

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 23, Nummer 1 (April 2018)

Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte

Heike Niesen

Institut für England- und Amerikastudien
Goethe Universität Frankfurt am Main
Norbert-Wollheim-Platz 1
D-60323 Frankfurt am Main
Telefon: +49 (0)69 32510
E-Mail: Niesen@em.uni-frankfurt.de

Abstract: Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist die mehrsprachigkeitssensible, professionelle Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. Zu Beginn und nach Abschluss zweier universitärer Seminare zur Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz wurde die Kompetenzentwicklung der Studierenden durch den Einsatz textbasierter Fallvignetten nachgezeichnet. Es zeigte sich eine Erhöhung der angestrebten Kompetenz zum zweiten Messzeitpunkt, die mit Blick auf unterrichtliche Zielvorgaben unterschiedlichen Ausprägungen unterlag.

The present investigation addresses pre-service English teachers' multilingual-sensitive professional action competence. The participants attended two university seminars which aimed at fostering their multilingual-sensitive professional vision and action competence. In a pre-/post-test design, text-based case vignettes were implemented to examine the development of students' competence. The investigation reveals a heightened competence level in the post-test, albeit with differences in quantity and quality when addressing distinct lesson goals.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Handlungskompetenz, Englischunterricht, Fallvignetten; plurilingualism, action competence, teaching English as a foreign language, case vignettes

1. Einleitung

Die bildungspolitisch verankerte Forderung nach sprachsensiblen Unterricht (vgl. KMK 2013) versteht den „Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen“ als „durchgängige Aufgabe aller Fächer“ (KMK 2013: 5), somit auch des fremdsprachlichen Unterrichts. Wie auch im sprachsensiblen Unterricht naturwissenschaftlicher Fächer gilt für die fremdsprachlichen Fächer: „In der Bildungssprache treffen Fachlernen und Sprachlernen zusammen“ (Leisen 2017: 10), denn auch hier geht es um Inhalte, deren Abhandlungen in fachsprachlichen Registern erfolgen, es geht jedoch auch und vor allem um die stetige Förderung der Kompetenzen der Lernenden in den jeweils zu lernenden Fremdsprachen. Sprachliche Sensibilität wird hier umso mehr zum Thema, als mehrsprachige Kompetenzen der SchülerInnen im Unterricht berücksichtigt werden sollen (vgl. KMK 2013: 6). Wie mehrsprachigkeitssensibler Fremdsprachenunterricht didaktisch konzeptionalisiert und umgesetzt werden kann, wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags noch zu erläutern sein (siehe Kap. 2). An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass auch mehrsprachigkeitssensibler Englischunterricht der Festigung und Erweiterung der Mehrsprachigkeit der Lernenden ebenso verpflichtet ist wie dem Erwerb zielsprachlicher Kompetenzen (vgl. Quetz 2004; Reich & Krumm 2013)¹. Angesichts der Herausforderung, die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel fremdsprachlichen Unterrichts zu verstehen (vgl. Hu 2004: 69), mutet es befremdlich an, wenn verzeichnet wird, dass sich zahlreiche Lehrkräfte auf die Herausforderung des professionellen Umgangs mit (sprachlicher) Heterogenität nur unzureichend vorbereitet fühlen (vgl. Haß 2013).

Die hier vorgestellte Untersuchung versteht sich als Beitrag zur Behebung dieses Defizits. Im Zentrum steht die Frage, wie sich mehrsprachigkeitssensible professionelle Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte in videobasierten Lehr-Lernsettings entwickelt. Nach der Betrachtung des Konzepts der „Mehrsprachigkeitssensibilität“ und der theoretischen Fassung des Konstrukts der „professionellen Handlungskompetenz“ erfolgt die inhaltlich-strukturelle Darlegung zweier, im Rahmen des LEVEL Projektes² an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführten Seminare, deren Hauptanliegen die Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungs- und Wahrnehmungskompetenz der Studierenden war. Die Auswertung der eingesetzten Fallvignetten lässt erste Erkenntnisse hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen der

Studierenden zu, welche ihrerseits für die Entwicklung zukünftiger Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext des sprachsensiblen Unterrichts nutzbar gemacht werden können.

2. Mehrsprachigkeitssensibilität im fremdsprachlichen Englischunterricht

Akteure der Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Hufeisen & Neuner 2003; Jessner, 2006) und -didaktik (vgl. Conteh & Meier 2014; Meißner 2004) haben in den letzten Jahren eine Vielzahl an Modellen, Hypothesen und unterrichtspraktischen Vorschlägen hervorgebracht. Allen gemein ist das Anliegen, die zunehmende sprachliche Heterogenität (vgl. Trautmann 2010) der Schülerschaft im zweit- bzw. fremdsprachlichen (Englisch-)Unterricht konzeptionell zu durchdringen und für die Gestaltung unterrichtlicher Praxis nutzbar zu machen. Sprachliche Heterogenität manifestiert sich nicht nur in der Tatsache, dass zahlreiche SchülerInnen über – gegebenenfalls mehrere – Erstsprachen verfügen, die nicht der Umgebungssprache Deutsch entsprechen, sondern auch in dem Umstand, dass, vor allem bedingt durch Migrationsbewegungen, Lernende unter Umständen schon vielfältige Sprachlernerfahrungen gemacht haben, die sie in den fremdsprachlichen Unterricht mitbringen (vgl. Hufeisen & Neuner 2003). Somit kann keineswegs mehr davon ausgegangen werden, dass eine Lerngruppe sprachlich homogen ist. Im Zuge dieser Abkehr vom „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) ist vor allem das Bestreben erkennbar, die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen in den fremdsprachlichen Unterricht mit einzubeziehen (vgl. Butzkamm 2003; Elsner 2015), um das weitere Sprachenlernen zu ökonomisieren (vgl. Reich & Krumm 2013) und die Sprachenbewusstheit der Lernenden zu erweitern (Schnuch 2015). An dieser Stelle ist nicht nur der Vergleich von Sprachen im Sinne einer Transferdidaktik (vgl. Meißner 2004) zu nennen, sondern ebenfalls die Berücksichtigung und Anwendung vorhandener Lernstrategien (Hufeisen 2010).

Nimmt man den Anspruch, Englischunterricht mehrsprachigkeitssensibel zu konzipieren, ernst, so können folgende Prinzipien handlungsleitend sein:

1. Der Einbezug der vorgelesenen Sprachen sowie der Erstsprachen der SchülerInnen meint alle, auch mit dem Englischen oder Deutschen nicht verwandte Sprachen und solche, die nicht in formalen Kontexten erlernt wurden (vgl. Hu 2003). Ein solcher Ansatz geht weit über das Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Butzkamm 1973) hinaus und würdigt die „migrationsbedingte“ oder „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Hu 2003: 39) einer nicht geringen Zahl an SchülerInnen.

2. Mit dem Einbezug des sprachlichen Gesamtrepertoires der SchülerInnen gehen veränderte Rollen der Akteure einher, da die Lehrperson i.d.R. nicht über Kompetenzen in allen in der jeweiligen Lerngruppe vertretenen Sprachen verfügen kann. Lehrpersonen werden an dieser Stelle zu Lernbegleitern, SchülerInnen zu „Experten“ (Hu 2003: 295).

Zur Umsetzung der o.a. Prinzipien auf unterrichtspraktischer Ebene sei auf die gängigen Sozialformen verwiesen. Eine Tandem- und Gruppenbildung (vgl. Schwerdtfeger 1996) nach Erstsprachen (vgl. Celic & Seltzer 2012; Garcia, Johnson & Seltzer 2016) kann nicht nur dazu dienen, dass die SchülerInnen ihrer (gleichen oder ähnlichen) sprachlichen Ressourcen bewusst werden, sie erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit inhaltlichen Aspekten eines Unterrichtsthemas zunächst in ihren Erstsprachen auseinanderzusetzen. Somit kann eine aufgrund zielsprachlicher Defizite entstehende Oberflächlichkeit bei der Auseinandersetzung mit einem Thema vermieden werden. Selbstredend dürfen zielsprachliche Kompetenzen nicht aus dem Blick geraten. Insbesondere, wenn den SchülerInnen freie Sprachenwahl (vgl. Pavlenko 2005) zur Bearbeitung von Aufgaben gewährt wird, sind sich anschließende Sicherungsphasen unumgänglich, die (v.a. für die Lehrperson) herausfordernd sind, geht es doch darum, mehrsprachige Beiträge der SchülerInnen aufzugreifen, zu bündeln und für den weiteren Lernprozess nutzbar zu machen. Liefern die SchülerInnen Beiträge in ihren Erstsprachen, so muss ein Aushandlungsprozess über die jeweiligen Bedeutungen stattfinden, bevor sie in zielsprachliche Formulierungen übertragen werden können. Ganz im Sinne eines „multilingual discourse“ (Cenoz & Gorter 2015) findet die Auseinandersetzung mit Inhalten in unterschiedlichen sprachlichen Ausformungen statt, die wiederum Basis für (explizite) Sprachvergleiche (vgl. Jessner 2008) sein können.

3. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

3.1. Professionelle Wahrnehmungskompetenz

Professionelle Wahrnehmungskompetenz von Lehrkräften meint zunächst die Fähigkeit, für einen spezifischen Kontext relevante Unterrichtssituationen im Verlauf einer Unterrichtseinheit zu erkennen (Sherin & Han 2004). Diese als „noticing“ (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt 2011) bezeichnete Fähigkeit bildet die Grundlage für „knowledge-based reasoning“ (Sherin & van Es 2009), das heißt, für die Beschreibung der erkannten Situationen sowie deren theoriebasierte Analyse und Bewertung zur Herausarbeitung von Handlungsalternativen. Zunehmend häufen sich Hinweise für die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz von Lehrkräften besteht, dergestalt, dass erstere sich positiv auf letztere auswirkt (Reed, Davis & Nyabanyaba 2002; Steffensky & Kleinknecht 2016).

3.2. Professionelle Handlungskompetenz

Ausgehend von der grundsätzlichen Unterteilung professionellen Wissens von Lehrkräften in „subject matter content knowledge“ und „pedagogical content knowledge“ fasst Shulman (1986: 9) Letzteres, das heißt didaktisches Wissen, als „subject matter knowledge for teaching“ (Hervorhebung im Original), das maßgeblich ist für die Überführung von Fachwissen in für Lernende zugängliche Repräsentationsformen (ebd.). Auch die Dimension des Wissens um spezifische Charakteristika der Lernenden findet bei Shulman (1987) Berücksichtigung, dergestalt, dass sich die Transformation von Fachwissen in unterrichtbare Inhalte an den – auch sprachlichen – Lernvoraussetzungen der Lernenden auszurichten habe:

Adaption is the process of fitting the represented material to the characteristics of the students. What are the relevant aspects of student [...] language, culture [...] or prior knowledge and skills that will affect their responses to different forms of representation and presentation? [...] Related to adaption is tailoring, which refers to the fitting of the material to the specific students in one's classroom rather than to students in general (Shulman 1987:17).

Der bei Shulman bereits vorhandene Zusammenhang von Wissen und Können wurde in der Modellierung professioneller Kompetenzen mehrfach hervorgehoben. So verdeutlichen Baumert & Kunter (2006: 481): „Es besteht weitestgehend Übereinstimmung darüber, dass *Wissen und Können* [...] zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Hervorhebung im Original). Im Rahmen des COACTIV-Projektes³ nehmen die AutorenInnen eine Spezifizierung fachdidaktischen Wissens vor, das sich u.a. aus den Facetten „Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben [und] ihre didaktische Sequenzierung“ sowie „Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen [...]“ sowie „Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten“ zusammensetzt. Die unterschiedlichen Wissensformen schlagen sich in der Entwicklung unterrichtlicher „Inszenierungsmuster“ sowie der „Herstellung konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen“ (Baumert & Kunter 2006: 486-488) nieder.

Die Überwindung zweier grundsätzlich verschiedener Fassungen professioneller Kompetenz, nämlich Kompetenz als Disposition einerseits, und als Performanz andererseits leisten Blömeke, Gustafsson & Shavelson (2015). Ihrem Modell liegt die Auffassung zugrunde, dass professionelle Kompetenz als ein Kontinuum zu verstehen ist, das sich von latent vorhandenen Eigenschaften, sogenannten „Dispositionen“ über situationsspezifische Fähigkeiten hin zu beobachtbarer Performanz erstreckt (7). Hinsichtlich der Messung professioneller Kompetenz verweisen die Autoren auf Gemeinsamkeiten der vormals getrennten Perspektiven:

Furthermore, agreement exists in both perspectives that a competence framework recognizes the importance of real-world situations typical for performance demands in a field as ‘the’ point of reference. [...] And no matter whether one follows the behavioural or the dispositional perspective – such real-world situations should be sampled in measures of competence (Blömeke et al. 2015: 5).

Das Bewusstsein um die Bedeutung der Generierung professionsbezogener „Situationen“ zur Entwicklung, Anwendung und Messung professioneller Kompetenzen ist nicht neu und spiegelt sich in Konzepten wie „practical knowledge“ (Elbaz 1983; Fenstermacher 1994), „action competence“ (Weinert 2001) sowie „knowledge-in-action“ (Baumer & Kunter 2006).

Die Modellierung und Erfassung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften verkompliziert sich durch die Annahme ihrer Domänenspezifität (vgl. Bromme 1992), insbesondere dann, wenn es sich, wie im Fach Englisch, um „gering strukturierte“ (Blömeke et al. 2011) Domänen handelt. Die sich daraus ergebenden Herausforderungen sind bekannt:

Ob und wie sich die Professionalität von Lehrpersonen, die in schlecht definierten Domänen unterrichten, von den Lehrpersonen in wohldefinierten Domänen unterscheiden und inwieweit sich die Strukturmodelle zur Beschreibung von Professionalität in schlecht definierten Domänen eignen, ist [...] noch offen (Seifried & Ziegler 2009: 86).

Bisher haben sich sowohl die TEDS-LT-Studie⁴ als auch das FALKO-Projekt⁵ der fachspezifischen Modellierung von Lehrerwissen und Kompetenzen angenommen. Die im folgenden Abschnitt vorgenommene Fassung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz fußt auf den in FALKO herausgearbeiteten Wissensdimensionen „Wissen um schülergerechtes Erklären und Repräsentieren“ und „Wissen um Schülerkognitionen“ (Kirchhoff 2017: 120) sowie auf den im Rahmen der TEDS-LT-Studie vorgestellten Dimensionen „Verstehen und Anwenden“ und „Bewerten und Generieren von Handlungsoptionen“ (Roters, Nold, Haudeck, Keßler & Stancel-Piatak 2011).

3.3. Mehrsprachigkeitssensible professionelle Handlungskompetenz

Das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz in der vorliegenden Untersuchung lässt sich wie folgt im Kontext der o.a. Ausführungen verorten: Sie wird verstanden als die didaktische Fähigkeit, verschiedene Handlungsoptionen lernzielorientiert anzuführen. *Mehrsprachigkeitssensible* professionelle Handlungskompetenz meint demnach die **didaktische Fähigkeit, verschiedene Handlungsoptionen auf die sprachlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden hin zu prüfen und lernzielorientiert anzuführen.**

Niesen, Heike (2018), Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 121-134. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Als handlungskompetent im mehrsprachigkeitssensiblen Sinne ist somit zu bezeichnen, wer in der Lage ist, ausgehend von einer sprachlich heterogenen Lerngruppe Lehr-/Lernszenarien zu entwerfen, die die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen nutzen, um zielsprachliche Lernziele zu erreichen. Die hier enthaltene Perspektive der Unterrichtsplanung impliziert, dass „Handlungskompetenz“ als proaktive Reflexion zu verstehen ist, welche im Konzept der „reflection-for-action“ (Farrell 2007) verankert ist.

4. Die Untersuchung

4.1. Inhaltlich-strukturelle Konzeption der untersuchten Seminare

Die untersuchten Seminare mit dem Titel „Exploring and Enhancing Professional Vision in Heterogeneous EFL Classrooms“ wurden im Sommersemester 2016 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Rahmen des Moduls 3 der Studienordnung für Haupt-, Real- und Förderschulen sowie Gymnasien abgehalten. Sie umfassten je 13 Einzelsitzungen à 90 Minuten. Die TeilnehmerInnenzahl belief sich auf insgesamt 29 Studierende (17 w, 12 m) im Hauptstudium. Zur Förderung der mehrsprachigkeitssensiblen professionellen Wahrnehmungskompetenz der angehenden EnglischlehrerInnen wurde zunächst ein theoretischer Block durchlaufen, innerhalb dessen Modelle und Theorien der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik besprochen wurden. Im Anschluss erfolgte die Analyse von Unterrichtsvideos hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeitssensibilität, wobei unterstützende Maßnahmen wie differenzierte Analysematrizen zum Einsatz kamen (Niesen erscheint). Darüber hinaus wurden die Studierenden aufgefordert, selbst mehrsprachigkeitssensible Unterrichtseinheiten zu entwickeln und in Form von simulierten Microteachings im Seminar durchzuführen, welche ihrerseits wiederum die Basis für die Schulung der professionellen Wahrnehmungskompetenz der Studierenden darstellten.

4.2. Forschungsfragen

Aus den bereits in Kap. 1 dargelegten Anliegen des vorliegenden Beitrags ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. In welcher Weise entwickelt sich die mehrsprachigkeitssensitive professionelle Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen (Seminare)?
2. Auf welche Quellen ist die professionelle Handlungskompetenz aus Sicht der angehenden Englischlehrkräfte zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten zurückzuführen?

Hauptgegenstand der Untersuchung ist die Analyse und Beschreibung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrer zu Beginn und nach Abschluss der in Kap. 4.1 vorgestellten Seminare, und damit ihrer Entwicklung. Es geht zudem um die folgende, sich auf die in Kap. 3.2. dargestellten Modelle professioneller Handlungskompetenz beziehende Frage:

3. Wie ist die von den Studierenden zu beiden Messzeitpunkten gezeigte, mehrsprachigkeitssensible professionelle Handlungskompetenz in bestehende Modelle der (domänenspezifischen) professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften einzuordnen?

Zunächst sei im folgenden Abschnitt die methodische Vorgehensweise zu Beantwortung dieser Fragen erläutert.

4.3. Methodische Vorgehensweise

4.3.1. Datenerhebung

Zur Erfassung der mehrsprachigkeitssensiblen professionellen Handlungskompetenz der Studierenden wurden Fallvignetten als gegenstandsangemessen erachtet: Als „strukturierte Impulse“ beinhalten sie „Handlungsaufforderungen“ (Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt 2008: 90), und „[d]ie Herausforderung für LehrerInnen besteht darin, die konkrete Situation zu verstehen und ihr einen Sinn zu geben, um angemessen zu handeln. Dies entspricht einem Selektionsprozess aus vielen denkbaren und legitimen Alternativen“ (Rosenberger 2009: 272). Zudem eignen sich Vignetten, geplante Handlungen zu erfassen, die zwar situationsspezifisch, nicht jedoch mit tatsächlich durchgeführten Handlungen im Unterricht gleichzusetzen sind: „Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass ein Kontext vermittelt wird, in dem handlungsleitende Kognitionen ausgedrückt werden können, wobei dies [...] gleichzeitig mit einer gewissen Distanzierung von der eigenen Praxis geschieht“ (Baer, Dörr, Fraefel, Kocher, Küster, Larcher, Müller, Sempert & Wyss 2007: 27). Mit dieser Distanzierung einher geht eine Loslösung von unmittelbaren Entscheidungsnotwendigkeiten, wie

sie permanent in laufenden Unterrichtsszenarien auftreten. Der so geschaffene Raum kann für die Herausarbeitung von Handlungsoptionen, wie sie durch die Vignetten eingefordert werden, genutzt werden.

Den eigentlichen Fallvignetten vorangestellt ist die Beschreibung einer fiktiven Lerngruppe der Klassenstufe 6. Um die in den Vignetten dargestellten Situationen in einen detaillierteren Kontext zu stellen, wurden die einzelnen SchülerInnen betreffende Hintergrundinformationen bezüglich ihrer Sprachlernbiographie gegeben (s. Kasten 1).

Kasten 1: Sprachlernbiographie eines fiktiven Schülers

Tarik (m, 12)

Muttersprache: Arabisch (schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit: gut)

Erste Fremdsprache: Englisch (Grundschule (ausreichend))

Zweite schulische Fremdsprache: Französisch (ausreichend)

Zweite lebensweltliche Fremdsprache: Deutsch (befriedigend)

Tarik stammt aus Syrien und lebt seit 2 Jahren mit seiner Familie in Deutschland. Zwar hat er bereits in der GS Englischunterricht erhalten, konnte jedoch in den letzten Jahren nur unregelmäßig am Unterricht teilnehmen. Das Deutsche bringt er sich „gerade selber bei“. Mit seinen Eltern spricht er Arabisch, mit seinen Geschwistern (8 und 15) Deutsch und Arabisch.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass bei der Gestaltung der einzelnen Sprachlernbiographien der SchülerInnen Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Lerntyp oder sozioökonomischer Hintergrund bewusst und zugunsten des Aspektes der sprachlichen Heterogenität ausgespart wurden, um mehrsprachigkeitssensibles Handeln immanent in der Situation selbst anzulegen. Gegen diese, von Oser, Curcio & Düggeli (2007) als „pädagogische Notwendigkeit“ (22-23) bezeichnete Nahelegung bestimmter Handlungsoptionen kann eingewendet werden, dass sie die Vignettenbearbeitung in eine vorgezeichnete Richtung lenke. Ausschlaggebend ist jedoch im vorliegenden Fall, dass eine hohe Passung zwischen dem zu erfassenden Konstrukt „mehrsprachigkeitssensible Handlungskompetenz“ und Vignettensituation geschaffen werden sollte, um gleichsam einen Rahmen zu schaffen, der sich für die Anwendung einer Vielzahl der in den durchgeführten Seminaren behandelten, mehrsprachigkeitssensiblen Handlungsoptionen eignet. Zudem verfügten die Studierenden zum Zeitpunkt des ersten Einsatzes der Vignetten noch über keine, im Rahmen der professionellen Lehrerbildung entwickelten, Kompetenzen zum mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht. Durch die spezifische Ausrichtung der Vignettensituation konnten Einsichten darüber gewonnen werden, wie die Studierenden mit von sprachlicher Heterogenität geprägten Situationen umgehen, die Handlungskompetenzen einfordern, über die sie – aufgrund einer auf „distalen Indikatoren“ (Kunter & Klusmann 2010: 75)⁶ beruhenden Einschätzung – (noch) nicht verfügen.

Die drei in den Fallvignetten zu bearbeiteten Fälle (s. Kasten 2) wurden offen formuliert, vor allem um der „prinzipiellen Fragilität von Realsituationen im pädagogischen Berufsalltag“ (Rosenberger, 2009:272) möglichst nahe zu kommen. Insbesondere in Fall 1 wurde von Vorgaben wie konkreten Bezügen zu einzelnen SchülerInnen abgesehen. Lediglich das angestrebte Ziel der Einstiegsphase des Unterrichts wurde formuliert, wobei auch hier offen bleibt, in welchem Modus die anvisierten sprachlichen Äußerungen der Lernenden zu erfolgen habe.

Kasten 2: Eingesetzte Fallvignetten

Fall 1) Sie planen eine Unterrichtseinheit zum Thema „Sports“. Zum Einstieg möchten Sie erreichen, dass sich ALLE Schüler so ausführlich wie möglich sprachlich zu dem Thema äußern. Wie gehen Sie vor?

Fall 2) Nach einer (beliebigen) Unterrichtseinheit erkennen Sie, dass einige Schüler (insb. Tarik, Alkan und Naza) die behandelte Grammatik noch nicht verstanden haben. Was tun Sie?

Fall 3) Ein Großteil der Klasse hat Schwierigkeiten, sich neue Vokabeln einzuprägen (Kris, Heike, Alkan, Tarik), egal, ob Vokabelhefte, Kärtchen o.Ä. verwendet werden. Wie ändern Sie das?

Zusätzlich zur Bearbeitung der Fälle waren die Studierenden aufgefordert zu reflektieren, auf welche Quellen sie die von ihnen formulierten Handlungsoptionen zurückführen. Als unterstützende Maßnahme wurden folgende Satzanfänge angeboten: „Meine Ideen zur Lösung dieses Falls stammen aus ...“; „Dass ich diesen Fall bearbeiten kann, hängt damit zusammen, dass ...“; „Ich bin mir über keinen speziellen Hintergrund bewusst“. Die Vignetten wurden in den jeweils ersten und letzten Sitzungen der durchgeführten Seminare eingesetzt, die Bearbeitungszeit betrug 90 Minuten.

4.3.2. Datenauswertung

Zur inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) ausgewählt wurden jene schriftlichen Vignettenbearbeitungen, deren VerfasserInnen nicht über im Rahmen der professionellen Lehrerbildung erworbenen Vorkenntnisse zum mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht verfügten (n=20). Bei drei Vignettenaufgaben standen somit zum Zeitpunkt der Post-Erhebung insgesamt 60 Analyseeinheiten zur Verfügung, anhand derer in einem ersten Schritt eine induktive Kategorienbildung pro Aufgabe vorgenommen wurde. Die bereits durch die aus dem theoretischen

Niesen, Heike (2018), Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 121-134. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Kontext (s. Kap. 3.2.) abgeleiteten Fragestellung evozierten, deduktiven Kategorien wie „Einbezug der Erstsprachen der SchülerInnen“ oder „Einsatz mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtsmaterialien“ konnten unter die durch induktive Vorgehensweise herausgearbeiteten Kategorien subsumiert werden (vgl. Schreier 2014). In einem zweiten Materialdurchlauf wurde das gesamte Kategoriensystem in einem Expertenteam erneut textbasiert überarbeitet, wobei die thematisch-analytische Passung der Kategorien mit dem Ausgangsmaterial ebenso diskutiert wurde wie deren Abstraktionsniveau (vgl. Mayring 2015). Ein Auszug aus der finalen Version findet sich in Tab. 1.

Tab. 1: Auszug aus dem Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
1. Mehrsprachigkeits-sensibilität: Sozialform Gruppe	1.1.1 Vor der in Aufgabe 1 geforderten sprachl. Äußerung der SuS** werden Gruppen gebildet, in denen SuS zusammen-	1.1.1 „SuS mit der gleichen L1 sollten ihre Ideen zuerst in diesen Sprachen austauschen“	1 = vorhanden 2 = vorhanden mit einfacher Begründung 3 = vorhanden mit komplexer Begründung
1.1 Homogene Gruppierung	kommen, die die gleiche(n) L1 haben. Mit Hilfe dieser L1 sollen erste Ideen zum Thema „sports“ generiert werden		
1.1.1 Homogene Gruppierung nach L1* für inhaltliche Arbeiten vor der sprachlichen Äußerung			

*Erstsprache(n); **SchülerInnen

Die Kodierung des Materials wurde einer Validierung durch ExpertInnen unterzogen (vgl. Flick 2014), um insbesondere Grenzfälle sowie Ausprägungsstärken zu diskutieren. Subkategorien konnten nur einmal pro Analyseeinheit vergeben werden. Doppelkodierungen waren trotz hoher Trennschärfe der Kategorien erlaubt, um der semantischen Tiefe des Ausgangsmaterials gerecht zu werden.

5. Ergebnisse

Als übergreifende Erkenntnis kann zunächst festgehalten werden, dass diejenigen mehrsprachigkeitssensiblen Kategorien, die bereits in der Prä-Erhebung bei unterschiedlichen Studierenden vereinzelt ausgemacht werden konnten, sich mit den in den Seminaren behandelten Inhalten als konform erwiesen und sich auch in der Post-Erhebung wiederfanden. Zwei Phänomene traten ausschließlich bei Fall 3 der eingesetzten Vignetten auf: Insgesamt drei Studierende konnten keine Handlungsoptionen bei der Prä-Erhebung anführen, waren dazu jedoch in der Post-Erhebung in der Lage und arbeiteten hier ausnahmslos mehrsprachigkeitssensible Optionen aus. Vier weitere Studierende formulierten zwar zu beiden Erhebungszeitpunkten Handlungsoptionen, jedoch in beiden Fällen in nicht mehrsprachigkeitssensibler Weise.

5.1. Prä-Erhebung

Zur Vorbereitung und Durchführung der in Fall 1 geforderten sprachlichen Äußerungen der SchülerInnen führten die Studierenden zahlreiche Unterrichtsstrategien und -techniken an. Diese umfassten das „Anknüpfen an Vorwissen“ und „gemeinsames Brainstorming“ ebenso wie den Einsatz von „Mind Maps“ oder die Erstellung von Interviews zum Thema „sports“, entweder in Partner- bzw. Gruppenarbeit oder im Plenum. Herausgestellt wurde vor allem die Herstellung eines „persönlichen Bezugs“ der Thematik zur gegenwärtigen Lebenswelt der SchülerInnen („Lieblingssport“). Der Einsatz von themenbezogenen Materialien und Medien wie Bildern, Video- bzw. Audioaufnahmen sowie Realia fand ebenfalls häufig Erwähnung zur Anregung und Unterstützung sprachlicher Äußerungen. Auf allgemeindidaktischer Ebene lassen sich die herausgearbeiteten Handlungsoptionen der Bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki (Stichwort: Gegenwartsbedeutung) ebenso zuordnen wie der Lernzielorientierten Didaktik (vgl. Berner 1999). Qualitätskriterien guten Unterrichts wie Methodenvielfalt und Motivierung (vgl. Helmke 2004) finden Berücksichtigung. Auf fachdidaktischer Ebene spiegeln die jeweiligen Handlungsoptionen Prinzipien des handlungsorientiert-kommunikativen Englischunterrichts (vgl. Legutke 2003). Hinsichtlich der zum ersten Erhebungspunkt in den Vignettenbearbeitungen vereinzelt auffindbaren mehrsprachigkeitssensiblen Aspekte kann festgehalten werden, dass sich selbige den Kategorien „Freie Sprachenwahl während der sprachl. Äußerung“ (1.1.2), „Nutzung der Zielsprache zur Übersetzung von L1 Begriffen im Plenum“ (1.2.2), „Einbezug kultureller Aspekte“ (3) sowie „Materialien & Medien“ (6) zuordnen lassen (s. Kap. 5.2, Tab. 2).

Bezüglich der Frage, worauf das Wissen, das den angeführten Handlungsoptionen zugrunde lag, aus Sicht der Studierenden zurückzuführen sei, gaben sieben der Befragten an, sie haben die geschilderte Vorgehensweise entweder als Lernende in der eigenen Schulzeit erlebt oder bereits in selbst erteiltem Unterricht anwenden können, gefolgt von sechs Studierenden, die sich „keines speziellen Hintergrundes bewusst“ waren bzw. sich die Option „gerade ausgedacht“ haben. Weitere fünf Studierende stellten konkrete, in der Vergangenheit besuchte Seminare als Quelle ihres Wissens heraus. Zwei Studierende machten keine Angabe.⁷

Zur Bearbeitung des in Fall 2 dargelegten Problems führte die große Mehrheit der Studierenden stark schülerorientierte und von innerer („differenzierte Arbeitsblätter“) sowie äußerer („Förderkurse“) Differenzierung geprägte Handlungsmöglichkeiten an. Eine tendenziell konstruktivistische Position (Decke-Cornill & Küster 2014) spiegelt sich in der

Niesen, Heike (2018), Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 121-134. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

stark betonten Rolle der SchülerInnen, die sich die relevanten grammatikalischen Strukturen gleichsam induktiv erarbeiten und selbst als Lehrende für MitschülerInnen fungieren sollen. Dies darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass die vorgenommene „Individualisierung“ nach wie vor in einem klassischen Unterrichtsetting stattfindet („Wiederholung der Grammatik im Plenum“ oder „in Kleingruppen“), und in der Regel nicht zur Nennung offenerer Formen wie „Wochenplanarbeit“ (Haß 2006: 253) geführt hat. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch der Umstand, dass aus zahlreichen Anmerkungen der Studierenden hervorging, dass die eigentliche, also dem Fall vorausgegangene Unterrichteinheit zum Thema Grammatik einer eher traditionellen Lehrerrolle verpflichtet war. Ergänzt wurden die Ausführungen der Studierenden in Fall 2 durch von der Lehrperson durchzuführende diagnostische Maßnahmen („feststellen, wo die Hauptschwierigkeiten liegen“) sowie durch eine Vielzahl konkreter Techniken zur Kognitivierung, Kontextualisierung und Memorisierung der Grammatik („Regeln auf Plakate schreiben“, „Diagramme einsetzen“).

Insgesamt konnten drei mehrsprachigkeitssensible Handlungsvorschläge in der Prä-Erhebung des zweiten Falls ausgemacht werden, die die Kategorien „Nutzung der Umgebungssprache Deutsch wenn zielsprachliche Kompetenzen defizitär“ (1.2.1), „Erstsprachen zur Erklärung zielsprachlicher Grammatik“ (1.3.3) sowie „Lehrperson zur Diagnose erstsprachenbasierter Interferenzen“ (4.1) (s. Kap. 5.2, Tab. 3) umfassten.

Ähnlich wie im ersten Fall führten die Studierenden ihr zur Bearbeitung herangezogenes Wissen zunächst auf persönliche Lehr- Lernerfahrungen zurück (neun Studierende). Insgesamt fünf TeilnehmerInnen verwiesen auf zuvor besuchte Seminare, ebenfalls fünf gaben an, sich die Optionen „gerade ausgedacht“ zu haben bzw. sich keines „speziellen Hintergrundes bewusst“ zu sein. Ein Teilnehmer machte keine Angaben.

Für das in Fall 3 dargestellte Problem wurden vielfältige Strategien und Techniken ausgearbeitet, vor allem in Form eines multisensorischen (vgl. Haß 2006) Zugangs zu Vokabeln („Einsatz von Bildern“, „Wörter mit Bewegungen verknüpfen“, „Audiohilfen“). Der prinzipiellen Einbettung zu erlernender Vokabeln in situative Kontexte wurde eine ähnlich hohe Wichtigkeit zugesprochen wie der Ordnung selbiger („thematisch gruppieren“). Auch die Sinnhaftigkeit des Einbezugs von Lernspielen wurde von der Mehrheit der Studierenden unterstrichen. Zu den weniger häufig genannten Handlungsoptionen gehörten die wiederholte, schriftliche oder mündliche Anwendung der Vokabeln und deren Überprüfung durch die Lehrperson („wöchentliche Vokabeltests“) sowie durch die Lernenden selbst („sich gegenseitig abfragen“).

Zu den zwei in der Prä-Erhebung des dritten Falls angeführten mehrsprachigkeitssensiblen Optionen gehörten „Erstsprachen als Übersetzungsfolien“ (1.2.1) sowie „Erstsprachen als Basis für Vergleiche mit der Zielsprache“ (1.2.2) (s. Kap. 5.2, Tab. 4).

Auch in diesem letzten Fall bezeichneten sieben Studierende ihr Wissen um die beschriebenen Handlungsmöglichkeiten als erfahrungsbasiert, gefolgt von fünf Studierenden, die sich „keines speziellen Hintergrundes“ bewusst waren. Vier Befragte verwiesen auf vorherige Seminare, vier Studierende machten keine Angaben.

5.2. Post-Erhebung

Bis auf geringe Abweichungen fanden sich die nicht-mehrsprachigkeitssensiblen Handlungsoptionen des ersten Erhebungszeitpunktes auch in der Post-Erhebung, und zwar in allen drei Fällen. Dies legt die Annahme nahe, dass sich die in Kap. 5.1 beschriebene, bereits in der Prä-Erhebung manifestierte Handlungskompetenz der Studierenden als nachhaltig erwies.

Die in Fall 1 von den Studierenden angeführten, mehrsprachigkeitssensiblen Handlungsoptionen resultierten in sieben übergeordneten Kategorien (s. Tab. 2). Hinsichtlich der Anzahl der Unterkategorien erwies sich die Kategorie „Rolle der Sprachen“ als dominant, das heißt, die Befragten ließen ein recht differenziertes Handlungsrepertoire mit Blick auf die Nutzung verschiedener Sprachen zur geforderten sprachlichen Äußerungen erkennen. Die Subkategorie „Rolle der Sprachen zur Präsentation der Vorarbeiten / während der sprachlichen Äußerung“ findet sich bei allen zur Verfügung stehenden Sprachen. Bei genauerer Betrachtung der Häufigkeitsverteilung zeigt sich, dass hier insbesondere die Erstsprachen der SchülerInnen Berücksichtigung finden. Auch zu etwaigen, den sprachlichen Äußerungen vorangehenden Vorarbeiten wird die Gesamtheit der Sprachen hinzugezogen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Umgebungssprache Deutsch eine vergleichsweise geringe Rolle zugesprochen wird, wohingegen die Zielsprache Englisch in allen aufgeführten Subkategorien recht hohe Häufigkeiten aufweist. Dabei sind die Kategorien 1.2.1, 1.2.3 und 1.2.4 durchaus mit den Prinzipien eines einsprachigen Unterrichtskonzeptes vereinbar. Wie aus Tab. 2 weiterhin ersichtlich, sprachen sich zahlreiche Studierende für den Einbezug kultureller Aspekte sowie den Einsatz mehrsprachigkeitssensibler Materialien und Medien wie „PowerPoint Präsentationen in verschiedenen Sprachen“ oder „mehrsprachige Mind Maps an der Tafel“ aus. Die Fokussierung kultureller Aspekte ist wenig verwunderlich, da die Befragten erläuterten, bereits Seminare zu Themen wie Inter- oder Transkulturalität besucht zu haben. Hinsichtlich des Einsatzes mehrsprachigkeitssensibler Materialien ist zu beachten, dass nach Ansicht der Studierenden die Lehrperson federführend bei der Konzeption bzw. Vorbereitung dieser Materialien sein soll. Den SchülerInnen wird hingegen die Rolle der UnterstützerInnen bei vorbereitenden Arbeiten sowie bei der sprachlichen Äußerung selbst zugesprochen, insbesondere dann, wenn sie aufgrund gleicher Erstsprachen gemeinsam in Gruppen arbeiten.

Insgesamt 13 Studierende führten ihre herausgearbeiteten Handlungsoptionen auf das von ihnen besuchte Seminar (s. Kap. 4.1) beziehungsweise auf die darin besprochenen theoretischen Texte sowie die Analyse und Gestaltung von

mehrsprachigkeitssensibler Microteachings zurück. Ein Studierender gab eigene Lehrerfahrungen als Quelle an, ein weiterer war sich „keines speziellen Hintergrundes“ bewusst. Fünf Studierende machten keine Angaben.

Tab. 2: Kategorienhäufigkeit, Aufgabe 1

Kategorie	N	%-Anteil
1. Rolle der Sprachen		
1.1 Freie Sprachenwahl		
1.1.1 ... als Hilfe bei Vorarbeiten	3 (2,3)*	15
1.1.2 ... zur Präsentation der Vorarbeiten/während der sprachl. Äußerung	4 (1,5)	20
1.1.3 ... um lexikalische Ähnlichkeiten während der sprachl. Äußerung herauszustellen	4 (2)	20
1.2 Rolle der Zielsprache (Englisch)		
1.2.1 ... zur Präsentation der Vorarbeiten/während der sprachl. Äußerung	6 (1,2)	30
1.2.2 ... zum Übersetzen von L1 Begriffen im Plenum	3 (1)	15
1.2.3 ... als „internal supplier“ ⁸	3 (1,3)	15
1.2.4 ... als Hilfe bei den Vorarbeiten	2 (1,5)	10
1.3 Rolle der Umgebungssprache (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache)		
1.3.1 ... wenn zielsprachliche Kompetenzen defizitär	1 (2)	5
1.3.2 ... als Hilfe bei den Vorarbeiten	1 (2)	5
1.3.3 ... zur Präsentation der Vorarbeiten/während der sprachl. Äußerung	1 (3)	5
1.4 Rolle der Erstsprachen		
1.4.1 ... als Hilfe bei den Vorarbeiten	3 (1,7)	15
1.4.2 ... zur Präsentation der Vorarbeiten/während der sprachl. Äußerung	11 (1,5)	55
2. Sozialform Gruppe		
2.1 Homogene Gruppierung nach L1		
2.1.1 ... für inhaltliche Vorarbeiten	3 (2,3)	15
2.2 Heterogene Gruppierung nach L1		
2.2.1 ... zur erneuten Auseinandersetzung mit dem Thema nach der sprachl. Äußerung	1 (3)	5
2.3 Heterogene Gruppierung nach Zielsprachenkompetenz		
2.3.1 ... als Hilfe bei den Vorarbeiten	3 (1,3)	15
3. Einbezug kultureller Aspekte	7 (2)	35
4. Rolle der SchülerInnen		
4.1 ... als UnterstützerInnen bei heterogener Zielsprachenkompetenz	3 (2)	15
4.2 ... als UnterstützerInnen aufgrund gleicher L1	5 (2)	25
5. Rolle der Lehrperson		
5.1 ... als InitiatorIn expliziter Sprachvergleiche	1 (2)	5
6. Materialien & Medien	6	30
7. Verwendung von Fachbegriffen**	3	15

* Mittelwert der Ausprägungsstärken (nicht bei Kategorien 6 und 7)

** gezählt wurden nur die im jeweiligen Kontext korrekten Verwendungen von Fachbegriffen

Auch bei der Analyse der Bearbeitungen zu Fall 2 konnten die meisten Subkategorien für die Oberkategorie „Rolle der Sprachen“ entwickelt werden (s. Tab. 3). Hier finden sich auch mit die größten Häufigkeiten (1.3.2.1 und 1.3.3). Interessant ist an dieser Stelle, dass die Erstsprachen der SchülerInnen nicht nur zu Zwecken wie Vergleichen mit grammatikalischen Strukturen der Zielsprache herangezogen werden sollen, sondern dass diese intersprachlichen Betrachtungen vor allem in Gruppen vollzogen werden sollen, wobei den SchülerInnen aufgrund gemeinsamer Erstsprachen eine gewichtige Rolle als Lehrende zukommt. Der Lehrperson wird in diesem Zusammenhang eine vergleichsweise geringe Rolle zugestanden (4.1 und 4.2).

Wie bereits in Fall 1 erachten Studierende den Einsatz mehrsprachigkeitssensibler Materialien als wichtig, insbesondere, um SchülerInnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Grammatik ihrer Erstsprachen und der Zielsprache visuell zu verdeutlichen. Wieder liegt die Konzeption des Materials in den Händen der Lehrperson, wobei zwei Studierende herausstellen, dass es sinnvoll sei, KollegInnen, die über die Erstsprachen der SchülerInnen verfügen, in diesen Prozess einzubeziehen, ein Umstand, der zur Bildung der Kategorie „Einbezug externer Ressourcen“ (5, s. Tab. 3) geführt hat.

Anders als in Fall 1 wird der Zielsprache Englisch im zweiten Fall eine recht geringe Rolle beigemessen. Auch die Umgebungssprache Deutsch findet zur Lösung des in Fall 2 dargestellten Problems wenig Beachtung. Wird der Grad der Mehrsprachigkeitssensibilität an der Anzahl und Vielfältigkeit der den Erstsprachen der SchülerInnen zugesprochenen

Funktionen sowie an der damit einhergehenden Rolle der am Unterricht beteiligten AkteurInnen (SchülerInnen als ‚Lehrende‘, Lehrpersonen als LernbegleiterInnen) gemessen, so kann festgehalten werden, dass die in Fall 2 ausgearbeiteten Handlungsoptionen einen höheren Grad an Mehrsprachigkeitssensibilität aufweisen als jene in Fall 1. Dies überrascht insofern, als die sehr offene Formulierung des ersten Falls die Konzeption mehrsprachigkeitssensibler Handlungsoptionen anregen sollte. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass dies eher durch den expliziten Bezug zu individuellen SchülerInnen im zweiten Fall geschehen ist.

Hinsichtlich der Frage, auf welche Quellen die Studierenden ihre Handlungsoptionen zurückführten, zeigte sich ein ähnliches Bild wie in Fall 1: Insgesamt elf Studierende gaben das besuchte Seminar als handlungsprägend an, gefolgt von einem Studierenden, der sich die Optionen „gerade ausgedacht“ habe. Acht Studierende machten keine Angaben.

Tab. 3: Kategorienhäufigkeit, Aufgabe 2

Kategorie	N	%-Anteil
1. Rolle der Sprachen		
1.1 Rolle der Zielsprache (Englisch)		
1.1.1 ... als Instruktionssprache der LP während der UE*	1 (1)	5
1.1.2 ... als Instruktionssprache der SuS nach der UE	1 (2)	5
1.1.3 ... zur Präsentation von durch SuS erarbeiteten Grammatikregeln nach der UE	1 (2)	5
1.1.4 ... als Basis zum Sprachvergleich	2 (2)	10
1.2 Rolle der Umgebungssprache (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache)		
1.2.1 ... wenn zielsprachliche Kompetenzen defizitär (nach der UE)	2 (2,5)	10
1.2.2 ... als Instruktionssprache der während der UE	2 (1,5)	10
1.2.3 ... als Basis zur Herausstellung von Ähnlichkeiten mit der Zielsprache	1 (2)	5
1.3 Rolle der Erstsprachen		
1.3.1 ... als Übersetzungsfolien (Zielsprache → L1)	2 (1,5)	10
1.3.2 ... als Basis für Vergleiche mit der Zielsprache	3 (1)	15
1.3.2.1 ... als Basis für Vergleiche mit der Zielsprache zur Herausstellung von Ähnlichkeiten	8 (2,3)	40
1.3.2.2 ... als Basis für Vergleiche mit der Zielsprache zur Herausstellung von Unterschieden	5 (2)	25
1.3.3 ... zur Erklärung zielsprachlicher Grammatik	7 (2)	35
2. Sozialform Gruppe		
2.1 Homogene Gruppierung nach L1		
2.1.1 ... zur Wiederholung der zielsprachlichen Grammatik	3 (2)	15
2.2 Heterogene Gruppierung nach Zielsprachenkompetenz		
2.2.1 ... zur Wiederholung der zielsprachlichen Grammatik	1 (2)	5
3. Rolle der SchülerInnen		
3.1 ... als Lehrende der zielsprachlichen Grammatik bei gemeinsamer L1	12 (2)	60
3.2 ... als „Sprachdetektive“**	5 (2)	25
3.3 ... als Lehrende zur Wiederholung der Grammatik	3 (2)	15
4. Rolle der Lehrperson		
4.1 ... zur Diagnose erstsprachenbasierter Interferenzen	1 (2)	5
4.2 ... als InitiatorIn expliziter Sprachvergleiche	3 (2)	15
4.3 ... als Lehrende zur Wiederholung der Grammatik	2 (2)	10
5. Einbezug externer Ressourcen	2 (2)	10
6. Materialien & Medien	6	30
7. Verwendung von Fachbegriffen	6	30

*Unterrichtseinheit; **Schnuch (2015: 133)

Aus den Bearbeitungen der in Fall 3 geschilderten Ausgangslage konnten erheblich weniger Kategorien extrahiert werden als in den vorherigen Fällen. Ähnlich wie in Fall 2 wurden die Erstsprachen der SchülerInnen insbesondere zu Vergleichen mit der Zielsprache herangezogen, hier oft in Verbindung mit mehrsprachigkeitssensiblen Materialien wie „mehrsprachigen Tabellen“. Wie bereits in Fall 2 findet sich bei der Beschreibung des dritten Falls ein expliziter Bezug zu einzelnen SchülerInnen, und auch hier wurde in den angeführten Handlungsoptionen verhältnismäßig wenig Bezug zur Zielsprache genommen, sie dient lediglich als Ausgangspunkt für erstsprachige Übersetzungen und als Basis für Vergleiche mit den jeweiligen Erstsprachen (1.2.1 und 1.2.2, s. Tab. 4). Zum ersten Mal wurden in diesem letzten Fall metasprachliche Handlungsoptionen erwähnt, die unter der Kategorie „Verwendung von Lernstrategien“ gefasst wurden. Hier nannten die Studierenden wenig konkrete Maßnahmen, sondern äußerten vielmehr die Wichtigkeit des „Lernen Lernens“.

Auch in diesem, dritten Fall wurden die herausgestellten Handlungsoptionen auf den Besuch des Seminars zurückgeführt (neun Studierende), andere (drei Studierende) bezeichneten ihr Wissen um die beschriebenen Handlungsmöglichkeiten als

erfahrungsbasiert („Praktika“, „eigene Lehrerfahrung“) oder gaben an, sich keines „speziellen Hintergrundes bewusst“ gewesen zu sein (zwei Studierende). Sechs Studierende machten keine Angaben.

Tab. 4: Kategorienhäufigkeit, Aufgabe 3

Kategorie	N	%-Anteil
1. Rolle der Sprachen		
1.1 Rolle der Umgebungssprache (Deutsch als Erst- oder Zweitsprache)		
1.1.1 ... als Basis für mehrsprachige Übersetzungen	3	15
1.1.2 ... als Zielpunkt mehrsprachiger Übersetzungen	1	5
1.2 Rolle der Erstsprachen		
1.2.1 ... als Übersetzungsfolien (Zielsprache → L1)	6 (2)	30
1.2.2 ... als Basis für Vergleiche mit der Zielsprache zur Herausstellung von Ähnlichkeiten	7 (1,9)	35
1.2.3 ... wenn umgebungssprachliche Kompetenzen defizitär	1 (2)	5
1.2.4 ... als Bezugsbasis für alle weiteren verfügbaren Sprachen	1 (2)	5
2. Verwendung von Lernstrategien	2 (1)	10
3. Materialien & Medien	3	15
4. Verwendung von Fachbegriffen	2	10

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Studierenden bei der Bearbeitung aller drei Fälle in intensiver Weise mit den Rollen der zur Verfügung stehenden Sprachen auseinandersetzen. Wie aus den Häufigkeitstabellen ersichtlich, wurden sowohl grammatikalische als auch lexikalische Lehr-Lernszenarien (Fälle 2 und 3) mit einem tendenziell höheren Grad an Mehrsprachigkeitssensibilität konzipiert als solche, in denen die SchülerInnen zu sprachlichen Äußerungen zu einem bestimmten Thema angeregt werden sollten (Fall 1). Zudem fällt auf, dass die Studierenden insbesondere bei der Gestaltung mehrsprachigkeitssensibler, grammatikalischer Unterrichtseinheiten den SchülerInnen aktive Rollen zusprachen, ein Umstand, der möglicherweise durch die naturgemäß begrenzte Expertise der Lehrperson hinsichtlich grammatikalischer Strukturen der in der Lerngruppe vertretenen Erstsprachen zu erklären ist. Dieser Erklärungsansatz wird gestützt durch die ausschließlich in Fall 2 auftretende Kategorie „Einbezug externer Ressourcen“.

6. Diskussion und Ausblick

Forschungsfragen 1 und 2 können wie folgt beantwortet werden: Zu beiden Erhebungszeitpunkten sind die Studierenden in der Lage, die in den Vignetten beschriebenen Probleme unter Anwendung ihrer professionellen Handlungskompetenz anzugehen. Trotz der in den Fallvignetten zugrundeliegenden Lerngruppenbeschreibung hohen „pädagogischen Notwendigkeit“ (Oser et al. 2007) des Einsatzes mehrsprachigkeitssensibler Handlungsweisen wurde selbiger von den Studierenden zum ersten Erhebungszeitpunkt nicht entsprochen. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass die TeilnehmerInnen eben jene Notwendigkeit nicht erkannt haben. Es wäre zu prüfen, ob dies aufgrund stark verankerter, traditioneller Ansichten über die Gestaltung angemessener Lehr-/Lernsettings der Fall sein kann. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Befragten die Notwendigkeit zwar erkannt haben, ihr jedoch nicht entsprechen konnten, beispielsweise aufgrund fehlenden Handlungswissens.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt können die angeführten Handlungsoptionen als mehrsprachigkeitssensibel mit mittlerer Ausprägung bezeichnet werden, wobei sich die bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt angeführten Handlungsmöglichkeiten erneut zeigen, wenn auch in geringerer Zahl. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich vorhandenes Handlungswissen stabil verhält, insbesondere dann, wenn es sich um erfahrungsbasiertes Wissen handelt. Aber auch in universitären Kontexten erworbenes Handlungswissen, das (noch) nicht in der Praxis implementiert werden konnte, zeigt sich nachhaltig, zumindest in quasiauthentischen Situationen wie der Bearbeitung von Fallvignetten. Es ist somit weiterhin zu vermuten, dass sich auch das zum zweiten Messzeitpunkt erhobene Handlungswissen, das von den Studierenden überwiegend auf die in den durchgeführten Seminaren eingesetzten Fördermaßnahmen (vor allem die der Videoanalyse) zurückgeführt wurde, als nachhaltig erweist.

Bezüglich Forschungsfrage 3 ist zunächst anzumerken, dass sich die Handlungsoptionen insbesondere zum zweiten Messzeitpunkt den Dimensionen professionellen Wissens und Könnens nach Shulman (1987) sowie Baumert & Kunter (2006) zuordnen lassen (siehe Kap. 3.2). Die aus den Vignettenbearbeitungen herausgearbeiteten Kategorien lassen sich auch unter den in den TEDS-LT und FALKO Studien vorgestellten Wissens- und Kompetenzdimensionen subsumieren. Allerdings hat sich ebenfalls gezeigt, dass sich sowohl die Häufigkeit der (Sub-)Kategorien als auch ihre jeweiligen Ausprägungen in den beschriebenen Fällen voneinander unterscheiden. Es ist zu prüfen, ob diese ungleiche Verteilung auch bei höheren Teilnehmerzahlen auftritt. Erst dann kann der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sie beispielsweise

auf unterschiedliche Kompetenzbereiche des fremdsprachlichen Englischunterrichts (sprachliche Fertigkeiten, kommunikative Kompetenz) zurückzuführen ist, oder ob sie durch die Gestaltung der Vignetten und/oder durch die jeweilige Seminarkonzeption evoziert ist. Soll mehrsprachigkeitssensible professionelle Handlungskompetenz weiter domänenspezifisch ausdifferenziert werden, so sind größer angelegte Studien nötig, die sich des Konstruktes auch mehrperspektivisch annehmen. An dieser Stelle ist vor allem ihr Verhältnis zu mehrsprachigkeitssensibler professioneller Wahrnehmungskompetenz zu klären.

Neben der geringen Stichprobengröße der vorliegenden Untersuchung muss auch gesehen werden, dass die eingesetzten Vignetten zwar punktuelle Einblicke in das professionelle Handlungswissen der Studierenden gewährten, nicht jedoch in die jeweils zugrunde liegenden Dispositionen. Auch die Auslotung der Quellen, auf die die Studierenden ihre Handlungsoptionen zurückführten, führt zu der berechtigten Frage, inwieweit solche Selbstauskünfte zuverlässig sind: Es kann nicht erwartet werden, dass sich Studierende über komplexe Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lehrerbildung und der Genese von professionellen Handlungswissens oder gar professioneller Handlungskompetenz bewusst sind. Die Option, anzugeben, man sei sich über „keinen speziellen Hintergrund bewusst“ reicht hier nicht aus. Dennoch kann an dieser Stelle nahegelegt werden, dass sich – neben persönlichen Erfahrungen – die universitäre Lehrerbildung als professionelle Handlungskompetenz beeinflussender Faktor zeigt. Dies gilt auch für die Seminare, im Rahmen derer die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde. Zu überlegen ist, inwieweit die bisherigen Erkenntnisse nutzbar gemacht werden können für die (Weiter-)Entwicklung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Da Lehrkräfte dieser Phasen naturgemäß über einen größeren Erfahrungsreichtum verfügen als angehende Lehrkräfte der ersten Ausbildungsphase, wird die Herausforderung aller Einschätzung nach darin liegen, bestehende Handlungsmuster für mehrsprachigkeitssensible Vorgehensweisen anschlussfähig zu machen, um sprachsensiblen Unterricht flächendeckend zu realisieren.

Literatur

- Baer, Matthias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Sempert, Waltraud & Wyss, Corinne (2007), Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? *Unterrichtswissenschaft* 35, 15-47.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 469-520.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (2008), *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berner, Hans (1999), *Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2011), *Kompetenzen von Lehrkräften in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015), Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223: 1, 3-13.
- Bromme, Rainer (1992), *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2003), We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal* 28, 29-39.
- Celic, Christina & Seltzer, Kate (2012), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* [Online unter <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>. 02.11.2017].
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2015), *Multilingual Education. Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hrsg.) (2014), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2014), *Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Elbaz, Freema (1983), *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elsner, Daniela (2015), Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71-94.
-
- Niesen, Heike (2018), Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 121-134. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Farrell, Thomas S. C. (2007), *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum.
- Fenstermacher, Gary D. (1994), The Knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education* 20, 3-56.
- Flick, Uwe (2014), Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 411-423.
- García, Ofelia; Johnson, Susana I. & Seltzer, Kate (2016), *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Carlson.
- Gogolin, Ingrid (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Hammarberg, Björn (Hrsg.) (2009), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Haß, Frank (2006), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Haß, Frank (2013), Inklusion im Englischunterricht oder: Lernerorientierung endlich ernst nehmen. *Englisch 5 bis 10* 2: 22, 28-32.
- Helmke, Andreas (2004), *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2004), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 69-76.
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kellertat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald & Wierlacher, Alois (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. München: Iudicium, 200-208.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jessner, Ulrike (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008), Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15-56.
- Kirchhoff, Petra (2017), FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In: Krauss et al. (Hrsg.), 113-152.
- KMK (2013), Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013 [Online unter: 19.02.2018].
- Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra & Mulder, Regina H. (Hrsg.) (2017), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2016), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike & Klusmann, Uta (2010), Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft* 38, 68-86.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Legutke, Michael (2003), Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht*. 3. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke, 82-109.
- Leisen, Josef (2017), *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Mayring, Philipp (2015), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2004), Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Niesen, Heike (erscheint), Inklusion im Englischunterricht – zur videogestützten Entwicklung mehrsprachigkeitssensitiver professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In: Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. & Kleinbub, Iris (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
-
- Niesen, Heike (2018), Förderung mehrsprachigkeitssensibler professioneller Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 1, 121-134. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Oser, Fritz; Curcio, Gian-Paolo & Düggeli, Albert (2007), Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 25: 1, 14-26.
- Pavlenko, Aneta (2005), *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quetz, Jürgen (2004), Polyglott oder Kauderwelsch? In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-190.
- Reed, Yvonne; Davis, Harriet & Nyabanyaba, Thabiso (2002), Investigating teachers' 'take-up' of reflective practice from an In-service professional development teacher education programme in South Africa. *Educational Action Research* 10: 2, 253-274.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rosenberger, Katharina (2009), Tausend Nuancen des Wissens. Textanalytische Rekonstruktionen zum Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10, 263-291.
- Roters, Bianca; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Stancel-Piatak, Agnes (2011), Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch. In: Blömeke et al. (Hrsg.), 77-99.
- Schnuch, Johanna (2015), Inklusion und Mehrsprachigkeit: Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 117-143.
- Schreier, Margit (2014), Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15: 1, Art.18.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996), Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 23, 430-442.
- Seidel, Tina; Stürmer, Kathleen; Blomberg, Geraldine; Kobarg, Mareike & Schwindt, Katharina (2011), Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27, 259-267.
- Seifried, Jürgen & Ziegler, Birgit (2009), Domänenbezogene Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, 83-93.
- Sherin, Miriam G. & Han, Sandra Y. (2004), Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education* 20, 163-183.
- Sherin, Miriam G. & van Es, Elizabeth A. (2009), Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60: 1, 20-37.
- Shulman, Lee S. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15: 2, 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987), Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1-22.
- Steffensky, Mirjam & Kleinknecht, Marc (2016), Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln. *Unterrichtswissenschaft* 44: 4, 305-321.
- Trautmann, Matthias (2010), Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik? In: Köker, Anne; Romahn, Sonja & Textor, Annette (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität – Ansätze und Weichenstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-64.
- Weinert, Franz E. (2001), Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65.

Anmerkungen

¹ An anderer Stelle werden beide Perspektiven gefasst als „multilingualism-as-goal“ beziehungsweise „multilingualism-as-tool“: Erstere „(...) meint fremdsprachlichen (Englisch-)Unterricht, der es den Lernenden erlaubt, sich in der Breite mit Mehrsprachigkeit vertraut zu machen, und idealerweise zum weiteren Sprachenlernen animiert. Bei „multilingualism-as-tool“ werden die sprachlichen Ressourcen der Lernenden von der Lehrkraft genutzt, um Unterricht so zu gestalten, dass sie zu einer Kompetenzerhöhung in der Zielsprache (hier: Englisch) führen“ (Niesen erscheint).

² Das Projekt „Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ (LEVEL) der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird im Rahmen der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchgeführt.

³ Das Akronym COACTIV steht für „Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics“. Befunde der Studie finden sich in Kunter et al. (2011).

⁴ Für erste Befunde der „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“ (TEDS-LT) siehe Blömeke et al. (2011).

⁵ Krauss et al. (2017) liefert Einsichten des Projekts „Fachspezifische Lehrerkompetenzen“ (FALKO).

⁶ Die Vignettenbearbeitungen solcher Studierenden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits universitäre Seminare zum Thema „Mehrsprachigkeitssensibilität“ besucht hatten, wurden nicht in die Betrachtungen einbezogen.

⁷ Zu Beginn der Lehrveranstaltungen wurden die Teilnehmenden zu ihrer eigenen Sprachlernbiographie/Mehrsprachigkeit befragt. Anhand eines Post-Fragebogens wurde erhoben, ob und inwiefern sich diese Mehrsprachigkeit als potentielle Erfahrungs- oder Wissensquelle auf die Entwicklung ihrer mehrsprachigkeitssensitiven Wahrnehmungskompetenz ausgewirkt hat. Die hier gewonnenen Einsichten werden zurzeit weiter untersucht und an anderer Stelle dargestellt werden.

⁸ Vgl. Hammarberg (2009).