

«I would definitely do it again»: Das Potenzial von filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen

Regula Fuchs und Kristel Ross

Zusammenfassung Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von fremdsprachenspezifischen Praxiserfahrungen und filmbasierten didaktischen Handlungsmodellen für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe. Ausgehend von einem soziokonstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis, dem zufolge Lernen durch die Interaktion von Lernenden und Lehrenden in einem spezifischen Kontext stattfindet, wird aufgezeigt, inwiefern Studierende während Praktika von einer gleichzeitigen Begleitung durch Lehrpersonen und Fremdsprachensprachexpertinnen profitieren. Das Potenzial der filmbasierten didaktischen Handlungsmodelle wird anhand von Reflexionen der Studierenden evaluiert.

Schlagwörter filmbasierte didaktische Handlungsmodelle – soziokonstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis – fremdsprachenspezifische Praxiserfahrungen – Differenzierung – adaptiver Unterricht

«I would definitely do it again»: The potential of film-based models for the professional development of student teachers of foreign languages at universities of teacher education

Abstract The article considers the significance of film-based models and teaching practice experiences in the primary foreign language classroom for the professional development of student teachers. From a socio-constructivist perspective, learning takes place through collaborative interaction between learners and experts in specific contexts. We discuss in this paper in what ways student teachers can benefit during teaching practice if they are supported by mentor teachers and foreign language methodology experts at the same time. The potential of the film-based models is evaluated based on reflection texts written by the student teachers after the experience.

Keywords film-based models – socio-constructivist approach – teaching practice experience in the primary foreign language classroom – differentiated instruction

1 Einleitung

Die Wichtigkeit von Praxisgefäßen in der Ausbildung von Lehrpersonen ist unbestritten (vgl. z.B. Viebrock, 2018; Wolff, 2009; Zeichner, 2010). Professionalität wird erreicht, indem Studierende ihr Unterrichtshandeln hinsichtlich von Theorien reflektieren. Im Idealfall werden dabei «subjektive Theorien» (vgl. z.B. Dann, 1994; Helmke, 2009;

Reusser & Pauli, 2014) der Studierenden durch die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse beeinflusst und die Planungs- und Handlungskompetenz der Studierenden wird optimiert. «Subjektive Theorien sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien aufgebaut und strukturiert, ohne allerdings deren Gütekriterien (wie Systematik, Explizitheit, Falsifizierbarkeit usw.) aufzuweisen, geschweige denn Ergebnis einer wissenschaftlichen Überprüfung zu sein» (Helmke, 2009, S. 117). Sie sind deshalb für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral, weil sie das Handeln im Unterricht unbewusst steuern. Neues Wissen allein genügt nicht «zur Veränderung von in den Routinen des persönlichen Handlungssystems verankerten Überzeugungen» (Reusser & Pauli, 2014, S. 655). Es muss durch «Formate, welche aus einer Kombination von Input- sowie beispielhaften unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen» ergänzt werden, damit Handlungsalternativen als neue Handlungsrountinen für die Bewältigung von komplexen Unterrichtssituationen zur Verfügung stehen (Reusser & Pauli, 2014, S. 655). Im vorliegenden Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, das dieses Format in der Ausbildung von Studierenden der Fremdsprachendidaktik Primarstufe einsetzt.

2 Theoretische Grundlagen und Fragestellung

2.1 Praxisgefässe an Pädagogischen Hochschulen

Obwohl Praxisgefässe an Pädagogischen Hochschulen angeboten werden, sind Praxisbezüge in den Fremdsprachen nicht immer sichergestellt oder fehlen zum Teil ganz. Eine informelle Umfrage, die 2021 von den Autorinnen an sechs Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz durchgeführt wurde, zeigte, dass Studierende der Primarstufe während ihrer Ausbildung nur bei einer von sechs Pädagogischen Hochschulen eine garantierte Anzahl an Fremdsprachenlektionen in der Praxis unterrichten können. Bei allen anderen Pädagogischen Hochschulen war die Anzahl zum Zeitpunkt der Befragung vom Zufall abhängig. Ein Grund dafür ist, dass Französisch nur in der 5. und 6. Klasse und Englisch erst ab der 3. Klasse unterrichtet wird. Einige Studierende durchlaufen so die Ausbildung, ohne je die Fremdsprache in der Praxis unterrichtet zu haben. An fünf von sechs der befragten Pädagogischen Hochschulen ist zudem kein Unterrichtsbesuch durch Fachexpertinnen und Fachexperten der Fremdsprachen in den Praxisgefässen garantiert und so erhalten die Studierenden auch kein direktes fachspezifisches Feedback. Dies ist deshalb problematisch, weil sich in der Fremdsprachendidaktik fachspezifische Herausforderungen stellen, die durch Formate der Allgemeinen Didaktik oder anderer Fachdidaktiken nicht abgedeckt werden können; fremdsprachenspezifische Aspekte oder Probleme werden so bei Schulbesuchen oft nicht erkannt und thematisiert. Ein zentrales Problem der Englischdidaktik sind zum Beispiel die grossen Unterschiede im Lernstand der Kinder. Während es einigen Kindern Mühe bereitet, die Fremdsprache zu erlernen, sprechen immer mehr Kinder in denselben Klassenzimmern die Sprache bereits zu Hause. Fremdsprachenlehrpersonen benötigen daher eine sehr hohe Differenzierungskompetenz (zur Entwicklung von adaptiver Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität vgl. z.B. Rey, 2022). Auch im Beschluss des Zürcher Bildungsrats zum Anforderungskatalog für neue Englischlehrmittel wird der

hohe Stellenwert von Differenzierung festgehalten (Bildungsrat des Kantons Zürich, 2017). Neuere Studien zum Fremdsprachenunterricht in der Schweiz betonen ebenfalls die Wichtigkeit von adaptivem Englischunterricht (Le Pape Racine & Brühwiler, 2020, S. 279–280). Umso wichtiger erschien es den Autorinnen deshalb, den Umgang mit Heterogenität bzw. eine mögliche Förderung der adaptiven Lehrkompetenz der Studierenden spezifisch für den Fremdsprachenunterricht zu untersuchen.

2.2 Wissen, Kompetenz und Performanz

Im PID-Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) wird Kompetenz als Kontinuum mit vielfachen Übergängen angesehen («model of competence transformation»). Über die präzise Wahrnehmung relevanter Situationscharakteristika («Perception» – P), deren Interpretation (I) und das darauf basierende Treffen von Entscheidungen («Decision-Making» – D) in einer konkreten Situation prägt sich die Disposition in der Performanz aus, das heisst im beobachtbaren Verhalten. Ein Schlüsselproblem bei Übergängen in autonomieförderlichen und prozessorientierten Lernumgebungen ist der Übergang von Fremd- zu Selbststeuerung, das heisst «die Frage nach dem Übergang der Steuerung und Kontrolle des Lernens von der Lehrperson auf den Lernenden» (Reusser, 1995, S. 173).

Um diesen Übergang möglichst adaptiv zu gestalten und die Lernprozesse von Studierenden optimal zu begleiten, bietet sich das von Brown, Collins und Duguid (1989) entwickelte, auf Vygotsky (1978) beruhende und im Sozialkonstruktivismus verankerte Modell der kognitiven Meisterlehre (Cognitive-Apprenticeship-Modell) an. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz umfasst den Dreischritt «Modeling» (durch lautes Denken begleitetes expertenhaftes Modellieren von Zieltätigkeiten), «Scaffolding/Coaching» (das Verfügbarmachen eines Lerngerüsts, damit der Lehrling der Ausführung der Zieltätigkeit schrittweise näherkommt) und «Fading» (graduelles Freigeben der Lernsteuerung) (Reusser, 1995, S. 175). Bei dieser Stufenfolge handelt es sich um eine kompetente fachliche Lernprozessbegleitung (Reusser, 1995, S. 184) und dank «dieses Zusammenspiel[s] von Modeling, Coaching/Scaffolding und Fading erwirbt der Lehrling [im vorliegenden Fall die Studentin oder der Student] ... weiter verwendbare, allmählich generalisierbare Schlüsselkompetenzen des Handelns und Lernens, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und Selbstkorrektur» (Reusser, 1995, S. 175). Im vorliegenden Projekt werden alle drei Phasen (Modeling, Coaching/Scaffolding und Fading) einbezogen (zum detaillierten Ablauf vgl. Abschnitt 4).

2.3 Filmbasierte Handlungsmodelle

Filmsequenzen können als «Modell-Tool zur praxisbezogenen Diskussion über Unterricht» gesehen werden und als Auslöser zu einem gemeinsamen Nachdenken in Bezug auf «die Tiefenstruktur des Unterrichts, d.h. die Wirkungen didaktischen Handelns auf die Lern- und Denkprozesse von Schülerinnen und Schülern bzw. den intendierten Aufbau von Wissen und Kompetenzen», dienen (Reusser & Kramer, 2005, S. 48). In der Unterrichtsforschung werden seit den 1990er-Jahren Videostudien immer wichtiger, weil sie die Komplexität des Unterrichts bis zu einem gewissen Grad abbilden können

(vgl. z.B. Frommelt, Hugener & Kramer, 2019; Reusser, Pauli & Waldis, 2010; Santagata & Guarino, 2011). Vielversprechend in Bezug auf die Steigerung der Analysefähigkeit der Studierenden durch das Analysieren von filmbasierten Unterrichtssequenzen sind zum Beispiel die Studien von Santagata und Guarino (2011). Auch Frommelt et al. (2019) zeigen den Mehrwert von Videos in der Ausbildung von Lehrpersonen in Bezug auf eine Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung.

2.4 Fragestellung

Mit dem Projekt sollte die Wirkung von Filmmodellen auf die Studierenden untersucht werden. Videografierte Unterrichtssequenzen wurden zuerst von Studierenden analysiert. Danach wurden die in den Sequenzen modellhaft umgesetzten Handlungsanleitungen selbst im Unterricht eingesetzt. Das Ziel war es, die Performanz der Studierenden längerfristig zu beeinflussen. Die Wechselwirkung zwischen Wissen und Können sowie Kompetenz und Performanz kann aus beobachteten Handlungsepisoden vonseiten der Forscherin oder des Forschers nur begrenzt rekonstruiert werden. Expertise kann sich zwar in der Performanz zeigen, durch die Performanz kann aber nur festgestellt werden, dass «einer sich in Übereinstimmung mit dem verhält, was wir wissen» (Neuweg, 2011, S. 38). Die Bewertung der Performanz geschah deshalb im vorliegenden Projekt nicht «von aussen», sondern anhand einer «Innenansicht», nämlich durch die Reflexionstexte der Studierenden (vgl. Abschnitt 5). Die folgende Fragestellung wurde anhand der Stimmen der Studierenden ausgewertet: *Inwiefern können die Studierenden (nach eigener persönlicher Einschätzung) von den filmbasierten didaktischen Handlungsanleitungen und der Umsetzung dieser Modelle im Fremdsprachenunterricht profitieren?*

3 Entstehung der Filmsequenzen

Ausgelöst durch das eingeschränkte Angebot an Praxisgefässen in der Fremdsprachendidaktik wurde 2019/2020 von den Autorinnen in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und dem Digital Learning Center der Pädagogischen Hochschule Zürich ein intern zugängliches medienbasiertes Instrument erstellt. In einem Online-Tool (einem sogenannten «Lernobjekt») wurden den Studierenden filmbasierte didaktische Handlungsanleitungen als Modelle angeboten. Im Online-Tool entstanden insgesamt 80 kurze geskriptete Filmsequenzen (Dauer je nach Sequenz jeweils vier bis sechs Minuten), die in Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Lehrperson (sieben Jahre Unterrichtserfahrung) erstellt wurden. Die Aufnahmen wurden vom Digital Learning Center der Pädagogischen Hochschule Zürich vor Ort mit mehreren Kameras (inklusive Ton) durchgeführt, von den Autorinnen dieses Beitrags visualisiert und vom Digital Learning Center geschnitten und bereitgestellt.

Ziel dieses Online-Tools war es, die Unterschiede zwischen den Studierenden in Bezug auf ihre didaktischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht aufzufangen. Die

modellhaften Unterrichtsbeispiele hatten das Ziel, den Studierenden möglichst konkrete und gut transferierbare Umsetzungsideen für ihre Praxis zu geben. Das Analysieren der Modelle und das anschließende Übertragen auf die eigene Praxis sollten eine hohe Qualität des Fremdsprachenunterrichts garantieren bzw. eine positive (erste) Erfahrung beim Unterrichten von Fremdsprachen für die Studierenden ermöglichen, um so die wenigen Praxisgefässe, die in der Fremdsprachenausbildung angeboten werden, möglichst intensiv nutzen zu können.

Die Filmmodelle waren zu zentralen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts (z.B. zu Hörverständnisübungen oder Lernspielen) entwickelt worden. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass ein starker Fokus auf die Differenzierung gesetzt wurde: Einerseits wurden unterstützende Massnahmen für Kinder, denen das Fremdsprachenlernen Mühe bereitete, angeboten; andererseits wurden aber auch herausfordernde Aspekte für die Kinder, die zu Hause Englisch sprachen, in die Sequenzen eingebaut. Die Differenzierung erfolgte auf verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel der Aufgabenstellung, des angebotenen sprachlichen Supports oder der Rolle, die ein Kind während der Sequenz einnimmt (vgl. Tabelle 1; zu Multi-Level-Tasks vgl. Bowler & Parminter, 2002). Die meisten Filmsequenzen bzw. Differenzierungsstrategien liessen sich problemlos auf verschiedene Themen und auf verschiedenen Klassenstufen anwenden. Die Modelle beinhalteten so auch eine übergeordnete Ebene des Unterrichts. In den Modellen wurden jeweils der Lehrplanbezug, die Beschreibung des Ablaufs und eine Auswahl an Differenzierungsmöglichkeiten angeboten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Skript zur Differenzierung des Bingo-Spiels

Bingo-Spiel	
Hinweise	Grundlage des Bingo-Spiels bildet das Basisvokabular der vorhergehenden Units im Lehrmittel. Die Kinder haben die Wörter bereits in einem thematischen Kontext kennengelernt und angewendet. Im Bingo-Spiel geht es um die Vertiefung des Wortschatzes. Je nach Spielvariation und Rolle eines Kindes im Spiel variiert der Schwierigkeitsgrad.
Ablauf des Spiels	<ul style="list-style-type: none"> – Einstieg durch die Lehrperson: «We're going to play the Bingo game. Who wants to write a word on the blackboard?» – Die Kinder schreiben Wörter, die sie während der letzten zwei bis drei Wochen als Hausaufgabe geübt haben, an die Wandtafel. Sie helfen sich dabei, falls nötig, gegenseitig beim Schreiben. Die Lehrperson hilft ebenfalls. – Es stehen nun ca. 15 korrekt geschriebene Englischwörter an der Wandtafel und jedes Kind wählt davon fünf Wörter aus und schreibt diese auf einen Notizzettel. – Die Lehrperson sagt zum Beispiel einen Satz auf Englisch, in dem ein Wort fehlt. Wenn ein Kind das gesuchte Wort auf seinem Zettel findet, darf das Wort durchgestrichen werden. Wer fünf Wörter durchgestrichen hat, ruft «Bingo» und gewinnt das Spiel.
Differenzierungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrperson sagt ein Wort auf Deutsch – die Übersetzung wird gesucht. – Die Lehrperson sagt einen ganzen Satz auf Englisch, in dem ein Wort fehlt. – Die Lehrperson sagt ein Synonym oder Antonym des gesuchten Wortes auf Englisch. – Die Lehrperson macht ein Rätsel auf Englisch – das Wort ist die Lösung. – Ein Kind übernimmt die Rolle der Lehrperson. – Das Spiel wird in Vierergruppen gespielt und ein Kind übernimmt die Rolle der Lehrperson. – Kinder, die dies möchten, überlegen sich vorgängig Satzrätsel für das Bingo-Spiel und übernehmen die Rolle der Lehrperson.

Neben den konkreten Unterrichtsbeispielen standen den Studierenden zusätzlich Interviews mit den Schülerinnen und Schülern sowie Reflexionen der Lehrpersonen zur Unterrichtsumsetzung zur Verfügung (vgl. Abbildung 1). Die Filmmodelle waren für alle Studierenden der Aus- und Weiterbildung, aber nicht öffentlich zugänglich.

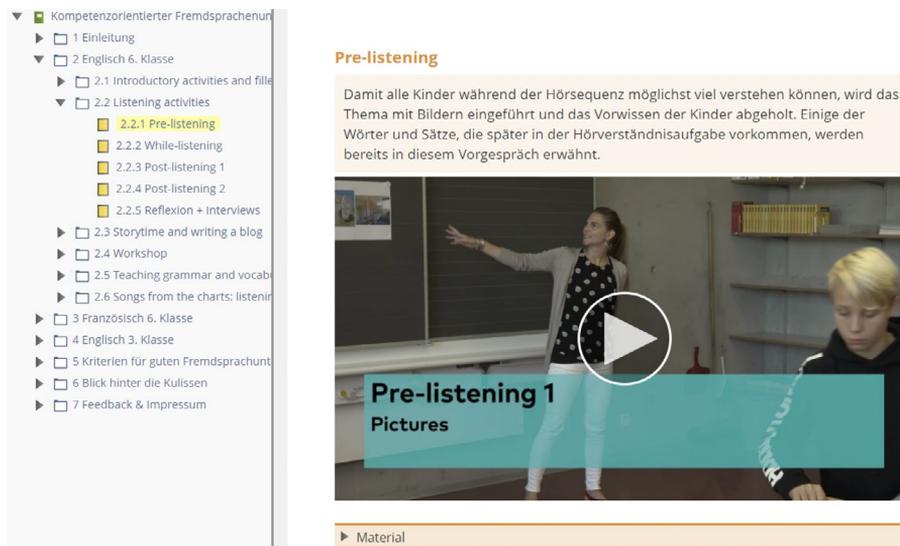


Abbildung 1: Auszug Lernobjekt «Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe».

4 Didaktisches Setting zum Einsatz der Filmsequenzen

Im Rahmen eines Ausbildungsmoduls mit integriertem Praxisbezug bekamen die Studierenden Gelegenheit, eine Filmsequenz aus dem Online-Tool in der Praxis umzusetzen. In diesem Abschnitt wird das Vorgehen Schritt für Schritt erläutert und dabei auf die dafür visualisierte Grafik (vgl. Abbildung 2) Bezug genommen.

Vor Beginn des Moduls erhielten die Studierenden den Auftrag (A), sich drei Filmsequenzen aus dem Online-Tool anzuschauen und dabei ihre Gedanken zu den folgenden Fragen zu notieren: «Was mögen Sie an der Sequenz?», «Was hat Sie überrascht?», «Was würden Sie ändern und weshalb?» und «Wie würden Sie nach jeder Sequenz weiterfahren?». Neben diesen Leitfragen mussten die Studierenden zudem zu jeder Filmsequenz drei theoriebasierte Aussagen oder Zitate aus dem bereits besuchten fachdidaktischen Modul herausuchen und diese mit den Praxisbeispielen verknüpfen (Zusammenhang Theorie und Praxis, Ergänzungen, offene Fragen). Ihre Beobachtungen und Reflexionen brachten die Studierenden bei der ersten Veranstaltung ins Modul mit und diskutierten diese miteinander im Rahmen eines geleiteten Austauschs in Studierendengruppen (B). Durch den geleiteten Austausch konnte von den Dozierenden

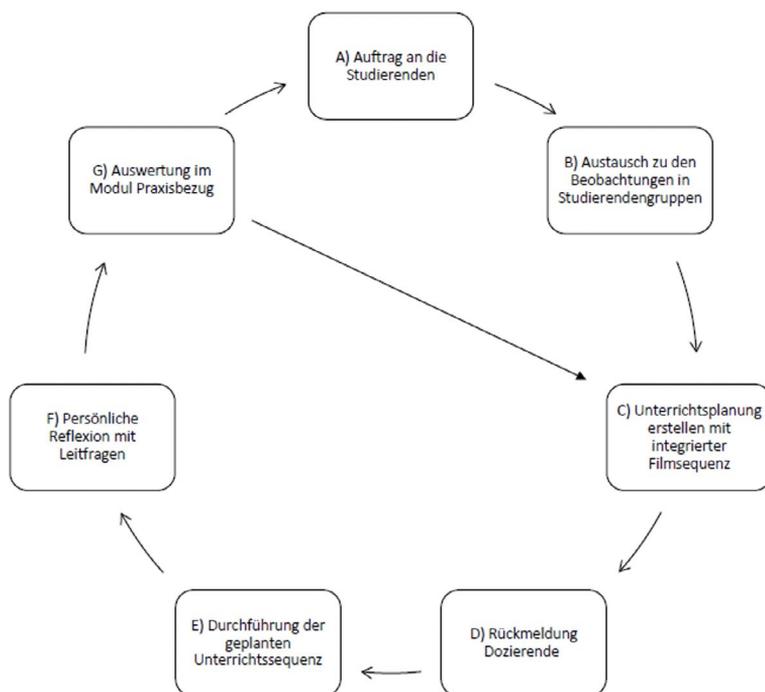


Abbildung 2: Vorgehen zum Einsatz der Filmsequenzen.

sichergestellt werden, dass die Studierenden die Differenzierungsmöglichkeiten wahrnahmen, damit sie diese auch in der Praxis einsetzen können.

Für die erste Praxisphase hatten die Studierenden den Auftrag, mindestens eine Sequenz aus dem Online-Tool im Unterricht umzusetzen (z.B. ein Lied, ein Spiel, eine Geschichte oder eine Hörverständnisübung einzuführen) und dabei die Differenzierungsmöglichkeiten miteinzubeziehen. Auf der Grundlage dieses Auftrags erstellten die Studierenden in den Vorbereitungswochen ihre Grobplanung und eine Verlaufsplanung, die das aus dem Online-Tool ausgewählte Beispiel beinhaltete – dies im Sinne eines Lernens am Modell (C). In den Vorbereitungswochen wurden die Studierenden im Rahmen des Moduls auch von der Dozentin bei der Unterrichtsplanung begleitet und ge-coacht. Die Studierenden erhielten eine Rückmeldung zu ihrer Unterrichtsplanung (D). Die Planung und die Gestaltung des fachspezifischen Unterrichts wurden auf der Basis des Planungsinstrumentes «Unterricht kompetent planen» (Zumsteg et al., 2019) durchgeführt und es wurden die in der Klasse vorhandenen Lehrmittel verwendet. Während der ersten Praxisphase im Quartalspraktikum (4. Semester) erhielten die Studierenden dann die Gelegenheit, ihre geplante Sequenz zu unterrichten (E). Insgesamt standen ihnen vier bis sechs Lektionen in der jeweiligen Fremdsprache zur Verfügung. Während dieser Praxisphase spielte das Online-Tool weiterhin eine wichtige Rolle, weil es den

Studierenden konkrete Umsetzungsideen zur Verfügung stellte und auch aufzeigte, was bei der Vorbereitung und der Durchführung von Fremdsprachenunterricht sonst noch beachtet werden muss.

Nach der Durchführung der Unterrichtssequenzen wurde ein Feedbackgespräch zwischen Studierenden und Fremdsprachenpraxislehrperson geführt. Die wichtigsten Punkte aus diesem Gespräch wurden von den Studierenden schriftlich festgehalten und mit eigenen weiterführenden Reflexionen ergänzt (F). Diese persönliche Reflexion basierte auf den folgende Leitfragen, die im Voraus abgegeben worden waren: 1) «Welche Sequenz aus dem Lernobjekt wurde im Unterricht umgesetzt? Warum gerade diese Sequenz?», 2) «Inwiefern diente Ihnen die Filmsequenz im Lernobjekt als Unterstützung?», 3) «Wie haben die Kinder reagiert? Ist Ihnen (oder der Praxislehrperson) etwas aufgefallen?», 4) «Wie haben Sie sich während der Umsetzung gefühlt?» und 5) «Was hat gut funktioniert und was würden Sie bei einer nächsten Umsetzung berücksichtigen?». Im Rahmen einer Auswertungssitzung im Modul hatten die Studierenden schliesslich die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Reflexionen miteinander auszutauschen (G), offene Fragen zu stellen und Konsequenzen für die nächste Praxisphase zu ziehen (C).

5 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Das vorliegende Projekt hatte zum Ziel, die Wirkung des vorgestellten Online-Tools im Zusammenspiel mit dem Praxisgefäss und im Hinblick auf die Förderung der Kompetenz der Studierenden im Umgang mit Heterogenität bzw. zur Umsetzung von Differenzierungsstrategien (vgl. Tabelle 1) auszuwerten. Für die Datenerhebung wurden die Reflexionstexte der Studierenden verwendet (vgl. Abbildung 2, Schritt F). Es handelt sich um eine qualitative Analyse von leitfragengestützten Reflexionstexten zur Arbeit mit den Filmmodellen. Bei der Untersuchungsgruppe handelte es sich um 95 Englischstudierende und 46 Französischstudierende, die sich im 4. Semester ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson befanden. Alle Studierenden hatten bereits im 3. Semester das erste Didaktik-Modul Englisch oder Französisch besucht und erhielten dann den ersten Auftrag in Verbindung mit dem Online-Tool als Vorbereitung auf das Modul mit integriertem Praxisbezug (vgl. Abbildung 2, Schritt A). Das Datenmaterial aus den Reflexionstexten der Studierenden wurde im April 2021 erstellt und von den Dozierenden in einer Online-Datenbank gesammelt. Die Reflexionstexte basierten auf den in Abschnitt 4 vorgestellten Leitfragen.

Die Datenaufbereitung wurde im Juni 2021 vorgenommen. Dabei lag der Fokus auf den folgenden drei Leitfragen: «Inwiefern diente die Filmsequenz im Online-Tool als Unterstützung?», «Wie reagierten die Kinder auf die Unterrichtssequenz?» und «Wie fühlten sich die Studierenden während der Umsetzung?». Die erste Frage diente dazu, zu erfahren, ob die Filmbeispiele für die Studierenden hilfreich waren, welche weitere

Unterstützung sie allenfalls benötigt hätten und ob die Studierenden auch weitere Beispiele für den eigenen Unterricht nutzen würden. Die zweite Frage hatte zum Ziel, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Auswirkungen ihres didaktischen Handelns hinzuweisen bzw. auf das Befinden der Kinder und die Lern- und Denkprozesse, die durch ihr Unterrichtshandeln bei den Kindern ausgelöst wurden. Die dritte Frage hatte zum Ziel, herauszufinden, welche Erkenntnisse die Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung erlangt hatten. Das Untersuchungsverfahren basierte auf der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1983, 2015). Die Kodierung erfolgte in den folgenden Schritten: Um den erwähnten Schwerpunkten nachzugehen, wurden vom Datenmaterial ausgehend Unterkategorien definiert; das heisst, die Unterkategorien entstanden durch eine induktive Kategorienbildung (vgl. Mayring, 1983, 2015). Aus den Texten der Studierenden liessen sich somit diejenigen Unterkategorien bilden, die anschliessend anhand der in Tabelle 2 aufgeführten Zuordnung kodiert wurden.

Tabelle 2: Kategoriensystem

Nutzbarkeit des Online-Tools	<ul style="list-style-type: none"> – Online-Tool als Inspiration – Online-Tool als Unterstützung für die Umsetzung – Erkenntnisse für den eigenen Unterricht – Ersatz für fehlende Praxis
Reaktion der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> – Motivation (z.B. Erwähnung von positiven Reaktionen der Kinder auf die Unterrichtssequenz, auf Spiele, auf Medien) – Unterrichtsbeteiligung von lernschwächeren und lernstarken Kindern aufgrund des differenzierten Lernangebots – Anwendung von Strategien
Befinden der Studierenden	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstvertrauen/Sicherheit – Einfluss der positiven Reaktionen der Kinder auf das eigene Befinden – Fremdsprachen zu unterrichten macht sie nervös und Online-Tool bietet Sicherheit – Motivation, Sequenz wieder einzusetzen

6 Erfahrungen und ausgewählte Befunde

Die qualitative Analyse der leitfragengestützten Reflexionstexte erfolgte in einem ersten Durchgang anhand der Kodierungen (vgl. Abschnitt 5). Dabei wurden weitere Kategorien ersichtlich, die in einem zweiten Durchgang erfasst wurden. Die Kategorien wurden anschliessend priorisiert und folgendermassen gebündelt: A) «Selbstwertgefühl und Sicherheit der Studierenden», B) «Hohe Unterrichtsbeteiligung der Kinder dank Differenzierung» und C) «Aussagen, die Hinweise auf mögliche Veränderungen von subjektiven Theorien geben». Die Auswertung der Texte zeigte, dass auffallend viele Studierende erklärt hatten, sie würden die ausgewählte Unterrichtssequenz wieder durchführen: 42 von 46 Französischstudierenden (91%) und 87 von 95 Englischstudierenden (91.5%) erwähnten dies in ihrem Text (vgl. Abbildung 3).

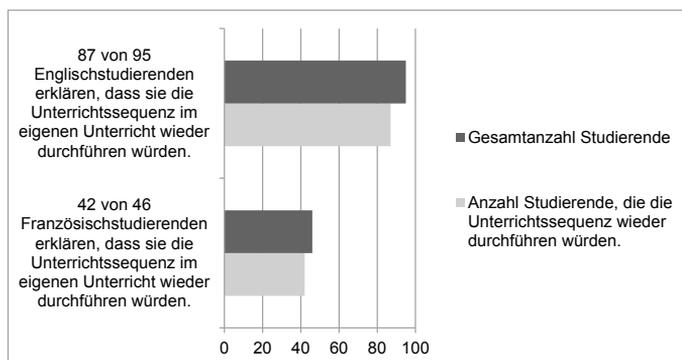


Abbildung 3: Wiederdurchführung.

Ein möglicher Faktor für diese Aussagen könnte sein, dass viele Studierende die Motivation der Kinder während der Durchführung der Sequenzen als sehr hoch wahrgenommen hatten. Einzelne Studierende erwähnten den Einfluss, den die Reaktion der Kinder auf ihr eigenes Befinden hatte, explizit im Text. 42 von 46 Französischstudierenden und 94 von 95 Englischstudierenden erklärten, die Motivation der Kinder sei sehr hoch gewesen (vgl. Abbildung 4). Ein Faktor für die hohe Motivation der Kinder könnte sein, dass die erfolgreiche Umsetzung von differenziertem Unterricht die Unterrichtsbeteiligung von allen Kindern ermöglicht und sie dadurch motiviert hatte. Fremdsprachenunterricht differenziert zu erteilen ist hochkomplex. Gerade Studierende mit wenig Unterrichtserfahrung sind schon bei der Planung des Ablaufs im Fremdsprachenunterricht auf Hilfe angewiesen und die Differenzierung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen (vgl. Tabelle 1) geht dadurch oft vergessen. Viele Studierende erwähnten, dass sie die Modelle im Online-Tool bei der Planung und Umsetzung diesbezüglich als sehr hilfreich empfunden hätten.

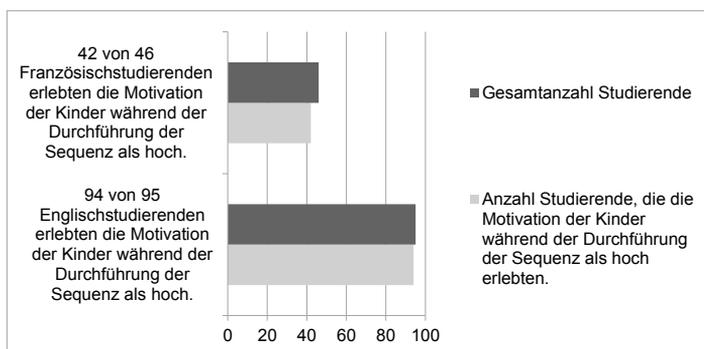


Abbildung 4: Motivation.

A) Selbstwertgefühl und Sicherheit der Studierenden

In den Aussagen der Studierenden zur Kategorie «Selbstwertgefühl und Sicherheit» zeigt sich unter anderem, dass die Filmsequenzen im Online-Tool den Studierenden so viel Selbstvertrauen geben können, dass sie selbst den Mut finden, Dinge einzusetzen, die sie sonst nicht ausprobiert hätten: «I would not have had the courage to do a game in English lessons myself. The learning object gave me a lot of security and supported me very well» (S.S.). Studierende, die noch wenig oder gar keine Fremdsprachenlektionen in der Praxis unterrichten konnten, erhielten konkrete Umsetzungsideen: «Da vor dem Quartalspraktikum noch wenige oder keine Erfahrungen in Praxiseinsätzen zur Fachdidaktik Französisch gemacht werden konnten, waren die Filmsequenzen ebenfalls sehr hilfreich, um Ideen zu generieren und direkt umsetzen zu können. Sie boten Sicherheit und Klarheit» (F.F./A.R.). Eine Studentin betonte, dass sie sich bei der Planung und der Umsetzung durch den visuellen Support (Filmanleitungen) besser an die Aktivierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten habe erinnern können, als wenn die Anleitungen in schriftlicher Form angeboten worden wären: «The film sequence supported my planning because it showed me how you could organize the game. It was a visual support ... By only reading how to do it, this brilliant idea to activate the students and how you could build in variations would have been forgotten by me» (L.S.). Das folgende Zitat zeigt auf, dass die Motivation der Kinder einen direkten Bezug auf das Wohlbefinden und die Selbstsicherheit der Studierenden hatte. Sind die Kinder mit dem Unterricht zufrieden, fühlen sich die Studierenden im Klassenzimmer wohl: «In the film sequence I saw many of the children smiling during the game and that's another reason I chose this game. Having happy children in your classroom is the best thing to happen» (C.I.).

B) Hohe Unterrichtsbeteiligung der Kinder dank Differenzierung

Von einer grossen Anzahl der Studierenden wurde betont, dass in ihrer Unterrichtssequenz alle Kinder mitgemacht hätten und motiviert gewesen seien. Kinder, die normalerweise eher Mühe im Fremdsprachenunterricht hatten, konnten durch die differenzierten Lernsettings profitieren. Kinder, denen das Lernen wenig Mühe bereitet, fühlten sich herausgefordert: «... even students who normally have difficulties of paying attention were completely motivated. In the end, the student who normally has the worst grades in English won the game. It was a very special moment for the practice teacher too» (K.S.). Auch im folgenden Zitat werden die Aspekte der Aktivierung und der Motivation explizit genannt:

The teacher was also a bit surprised that it activated a lot of students There are a few students in the class who are struggling a lot with the English language and lose their motivation fast, but this was also a good support strategy for them, and they were excited to try it out ... I was also a bit proud when I noticed that the listening part went well. (P.S.)

Die Filmsequenzen gaben gewissen Studierenden den Anstoss, sich vertieft mit dem Thema der Differenzierung auseinanderzusetzen und so neue Unterstützungsangebote zu planen: «[Die Filmsequenz] brachte mich auf die Idee verschiedene Scaffolds im Spiel als Unterstützung anzubieten und so eine innere Differenzierung zu schaffen» (L.J.).

Bei der Planung der Unterrichtssequenz wurde die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bewusst miteinbezogen: «I think the biggest thing that the sequence helped me with in my planning was in thinking from the students' perspective ... which made me put up a blackboard with sentence starters ...» (S.L.).

C) Subjektive Theorien

Einige der Zitate geben zudem Hinweise auf subjektive Theorien, die einzelne Studierenden gegenüber dem Unterrichten von Fremdsprachen hatten. Einige Studierende erwähnen zum Beispiel, wie ihnen bewusst geworden sei, dass die Kinder beim Spielen im Fremdsprachenunterricht auch sehr viel lernen können: «I had lots of fun teaching this lesson because it showed me that things can also be [taught] in a funny way and that this doesn't make it less effective» (J.F.). Die Bedeutung von Spielen wird auch im folgenden Zitat angesprochen: «Die Filmsequenzen zu den Spielen im Fremdsprachenunterricht haben mir bewusst gemacht, dass Spiele einen grossen Wert im Unterricht haben können. Die Beispiele waren sehr hilfreich, da sie zeigten, wie so ein Spiel umgesetzt werden sollte, damit die Lernzeit bei den Kindern hoch ist, und welche «Regeln» befolgt werden sollten» (L.U.).

7 Fazit und Ausblick

Gemäss Caruso, Harteis und Gröschner (2021, S. 453) sind mit der Wirksamkeit von Praxisgefässen immer noch viele Fragen verbunden und es existieren auch noch kaum kohärente Vorstellungen darüber, wie sich professionelle Kompetenz entwickelt bzw. wie sie initiiert werden kann. Obwohl das im vorliegenden Beitrag beschriebene Projekt aus finanziellen und zeitlichen Gründen nur Erfahrungen und ausgewählte Befunde aufzeigen kann und nicht im eigentlichen Sinne signifikante Forschungsergebnisse präsentiert, bietet es Ansätze für weiterführende Forschungsprojekte.

Wie aus den Texten der Studierenden ersichtlich wird, führte der Einsatz der Filmmodelle bei vielen Studierenden zu mehr Selbstsicherheit und Selbstvertrauen bei der Planung und Umsetzung von Fremdsprachenunterricht. Durch die im Projekt ermöglichte direkte und vertiefte Verknüpfung von Theorie und Praxis konnten die Studierenden neue Erkenntnisse für ihre weitere berufliche Praxis gewinnen. Bei einigen Studierenden zeigten sich Hinweise auf eine Veränderung von subjektiven Theorien. Wie im Projekt ersichtlich wurde, bieten fachspezifische Praxisgefässe mit diesem filmbasierten Modellansatz ein riesiges Lernpotenzial für Studierende der Fremdsprachendidaktik und ermöglichen es ihnen, sich professionell weiterzuentwickeln. In Anbetracht der eingangs beschriebenen eingeschränkten Anzahl von fremdsprachenspezifischen Praxisbezügen an vielen Pädagogischen Hochschulen bietet der im Beitrag beschriebene Ansatz eine Möglichkeit, die vorhandenen Praxisgefässe möglichst intensiv zu nutzen.

Literatur

- Bildungsrat des Kantons Zürich.** (2017). *Bildungsratsbeschluss 2017/13. Volksschule. Englisch 2. und 3. Zyklus: Anforderungskatalog. Lehrmittel*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J.** (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bowler, B. & Parminter, S.** (2002). Mixed-level teaching: Tiered tasks and bias tasks. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (S. 59–64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A.** (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 441–457). Wiesbaden: Springer.
- Dann, H. D.** (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.
- Frommelt, M., Hugener, I. & Krammer, K.** (2019). Fostering teaching-related analytical skills through case-based learning with classroom videos in initial teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 37–60.
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C.** (2020). Gestaltung des Sprachenunterrichts Deutsch, Englisch und Französisch aus Sicht der Schüler/innen und Lehrpersonen am Stufenübergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe. In G. M. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (Hrsg.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I* (S. 257–285). Münster: Waxmann.
- Mayring, P.** (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Reusser, K.** (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen* (S. 164–190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Reusser, K. & Krammer, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Reusser, K. & Pauli, C.** (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete Auflage) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M.** (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rey, T.** (2022). *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung* (Dissertation). Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Santagata, R. & Guarino J.** (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43 (1), 133–145.
- Viebrock, B.** (2018). Teachers of English as a foreign language – Experience and professional development. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language: An introduction* (S. 39–55). Stuttgart: Metzler.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolff, D. (2009). Zur Ausbildung von Lehrkräften für den Englischunterricht an Grundschulen – einige Überlegungen vor dem Hintergrund des Projekts EVENING. In G. Engel, B. Groot-Wilken & E. Thürmann (Hrsg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis* (S. 35–46). Berlin: Cornelsen.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C. & Zellweger, F. (2019). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln* (2. Auflage). Bern: hep.

Autorinnen

Regula Fuchs, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, regula.fuchs@phzh.ch

Kristel Ross, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, kristel.ross@phzh.ch