (Wyss, 2008, S. 6). Insbesondere im Kontext der ersten Phase der Lehrer_innenausbildung erscheint die Anbahnung reflexiver Fähigkeiten unter gezielter Anleitung, also in geschlossener Form, sinnvoll. Das notwendige Wissen über professionelles Reflektieren u.a. in Bezug auf den Ablauf oder die Ziele ist bereits im Studium systematisch grundzulegen, da auch erfahrene Lehrkräfte selten in der Lage sind, Reflexion systematisch oder zielgerichtet zu betreiben, wengleich sie von deren Wichtigkeit überzeugt sind (vgl. z.B. auch Wyss, 2013).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der nachfolgende Abschnitt videobasierten Formaten zur Förderung der Reflexionskompetenz hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Transkulturalität und exemplifiziert diese anhand von zwei bereits erprobten Formaten aus der Hochschullehre.

4 Videobasierte Aufgabenformate zur Förderung von Reflexionskompetenz hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Transkulturalität

Zur Entwicklung von professioneller Reflexion eignet sich der Einsatz von Unterrichtsvideos in besonderem Maße, nicht nur, weil sie eine stärkere „Handlungsnähe“ (Aufschnaiter & Blömeke, 2010, S. 363) zum komplexen Unterrichtsgeschehen aufweisen als beispielsweise Unterrichtstranskripte, sondern auch, weil sie sowohl als „komplexitätsbewahrendes Medium“ eingesetzt werden können als auch durch spezifische Fokussierungen zur „Komplexitätsreduktion“ authentischer Unterrichtssituationen beitragen können (Herrle, Rauin & Engartner, 2010, S. 10). In den in den folgenden Abschnitten angeführten Beispielen werden zwei geschlossene Formate dargestellt, welche die Wahrnehmung der Studierenden auf die spezifischen Heterogenitätsdimensionen des Fremdsprachenunterrichts, den Umgang der Lehrkräfte mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, lenken. Dieses schließt Beobachtungen und Analysen von Schüler_innenverhalten mit ein. Reflexionsanlässe sind Unterrichtsvideographien aus dem Englischunterricht. Dabei finden zwei ausgewählte Video-Analysemethoden Anwendung: die Vier-Schritt-Analyse sowie die kasuistische Fallarbeit, welche mit thematischen Aufgabenstellungen aus englischdidaktischer Perspektive konkretisiert werden. Die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit richtet sich auf die in Kapitel 2.2 entfalten Dimensionen „Einstellungen“, „Wissen“ und „Fähigkeiten“. „Reflexionskompetenz“ meint somit eine übergeordnete (Meta-)Kompetenz (vgl. Kittel & Rollett, 2017), die operationalisiert werden kann als die Fähigkeit, über die eigenen Einstellungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Transkulturalität im Englischunterricht zu reflektieren, die Fähigkeit, über das eigene Wissen um Mehrsprachigkeit und Transkulturalität im Englischunterricht zu reflektieren, sowie die Fähigkeit, über die eigenen Fertigkeiten bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Transkulturalität zu reflektieren.

Die folgenden Abschnitte geben einen exemplarischen Einblick in die Aufgabenformate zu den ausgewählten Videoanalyseverfahren. Deren konzeptionelle Grundlagen werden jeweils zu Anfang des Unterkapitels beschrieben. Anschließend werden neben dem Aufbau und der praktischen Implementierung der jeweiligen Aufgaben mögliche Herausforderungen und Schwierigkeiten skizziert.

4.1 Vier-Schritt-Analyse

4.1.1 Konzept

Die Analyse der ausgewählten Unterrichtsvideos vollzieht sich hier analog zum Namen in vier Schritten, welche im Folgenden erläutert werden. Die Ausführungen beziehen sich dabei maßgeblich auf die Arbeiten von Santagata und Guarino (2011). Darüber hinaus schließen sie Überlegungen von Biaggi, Krammer und Hugener (2013), dem Mentoratsteam Sek I der PH Luzern (2013) sowie von Rosebrock (unveröffentlicht) ein.

Im Rahmen der Vier-Schritt-Analyse wird dem Modell der professionellen Reflexionskompetenz nach Aepli und Lötcher (2016) eine Komponente vorangestellt, welche die spezifische Fachlichkeit des Unterrichts in den Blick nimmt, nämlich die Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes „Literarischer Text“ (Schritt 1). Zudem richtet das Analyseverfahren in systematischer Folge den Blick auf die unterschiedlichen unterrichtlichen Akteure (Schüler_innen und Lehrer_innen) und durchläuft damit zweimal die Schritte in Aeplis und Lötchers Modell.

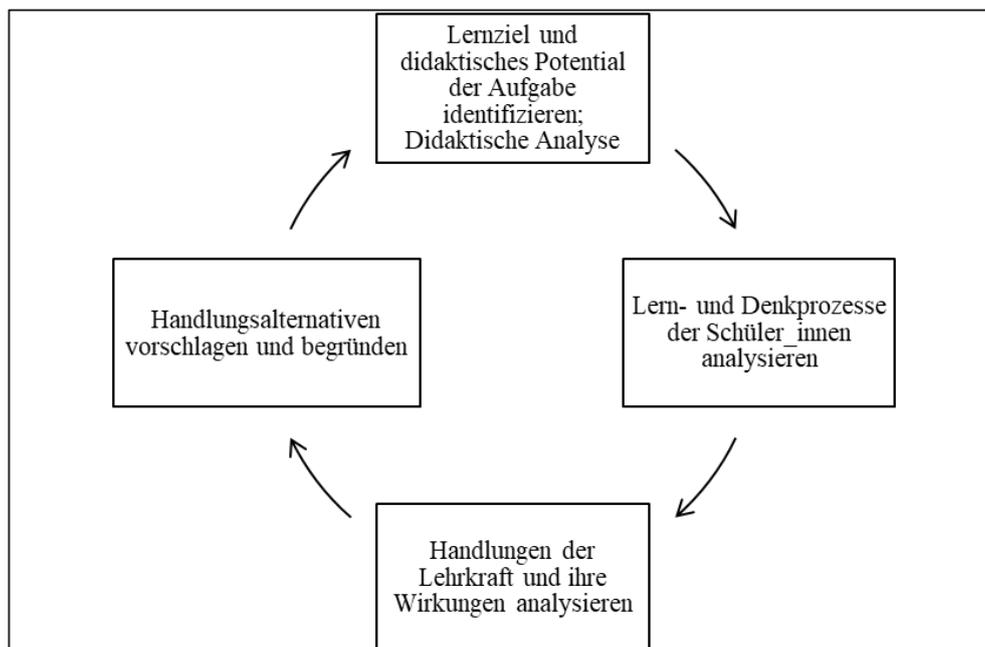


Abbildung 1: Die Vier-Schritt-Analyse (vgl. Santagata & Guarino, 2011)

Schritt 1: Lernziel und didaktisches Potenzial des literarischen Textes (Didaktische Analyse) und der Aufgabe identifizieren

Zunächst erfolgt die Klärung der Unterrichtssituation, der Potenziale des literarischen Textes (des Unterrichtsinhalts), der konkreten Aufgabe sowie der an die Schüler_innen gestellten Erwartungen im Unterricht durch die Studierenden.

Bevor sich die Studierenden nun *Schritt 2* der Vier-Schritt-Analyse widmen, sehen sie zunächst ausgewählte Unterrichtsvideos an (Phase 1: Erleben).

Schritt 2: Lern-, Denk- und Handlungsprozesse der Schüler_innen analysieren

Im zweiten Schritt gilt es, anhand der Unterrichtsvideos zu untersuchen, wo die Schüler_innen in ihrem Lern-, Denk- und Handlungsprozess stehen. Der Schritt gliedert sich wiederum in zwei Teilschritte: Zunächst stehen die Beobachtung und Beschreibung des Verhaltens der Lernenden (bspw. Gesprächsverhalten, korporierte Handlungen) im Mittelpunkt (Phase 2: Erkennen; Phase 3: Darstellen). Im Anschluss daran stellen Studierende Hypothesen zu den möglichen Gedanken und Gefühlen der Schüler_innen auf und begründen diese (Phase 4: Analysieren).

Schritt 3: Handlungen der Lehrkraft und ihre Wirkungen analysieren

Im Zuge des dritten Schrittes erfolgen die Untersuchung, Prüfung und theoretische Begründung der Handlungen der Lehrkraft und deren Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler_innen. Dazu wird zunächst das Verhalten der videographierten Lehrperson beobachtet und beschrieben (Phase 2: Erkennen; Phase 3: Darstellen). Danach erfolgt die theoriebasierte Analyse des Lehrkräfteverhaltens (Phase 4: Analysieren). Hierbei ist es unerlässlich, Kommentare und Einschätzungen stets an konkreten Beobachtungen aus den Unterrichtsvideos zu verifizieren.

Schritt 4: Handlungsalternativen vorschlagen und begründen

Im letzten Schritt werden Handlungsalternativen aus der Sicht der Lehrkraft entworfen und begründet (Phase 5: Alternative Szenarien entwickeln). Die Studierenden leiten daraus zudem Folgerungen hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzentwicklung ab.

4.1.2 Aufgaben zur Vier-Schritt-Analyse

Die Aufgaben, welche in diesem Abschnitt vorgestellt werden, sind Teil eines Online-Lernpakets (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite) mit dem Titel „Fictions of migration and transcultural literature classes“. Sie wurden im Rahmen eines interdisziplinären Seminars zum Einsatz von literarischen Texten im Englisch- und Deutschunterricht entwickelt und durchgeführt. Der entsprechende Seminarplan ist diesem Beitrag als Online-Supplement 1 beigelegt (vgl. auch Kreft, in Vorbereitung). Das Seminar wurde in drei Folgesemestern (WS 16/17, SoSe 17, WS 17/18) gehalten. Das ausgewählte Unterrichts-video aus dem Englischunterricht einer neunten Gymnasialklasse basiert auf dem literarischen Text *My name is Román* von Alma Flor Ada und F. Isabel Campoy. Bevor die Studierenden die Unterrichtsinteraktion im Video untersuchen, liegt der Schwerpunkt zunächst – im Sinne von *Schritt 1* der Vier-Schritt-Analyse – auf der Textanalyse sowie der didaktischen Analyse.

Der literarische Text *My name is Román* ist Teil einer Kurzgeschichtensammlung mit dem Titel *Yes! We are Latinos*. Er beschreibt den Identitätsaushandlungsprozess des in den USA lebenden, jungen Lateinamerikaners Román, welcher die Hybridität seiner Identität als Latino erkennt:

„We have been mixing for centuries. Mixing our blood, and our faiths. Mixing traditions, music, and dance. Mixing our languages, our literatures. Mixing us into a greater reality, a larger identity. One that is now called Latino. Yes! We are Latinos.“ (Ada & Campoy, 2016, S. 87)

In dem Text finden sich sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene Aspekte, die zur schülerseitigen Förderung von transkultureller Kompetenz genutzt werden können. Es werden unter anderem für den lateinamerikanischen Kontext bedeutsame Wahrzeichen wie die *Miracle Wall* beschrieben, ein Werk von Frederico Vigil, welches politische und soziale Zusammenhänge und Entwicklungen basierend auf einer über tausendjährigen Geschichte künstlerisch aufzeigt. Zudem wird sich sprachlich von einem nationenbasierten Kulturbegriff entfernt und hybriden, transkulturellen Vorstellungen von Kulturen (vgl. „mixing“; Ada & Campoy, 2016, S. 87) zugewendet.

Im Anschluss richtet sich ein besonderes Augenmerk auf das Unterrichtsvideo² und das darin gezeigte Verhalten der Schüler_innen (vgl. Abb. 2, Frage 1). Die Aufgabe der Studierenden war es, vor dem Hintergrund der übergeordneten Frage „How do the students react in this episode?“ deren Inter- und Reaktionen zu beschreiben (Phase 2: Erkennen; Phase 3: Darstellen) und zu untersuchen (*Schritt 2* der Vier-Schritt-Analyse; Phase 4: Analysieren). Zur Differenzierung wurden den Studierenden weitere, unterstützende Fragen zur Verfügung gestellt.³ Außerdem stellten die Studierenden Bezüge zu relevanter Fachliteratur her, die bereits im Seminar diskutiert worden war.

² Die Hintergrundinformationen lauteten wie folgt: “In the following, a video sequence showing a part of the English lesson of a 9th grade, *Gymnasium*, on the text *My name is Román* by Alma Flor Ada is presented to you. The lesson was videographed during the first term of the school year. English is the students’ first language. One third of the class does not sit within the scope of the camera due to a lack of consent forms. The text was already read in class and a global understanding of the text has been developed. Now the teacher refers to the quotation from the beginning and asks the students to work in pairs and to write down two characteristics of Román. After a short working phase the characteristics are collected in class and written on the blackboard by the teacher. After that, the teacher points out the title of the text and adds the words ‘Hispanic’, ‘Hispano’, ‘Español’, ‘Native American’, ‘Latino’ – which are part of the title – to the blackboard. Against this background, he asks the students about the relation between these words and the protagonist Román. Please watch the whole sequence first. [...]”

³ Mögliche unterstützende Fragen können hierbei sein: Was erfahren und erkennen die Schüler_innen in Bezug auf den literarischen Text und sich selbst? Welche Belege gibt es für gelungene bzw. misslungene Verstehensbemühungen der Schüler_innen? Wie gehen die Schüler_innen mit Verstehensschwierigkeiten um (verbal und korporell)? Inwieweit spricht der Text die Schüler_innen persönlich an (Empathievermögen, Perspektivenwechsel und -übernahme)? Inwiefern reflektieren die Schüler_innen das Thema kritisch und differenziert? (Die Fragen wurden gemeinsam mit Miriam Harwart, Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, erarbeitet).

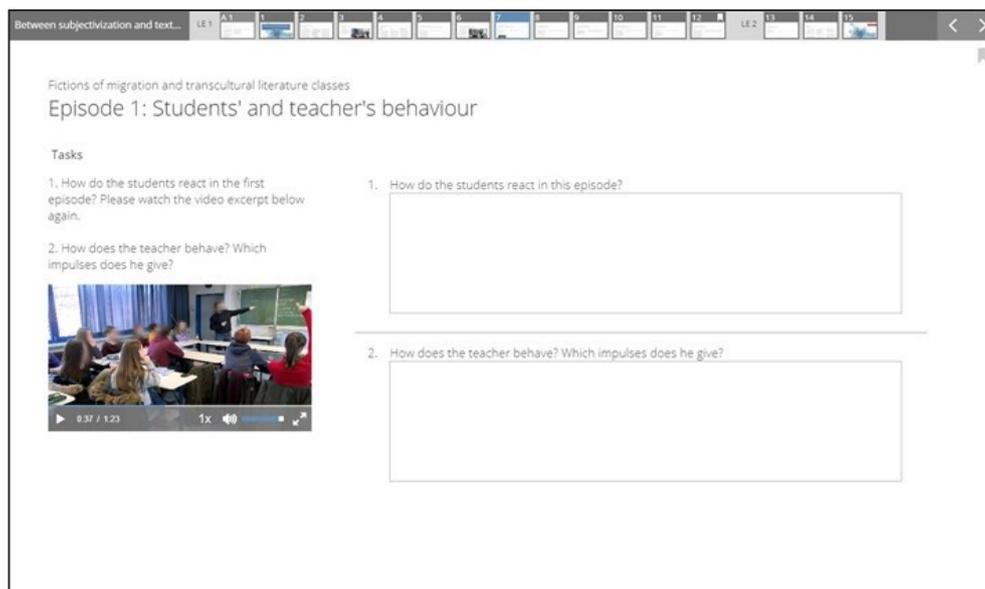


Abbildung 2: Screenshot aus dem Online-Lernpaket „Fictions of migration and transcultural literature classes“

Der folgende Transkriptausschnitt (transkribiert nach den Regeln von Tesch, 2016) aus dem Unterrichtsvideo sowie die Skizzierung möglicher Ergebnisse dienen der Illustration von *Schritt 2*.

- 1 L: do we have anybody in this class who have more than one back-
 2 ground? (.) more than just being German for example. (2) Sw2.
 3 Sw2: yes.
 4 L: soo: can you say-
 5 Sw2: so my mum is from Spain [L [nickt]: ja.] (.) and (.) yes.
 6 L: okay, so are you a bit *español* then?
 7 Sw2: yes.
 8 L: one half [Sw2: yes] okay. (2) are you Latino? (.) or Latino?
 9 [Sw3 meldet sich] (2) look at the definition [zeigt zur
 10 Tafel] are you Latina?
 11 [(8)]
 12 Sw2: yes.
 13 L: **really?**
 14 Sw2: no no no. [L: okay] @noo: no.@
 15 L: yeah why not, because you have your roots in Spain [Sw2: yeah]
 16 Spain is in Europe and not in South America [Sw2: @()@].
 17 jaa:? okay [zeigt zu Sw3]
 18 Sw3: I think (they) are things you identify with [L: ja] and not-
 19 you have to feel who you are [L: mhm] and not ()
 20 L: okay [läuft zur anderen Tafelseite] (.) so we're talking about
 21 feelings, emotions and maybe not what is in your passport.

Transkript 1: Auszug aus dem Unterrichtsvideo des Online-Lernpakets „Fictions of migration and transcultural literature classes“

Die Studierenden erkennen, dass Sw2 stockend und angeleitet durch die Lehrkraft von ihrem spanischen Migrationshintergrund erzählt. Die beinahe abfrageähnlich gestellten Fragen der Lehrkraft beantwortet Sw2 und kommt damit ihrer Aufgabe als Schülerin nach (vgl. *doing pupil*; Kref, 2019b). Sie bezieht sich dabei ausschließlich auf nationenbasierte Vorstellungen von Kultur (vgl. Byram, 1997). Im Gegensatz dazu löst sich Sw3 von jenen Vorstellungen und greift auf übergreifende Parameter zurück (vgl. Welsch,

2009; Freitag-Hild, 2010; Doff & Schulze-Engler, 2011). Für sie ist die Identität einer Person dadurch bestimmt, wie sie oder er sich fühlt (vgl. Z. 18f.).

In *Schritt 3* der Vier-Schritt-Analyse nehmen Studierende das Verhalten und die Impulse der Lehrkräfte in den Blick (vgl. Abb. 2, Frage 2). Jene beschreiben und analysieren sie, indem sie sich beispielsweise an folgenden, weiterführenden Leitfragen orientieren:

- Welche Hinweise/Handlungen/Hilfestellungen bezüglich der schülerseitigen transkulturellen Kompetenzförderung werden beobachtet? (Phase 2: Erkennen; Phase 3: Darstellen)
- Welche dieser Hinweise/Handlungen/Hilfestellungen unterstützen die transkulturelle Bildung der Schüler_innen? Welche nicht? Weshalb? (Phase 4: Analysieren)
- Welche Hinweise/Handlungen/Hilfestellungen der Lehrkräfte tragen zu einer Erweiterung im schülerseitigen Erkennen und Erfahren des literarischen Texts bei? Welche nicht? Weshalb? (Phase 4: Analysieren)
- Wo liegen die Vor- und Nachteile der gewählten Vorgehensweise? (Phase 4: Analysieren)

Die Ergebnisse wurden von den Studierenden an konkreten Auszügen aus dem Unterrichtsvideo festgemacht und in den aktuellen fachdidaktischen Diskurs zu Transkulturalität eingebettet. Im Fall des oben angeführten Beispiels (vgl. Transkript 1) erkannten die Studierenden, dass die Unterrichtsinteraktion stark nach dem Schema *Initiation – Reply – Evaluation* durch die Lehrkraft geleitet wird (vgl. Asbrand & Martens, 2018). Bedingt durch die Eingangsfrage (Z. 1f.) sowie Begriffe wie „one half“ (Z. 8) erfolgt die separierende Reduzierung von Kulturen und Identitäten auf nationale Zuordnungen, was, wie bereits dargestellt, von Sw2 übernommen wird (vgl. auch Viebrock, 2018). Die enge Gesprächsführung, die Verwendung von geschlossenen Fragen (Z. 6, 8ff.) und der Verweis auf Definitionen (Z. 9) und die stete Evaluation der Schüler_innenbeiträge erwecken ferner den Eindruck, dass es hier nur eine „richtige“ Antwort gibt, die es von den Schüler_innen (in diesem Fall Sw2) zu finden gilt. Infolge des Beitrags von Sw3, die auf Gefühle und Emotionen als essenziellen Bestandteil der Identitätsbildung aufmerksam macht, distanziert sich auch die Lehrkraft von separierenden und nationalen Kulturvorstellungen, indem sie anmerkt: „so we’re talking about feelings, emotions and maybe not what is in your passport“ (Z. 20f.).

In *Schritt 4* der Vier-Schritt-Analyse entwickeln und begründen die Studierenden schließlich mögliche Handlungsalternativen (Phase 5: Alternative Szenarien entwickeln). Die im Transkript dokumentierte Unterrichtsinteraktion dient als Grundlage für die Entwicklung alternativer Handlungsszenarien im Hinblick auf weiterführende Bedeutungsaushandlungsangebote zur Förderung von transkultureller Kompetenz (vgl. Kreft, 2019b).

Im Laufe der dreisemestrigen Durchführung des oben vorgestellten Lernpakets hat sich nach Auswertung der Daten herauskristallisiert, dass die gewählte Vorgehensweise Studierende in die Lage versetzt hat zu erkennen, was Transkulturalität bedeutet und, in einem weiteren Schritt, Möglichkeiten zur Förderung von transkultureller Kompetenz im Englischunterricht abzuleiten. Dazu gehören beispielweise die Identifikation von geeigneten literarischen Texten bzw. Textausschnitten, die kritische Analyse von Aufgaben zu den jeweiligen Texten vor dem Hintergrund kultureller Zuschreibungen sowie die Reflexion des Interaktionsverhaltens von Lehrkräften und Schüler_innen und dessen Einfluss auf den Umgang mit Kultur(vorstellungen) im Englischunterricht. Eine solche positive Tendenz bekräftigen ebenfalls die Ergebnisse der im Anschluss an das Lernpaket von den Studierenden beantworteten Aufgaben zur Evaluation und Reflexion des subjektiven Umgangs mit eben diesem Lernpaket (bspw. „I learned that ...“, „Now it is easier for me to ...“, „I still have difficulties with ...“) sowie darüber hinaus geführte

Prä-/Post-Tests zu einer anderen, jedoch inhaltlich ähnlichen Videovignette mit der Vier-Schritt-Analyse (vgl. hierzu Kreft, in Vorbereitung).

Die Herausforderungen der gewählten Vorgehensweise bestehen aus Sicht der Seminarleitung in der Auswahl und Vorbereitung geeigneter literarischer Texte und Unterrichtsvideos zur Anregung der angestrebten studentischen Reflexionsprozesse. Die Texte und Videos sollten daher idealerweise Ambiguitäten und/oder prozesshafte Entwicklungen aufweisen. Aufgrund der Komplexität der Vier-Schritt-Analyse empfiehlt es sich ferner, diese vorab in Präsenzsitzungen einzuüben. Zudem ist die Einspeisung eines theoretischen Blocks zum Thema Transkulturalität zu Beginn des eingesetzten Lernpakets anzuraten, da sich dadurch bessere Ergebnisse hinsichtlich des theoriebasierten Analysierens (Phase 4) erreichen lassen (vgl. Elsner, Niesen & Viebrock, in Vorbereitung).

4.2 Kasuistische Fallarbeit

4.2.1 Konzept

Bezugnehmend auf Steiner (2014) wird „Kasuistik“ hier verstanden als „eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist und zum Zwecke der Veranschaulichung, Analyse, Rekonstruktion, Entscheidungsfindung, Planung, Entwicklung, Reflexion [...] eingesetzt wird.“ (Steiner, 2014, S. 8). Der Begriff des „Falls“ wird in diesem Zusammenhang, ebenfalls in Anlehnung an Steiner (2014), wie folgt gefasst:

„Ein Fall ist ein Ereignis oder ein Ereigniskomplex mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen abgegrenzten Raum-Zeit-Gefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum ‚Fall‘ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt“ (Steiner, 2014, S. 8).

Die Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Studierenden wurde in den vorzustellenden Seminaren durch die inhaltliche Ausrichtung der Fallanalysen gegeben, in diesem Fall die der Heterogenitätsdimension Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.1).

Hinsichtlich der Repräsentationsform eines „Falls“ für das „erkennende Subjekt“ (hier: die Studierenden) fiel die Wahl auf simulierte („imaginierte“) und authentische („reale“) Unterrichtsvideographien. Diese Wahl ergibt sich nicht nur aus den bereits geschilderten Potenzialen des Einsatzes von Unterrichtsvideos (vgl. Kap. 4), sondern auch aus einer Vielzahl vorangegangener Arbeiten, die das Potenzial des Einsatzes von Unterrichtsvideos als „protokollierte Praxis“ (Kunze, Dzengel & Wernet, 2014, S. 40) zur Repräsentierung von Unterrichtsrealitäten in der kasuistischen Fallarbeit der Lehrer_innenbildung beleuchten (vgl. Pauli & Reusser, 2014). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sich die bereits in Kapitel 3 angesprochene „Wahrnehmungsfähigkeit“ angehender Lehrkräfte anhand von Videos schulen lässt, insbesondere hinsichtlich „noticing“, „describing“ sowie „knowledge-based reasoning“, die tragende Komponenten der „professionellen Wahrnehmung“ nach Sherin & van Es (2009) darstellen.

Drei der von Steiner (2014) explizit genannten Ziele der Arbeit an „Fällen“ waren für die Konzeption der im folgenden Abschnitt beschriebenen Seminare maßgeblich: die der Analyse, der Rekonstruktion und die der Entwicklung von Fällen. So waren die teilnehmenden Studierenden als „FallanalystInnen“ und als „FallautorInnen“ (Lindow & Münch, 2014) tätig, d.h., sie unterzogen einerseits fremde, videographierte Fälle von Englischunterricht einer eingehenden Analyse; sie konzipierten andererseits aber auch selbst Fälle, die wiederum Gegenstand weiterer Analysen waren. Mit anderen Worten: Studierende sollten befähigt werden, „die Logik zu rekonstruieren, weshalb sie [die Lehrperson/Fallautor_in] so handelt, wie sie handelt“ (Pflugmacher, 2014, S. 187). Der somit angestrebte „Nachvollzug der Entscheidungen der Lehrkraft“ (Pflugmacher, 2014, S. 191) erfolgt in Anlehnung an die fünf Phasen professioneller Reflexion (vgl. Kap. 3),

und zwar durch aufgezeichnete Falldiskussionen sowie schriftliche Reflexionsaufgaben. Bevor näher auf die Gestaltung dieser Aufgaben eingegangen wird, soll zunächst das Anliegen der Seminare konkretisiert werden.

4.2.2 Anliegen der Seminare

Die untersuchten Seminare des Wintersemesters 2017/2018 waren dem fremdsprachendidaktischen Vertiefungsmodul „Innovations in Language Teaching“ zugeordnet. Die Ziele dieses Moduls umfassen die Befähigung der Studierenden, innovative Methoden und Konzepte des Englischunterrichts (so auch den Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik) theoretisch, anwendungsbezogen, reflexiv und im Modus des forschenden Lernens zu durchdringen. In parallel durchgeführten Seminaren mit dem Titel „Multilingualism as a prerequisite for and goal of EFL teaching“, welche den folgenden Ausführungen zugrunde liegen, waren die Teilnehmer_innen (angehende Englischlehrkräfte) angehalten, zunächst fremde, videographierte Fälle von Englischunterricht hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeitssensitivität (vgl. Kap. 2.1) zu analysieren und sodann eigene, möglichst mehrsprachigkeitssensitive Fälle (Unterrichtsentwürfe) zu konstruieren.

Im Zentrum der Seminare stand die Frage nach der Rolle der eigenen Mehrsprachigkeitsbiographien der Studierenden bei der rezipierenden und konstruierenden Fallarbeit: Welche, an eigenen Sprachlernerfahrungen geknüpfte Normativitätsvorstellungen prägen die Fallarbeit? Wie stehen diese zu den Postulaten mehrsprachigkeitssensitiven Unterrichts? Kann die Bewusstwerdung über die eigene Sprach(lern)biographie als naturgemäß erfahrungsbasiertes Wissen im Zusammenspiel mit (theoretischem) Fachwissen als mögliches Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dienen? Die durchgeführte Reflexion der Fälle meint hier die Erschließung der Intentionen der Fallautor_innen, die sich in den jeweiligen didaktisch-methodischen Merkmalen eines Falls spiegeln.

4.2.3 Aufgaben

Zu Beginn des Seminars wurden Sprach(lern)biographien (SLB) angefertigt (vgl. Niesen, 2017, sowie Seminarverlaufsplan im Online-Supplement 2), innerhalb derer die Studierenden Angaben zur Anzahl der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen, zum Zeitpunkt und Kontext des Erwerbs sowie zu den aktuellen Kompetenzniveaus machten. Weiterhin umfassten die SLB Angaben über Qualitätskriterien „guten“ Englischunterrichts aus Sicht der Studierenden, vor allem mit Blick auf Unterrichtsstunden mit lexikalischem Schwerpunkt. Die sich in diesen Angaben spiegelnden subjektiven Theorien der Studierenden wurden von der Seminarleitung zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst und in der folgenden Sitzung allen Studierenden ausgehändigt.

In Vorbereitung auf die sich anschließende Sitzung wurden die Studierenden angehalten, ein simuliertes Unterrichtsvideo (6. Klasse, lexikalischer Schwerpunkt)⁴ anzusehen (Phase 1: Erleben) und die folgenden, reflexionsinitiiierenden Fragen zu bearbeiten:

- (1) Describe what you have seen. (Phase 1: Erleben)
- (2) Note down what you think is noteworthy (indicate time). Describe these specific scenes. Then explain why they caught your attention. (Phase 2: Erkennen; Phase 3: Darstellen)

Die Aufgaben wurden schriftlich bearbeitet und dienten in der sich anschließenden Sitzung als Basis für die videographierte Besprechung derselben. Im Zuge dieser Besprechung erfolgte, basierend auf den studentischen Bearbeitungen der zweiten Aufgabe, die Verknüpfung dreier Komponenten: Die Studierenden waren aufgefordert zu eruieren, ob und inwieweit die Auswahl der Szenen („the scenes which caught your attention“) aus ihrer Sicht in a) ihren in den SLB geäußerten subjektiven Theorien begründet liegt und b) in den jeweils genannten Quellen dieser subjektiven Theorien (beispielsweise eigene

⁴ Vgl. Lernpaket „Sam & Tiger“ im Seminarverlaufsplan (Online-Supplement).

Erfahrungen als ehemalige Lernende im Englischunterricht oder in universitären Lehrveranstaltungen erworbenes, theoretisches Wissen). Es wurden also Reflexionsprozesse angeregt, die in Phase 4 (Analysieren) des adaptierten Modells nach Aepli und Lötscher (2016) angesiedelt sind und eine Reflexion über die eigenen „Einstellungen“ und das eigene „Wissen“ anregen.

Im Folgenden agierten die Studierenden als „Fallautor_innen“, indem sie einen eigenen Unterrichtsentwurf mit lexikalischem Schwerpunkt mehrsprachigkeitssensitiv konzipierten sollten (Phase 5: Alternative Szenarien entwickeln). Der zu entwickelnde Unterrichtsentwurf sollte inhaltlich das Thema „Visit Dartmoor“ (Biederstädt, 2013, S. 88ff.) mit lexikalischem Schwerpunkt abdecken. Als Hintergrundinformationen erhielten die Studierenden die Einstiegsseiten im entsprechenden Schülerbuch, ein bereits formuliertes Lernziel (Einführung neuer Vokabeln) sowie Hinweise zu den mehrsprachigen Ressourcen der Schüler_innen der Klasse, für die der Unterrichtsentwurf erstellt werden sollte.⁵ Um die Studierenden anzuregen, das in den Folgesitzungen vermittelte theoretische Wissen um die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik (vgl. Seminarverlaufsplan im Online-Supplement 2, Sitzungen 3–7) sowie ihre wachsende professionelle Handlungskompetenz (vgl. Seminarverlaufsplan, Sitzungen 8–11) für die Erstellung der mehrsprachigkeitssensitiven „Visit Dartmoor“-Fälle zu nutzen, wurde die Aufgabe als *standing homework*, d.h., als Daueraufgabe bis zur 12. Sitzung gegeben.

In dieser zwölften, videographierten Sitzung stellten die Studierenden ihren Unterrichtsplan („Fall“) vor (für Fallautor_innen: Phase 3: Darstellen; für Fallanalyst_innen: Phasen 1 und 2: Erleben und Erkennen), und zwar in rein deskriptiver Weise, um den übrigen Seminarteilnehmer_innen die Möglichkeit zu bieten, die dem jeweiligen Unterrichtsplan zugrundeliegenden Intentionen des „Fallautors“ bzw. der „Fallautorin“ in rekonstruktiver Weise zu erschließen und somit zu zeigen, dass sie den Fall dahingehend verstehen, dass sie unterrichtspraktische Überlegungen theoriebasiert nachvollziehen können (Phase 4: Analysieren). Eine abschließende Bewertung der Unterrichtsentwürfe unter theoriegeleiteten Abwägungen möglicher Handlungsalternativen schlossen die Reflexionsphase ab (Phase 5: Alternative Szenarien entwickeln).

Um zu untersuchen, wie das Lernpotenzial der rekonstruktiven Fallanalysen aus Sicht der Studierenden eingeschätzt wurde, bearbeiteten diese die folgenden Aufgaben, und zwar unter Angabe ihres jeweiligen Status in der untersuchten Sitzung als „Fallautor_innen“ und/oder „Fallanalyst_innen“:

- (1) In the last session, we were engaged in ‘reconstructive case analyses’: Some of you (the ‘case authors’) presented their multilingual-sensitive lesson plans. Others (the ‘case analysts’) tried to reconstruct the thoughts behind the lesson plans, i.e. what the authors had in mind when they made their methodological decisions. Since this session differed from the other ones throughout the course, please elaborate on what you have learned in this specific session.
- (2) What did you find challenging throughout the session?

Sowohl in den Transkripten der zwölften Sitzung als auch in der Analyse der studentischen Ausführungen bei der Bearbeitung der o.a. Reflexionsaufgaben wird deutlich, dass einzelne Phasen der professionellen Reflexion mehrfach und aufeinander aufbauend durchlaufen wurden. In der abschließenden Gruppendiskussion (vgl. Seminarverlaufsplan im Online-Supplement 2, Sitzung 14) fand eine erneute Fallerschließung statt, nun anhand des authentischen „Visit Dartmoor“-Falles (vgl. Fußnote 5). Die so geschaffene Möglichkeit, die sich in diesem Fall spiegelnden Intentionen der Lehrkraft mit jenen bei der eigenen Fallerstellung abzugleichen, wurde von den Studierenden als äußerst förderlich für die Festigung der angestrebten Reflexionsprozesse angesehen.

⁵ Es handelte sich hierbei um eine reale 6. Klasse einer kooperierenden Realschule. In dieser Klasse wurde eine von der Seminarleitung konzipierte, mehrsprachigkeitssensible Doppelstunde zum Thema „Visit Dartmoor“ gehalten. Das so entstandene, authentische Unterrichtsvideo wurde im Seminar in Sitzung 14 eingesetzt (vgl. Seminarverlaufsplan im Online-Supplement).

5 Fazit

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aktueller Forschung zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Fremdsprachenlehrer_innenbildung (vgl. Schramm & Bechtel, 2019) zeigen die Erfahrungen der Studierenden und Lehrenden aus den hier vorgestellten Seminaren, dass Unterrichtsvideographien großes Potenzial in der universitären Ausbildung von angehenden Englischlehrkräften haben und anschauliches Material für die systematische Schulung von Reflexionsfähigkeiten bieten. Videographien ermöglichen einen differenzierten Blick auf die Komplexität unterrichtlicher Interaktion und zugleich die Fokussierung einzelner Aspekte aus fachlicher und überfachlicher (z.B. allgemein-pädagogischer) Perspektive. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte – im Gegensatz zu vielen anderen Professionen – auf einem großen Erfahrungswissen (wenn auch in anderer Rolle als Schüler_in) aufsetzen, das es kritisch zu reflektieren, zu adaptieren und neu zu konzeptionalisieren gilt, ist eine systematische, theoriebasierte Anleitung zur Analyse unabdingbar. Mit der Vier-Schritt-Analyse sowie der kasuistischen Fallarbeit wurden im Rahmen dieses Beitrags zwei mögliche Verfahren der Videoanalyse erprobt, die in angepasster Form auch für andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen verwertbar sind. Während die Vier-Schritt-Analyse den analytischen Zugriff fokussiert, wird dieser in der kasuistischen Fallarbeit um eine produktive Dimension (Fallkonstruktion) erweitert, die damit ein erhöhtes Anforderungsniveau aufweist. Beide Verfahren lassen sich erfolgreich für die systematische Entwicklung von Reflexionsfähigkeit im (Englisch-)Lehramtsstudium anhand des von Aepli und Lötscher (2016) adaptierten Modells und der dort vorgesehenen Verfahrensstufen (Erleben, Erkennen, Darstellen, Analysieren, Alternative Szenarien entwickeln) nutzbar machen.

Hinsichtlich der thematischen Fokussierung haben die Erfahrungen der Seminare gezeigt, dass eine konzeptionelle Hinführung der Studierenden zu Theorien, Begriffen und Modellen des transkulturell- bzw. mehrsprachigkeitssensitiven Englischunterrichts zu differenzierten Beobachtungs- und Analyseergebnissen führt. Die Studierenden erkennen beispielsweise essenzialisierende Haltungen und Handlungen von Lehrkräften, die sich auf ein interkulturelles Kulturverständnis zurückführen lassen, wie z.B. die Festbeschreibung Einzelner auf ihre vermeintliche (kulturelle) Andersartigkeit oder die Annahme der Existenz einer unveränderlichen nationalkulturellen Prägung, die unabhängig von jeglichen kontextuellen Einflüssen erhalten bleibt. Weiterhin sind die Studierenden in der Lage, Szenarien zu entwerfen, welche die Hybridität eines transkulturellen Kulturverständnisses berücksichtigen. Auch bezüglich der Mehrsprachigkeitssensitivität fremdsprachlichen Englischunterrichts hat sich gezeigt, dass die Studierenden befähigt wurden, unterrichtliche Szenarien auf ihre lernzielorientierte Ausrichtung in Bezug auf die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft hin zu prüfen (vgl. Lernpaket „Sam & Tiger“) und in ersten Ansätzen bereits in mehrsprachigkeitssensitive Planungsideen zu überführen (vgl. mehrsprachigkeitssensitive Unterrichtsplanung „Visit Dartmoor“). Wie erste Auswertungen der videographierten Reflexionsgespräche in den Seminaren und der schriftlichen Bearbeitungen der Reflexionsaufgaben zeigen, erstreckt sich die erreichte Reflexionskompetenz der Studierenden über mehrere Ebenen: Zum einen umfasst sie die Fähigkeit, theoriebasiertes Wissen und die Bewusstheit um die eigene Sprachlernbiographie sowie die eigenen subjektiven Theorien zu nutzen, um Unterrichtsvideos einer professionellen Wahrnehmung zu unterziehen und gezielt Handlungsalternativen zum gezeigten Lehrerhandeln zu entwickeln. Zum anderen beinhaltet sie die Fähigkeit der Studierenden, auf einer Metaebene (vgl. Kap. 4) die didaktischen Entscheidungen ihrer Kommiliton_innen fallbasiert zu erschließen.

Eine Herausforderung für universitäre Lehrerbildner_innen stellt die Konzeption der skizzierten Seminare insofern dar, als einzelne Reflexionsphasen an den individuellen

Bedürfnissen der Studierendenlerngruppe auszurichten sind (Differenzierung). In diesem Kontext ist auch zu überlegen, ob Herausforderungen bei der Umsetzung mehrsprachigkeitssensitiven Englischunterrichts (bspw. bei mangelnder Sprachenpassung zwischen Lehrkräften und Schüler_innen) durch die Einbettung digitaler Tools in die Reflexionsphasen angegangen werden können (bspw. durch in Unterrichtsvideos eingebundene Hyperlinks, die schülerseitige Äußerungen in verschiedene Erstsprachen übersetzen).

Abschließend bleibt zudem zu fragen, ob die vielversprechenden Lernergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Seminare zum Teil nicht auch mit einem erhöhten Empfinden der intensiven Zusammenarbeit von Studierenden und Seminarleitungen verbunden sind, die sich durch die aufwändige Vorbereitung und enge Begleitung der Seminarteilnehmer_innen ergibt, als nur mit der Konzeption selbst. Einmal mehr zeigt sich, dass eine anspruchsvolle Lehrer_innenbildung, die sich zum Ziel setzt, zur Reflexion fähige Lehrkräfte hervorzubringen, mit ausreichenden finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet sein muss, damit die Lehrerbildner_innen ihrerseits die Konzeption, Durchführung und Evaluation ihrer forschungsbasierten Lehre reflexiv durchdringen können.

Literatur und Internetquellen

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 101–126.
- Ada, A.F., & Campoy, F.I. (2016). *Yes! We are Latinos. Poems and Prose about the Latino Experience* (S. 84–87). Watertown, MA: Charlesbridge.
- Aeppli, J., & Löttscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Aufschnaiter, C., & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 361–367.
- Bausch, K-R. (2016). Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarb. und erw. Aufl.) (S. 285–290). Tübingen: A. Francke.
- Biaggi, S., Krammer, K., & Hugener, I. (2013). Vorgehen zur Förderung der Analysekompetenz in der Lehrerbildung mit Hilfe von Unterrichtsvideos – Erfahrungen aus dem ersten Studienjahr. *Seminar*, 2, 26–34.
- Biederstädt, W. (Hrsg.). (2013). *Headlight 2*. Berlin: Cornelsen.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). It Takes More than Two for This Tango: Moving beyond the Self/Other-Binary in Teaching about Culture in the Global EFL-Classroom. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 77–96. Zugriff am 08.02.2019. Verfügbar unter: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Blell_Doff.pdf.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Caspari, D. (1998). Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern/-innen – für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 122–145.
- Delanoy, W. (2014). Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik. In F. Matz, M. Rogge & P. Siepman (Hrsg.),

- Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis* (S. 19–36). Frankfurt a.M.: Lang.
- Doff, S., & Schulze-Engler, F. (Hrsg.). (2011). *Beyond „Other Cultures“: Transcultural Perspectives on Teaching the New Literatures in English*. Trier: WVT.
- Elsner, D. (2015). Inklusion und Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In C.M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71–94). Frankfurt a.M.: Lang.
- Elsner, D., & Buendgens-Kosten, J. (2018). Awareness of Multilingual Resources: EFL Primary Students' Receptive Code-Switching during Collaborative Reading. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (S. 59–77). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497-006>
- Elsner, D., Niesen, H., & Viebrock, B. (Hrsg.). (In Vorbereitung). *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung – Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr.
- Elsner, D., & Wildemann, A. (2012). Ausbildung von Sprachlehrkräften in Europa: zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In D. Elsner & A. Wildemann (Hrsg.), *Sprachen lernen – Sprachen lehren. Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa* (S. 9–20). Frankfurt a.M.: Lang.
- Esteve, O., Melief, K., & Alsina, Á. (Hrsg.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur: Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Fichten W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In E. Terhart & C. Allemann Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim: Beltz.
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. „British Fictions of Migration“ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2010). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–28). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 183–201.
- Hufeisen, B., & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS-ASLA*, 78, 13–33.
- Kittel, D., & Rollett, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 45–51.
- Kleinknecht, M., & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (3), 471–490.

- Klika, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Juventa.
- Korthagen, F. (2001). A Reflection on Reflection. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (S. 51–68). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 34–50.
- Kreft, A. (2019a). Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht mithilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 107–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Kreft, A. (2019b). *Transkulturelle Kompetenz und fremdsprachlicher Literaturunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Englischunterricht*. Dissertation, Universität Frankfurt am Main.
- Kreft, A. (in Vorbereitung). Mit der Vier-Schritt-Analyse Videosequenzen untersuchen – ein praxisorientierter Einblick am Beispiel eines interdisziplinären Hochschulseminars im Rahmen des Projekts Level. In H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung – Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der Lehrerinnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 179–193). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Überlegungen zu Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107–130). Münster: readbox publishing.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Küster, L. (2003). Der Gegensatz ‚Transkulturalität‘ und ‚Interkulturalität‘ aus Sicht der deutschen Erziehungswissenschaft – Anschlussmöglichkeiten für die Fremdsprachendidaktik? In J. Eckerth & M. Wendt (Hrsg.), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 41–52). Frankfurt a.M.: Lang.
- Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_11
- Lindow, I., & Münch, T. (2014). Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 169–182). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_11
- Lohe, V. (2018). *Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher. Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen*. Tübingen: Narr.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mentoratsteam Sek I (2013). *Leistungsnachweis für die Mentoratsmodule MNL1 und MNPX im F14*. Luzern: Pädagogische Hochschule.

- Niesen, H. (2017). The Development of Multilingual EFL Teachers' Professional Vision and Practical Teaching Capabilities. *Orbis Scholae*, 11 (3), 63–84. Zugriff am 15.11.2019. Verfügbar unter: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=116876. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.275>
- Niesen, H. (2018). Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (1), 121–134. Zugriff am 15.11.2019. Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/885/886>.
- Niesen, H. (2019). Inklusion im Englischunterricht. Zur videogestützten Entwicklung mehrsprachigkeits-sensitiver professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In K. Müller, U.B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 136–151). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pauli, C., & Reusser, K. (Hrsg.). (2014). Themenschwerpunkt: Videobasierte Fallarbeit/Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1).
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrausbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 183–199). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_12
- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Rosebrock, C. (unveröffentlicht). *Checkliste Aufgabenentwicklung zu Kurzprosa*.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 43 (1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Schramm, K., & Bechtel, M. (2019). Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 3–13.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Tesch, B. (2016). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a.M.: Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07083-5>
- Viebrock, B. (2018). Just Another Prefix? From Inter- to Transcultural Foreign Language Learning and beyond. In S. Breidbach, L. Küster & B. Schmenk (Hrsg.), *Sloganizations in Language Education Discourse* (S. 72–93). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921879-006>
- Weger, D. (2019). Professional Vision – *State of the art* zum Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der Lehrer(innen)bildung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (1), 14–31.
- Welsch, W. (1999). Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In P. Drechsler (Hrsg.), *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung* (Mainzer Universitätsgespräche) (S. 45–72). Mainz: Gutenberg Universität Mainz.

- Welsch, W. (2009). *Was ist eigentlich Transkulturalität?* Verfügbar unter: <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf>. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413753.39>
- Wildemann, A., Hodgarzadeh, M., Esteve, O., & Walter, R. (2014). Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In D. Abendroth-Timmer & E.M. Henning (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (S. 227–240). Frankfurt a.M.: Lang.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–15. Verfügbar unter: <http://w.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson>.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen⁶

Zitationshinweis:

Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H., & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 279–299. <https://doi.org/10.4119/hlz-2501>

Online-Supplements:

- 1) Seminarverlaufsplan: Entwicklung transkultureller Kompetenzen mithilfe von Literatur
- 2) Seminarverlaufsplan: Mehrsprachigkeit

Eingereicht: 04.05.2019 / Angenommen: 26.09.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Classroom Videography as a Source of Reflection for Pre-Service EFL Teachers

Abstract: This article discusses how, with the help of classroom videography, reflective competences of future teachers of English can be promoted and trained even in the first phase of teacher education. It is based on the assumption that in-service teachers often lack the opportunities or skills for systematic reflection (cf. Kittel & Rollett, 2017) and that these must be established beforehand. On the basis of two seminar examples from the field of TEFL (Teaching English as a Foreign Language), which refer to the discipline-specific heterogeneity dimensions of multilingualism (cf. e.g. Elsner & Wildemann, 2012; Niesen, 2018) and transculturalism (cf. e.g. Viebrock, 2018; Kreft, 2019a, 2019b), practical implementations as well as the mutual integration of theoretical concepts and classroom interaction are illustrated. The presented task formats refer to casuistic case studies (according to Lindow & Münch, 2014) as well as to four-step analyses (according to Santagata & Guarino, 2011). An adapted version of the model by Aeppli & Löttscher (2016) is used as the fundamental structure for developing reflective competences in

⁶ Die Seminarkonzepte wurden im Rahmen des Level-Projekts an der Goethe-Universität Frankfurt/Main entwickelt. Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

video-based learning settings. It follows the procedural steps of experiencing, recognising, presenting, analysing and developing alternative scenarios. The chosen approach enables students to grasp the conceptual and practical significance of linguistic and cultural heterogeneity in English language teaching and, in a further step, to identify opportunities for promoting classroom interaction that is sensitive to transculturality- and multilingualism-issues. The students are thus in a much better position to train their reflective skills.

Keywords: reflective competence, teaching videos, EFL teaching, heterogeneity, professionalization, teaching in higher education

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Fremdsprachendidaktik Englisch:

Ausbildungsphase: 2.–4. Studienjahr (Aufbau- bzw. Vertiefungsmodul in der Englischdidaktik)

Durchführungshinweise: konzeptionelle Erörterung, praktische Durchführung

Evaluation: Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: Englisch (Transfer auf andere Schulfremdsprachen möglich)

Schulformspezifk: Sekundarstufe 1 (Transfer auf andere Schulstufen grundsätzlich möglich)

Lehrmethoden/-medien: videobasierte, systematische Unterrichtsanalyse

Lernziel: Entwicklung von Reflexionskompetenz

Lerninhalte: disziplinspezifische Heterogenitätsdimensionen (Mehrsprachigkeit und Transkulturalität)

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Prüfungsformen: kleinere Seminararbeiten (v.a. schriftliche Bearbeitung von videobasierten Lehr-/Lernpakten zu Seminarvor- und Nachbereitung, schriftliche Fallanalysen und Reflexionsaufgaben), Hausarbeit

Prüfungsinhalte: Reflexionskompetenz hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität

Sozialformen: Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussionen

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: angeleitete Analysen von Unterrichtsvideographien, Fallentwicklungen, Fallanalysen

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Englischlehramtsstudierende

Zielgruppe, Umfang: 100 (insgesamt vier Seminare à 25 Studierende)

Zeitlicher Umfang: jeweils ein Semester (aufgrund wiederholter Durchführung insgesamt vier Semester)

Forschungsmethode, empirisch: qualitativ-explorativ