

Studentische Reflexionsprozesse im Wiki: Beispiele aus Forschungspraktika des Fachs Französisch

Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen (Göttingen)

Abstract

Digitale Lehre und insbesondere der Arbeit mit Wikis wird ein hohes Potenzial für kollaborative und bedeutungsaushandelnde Lernprozesse zugeschrieben. Bisher gibt es jedoch erst wenig empirische Forschung zu der Frage, wie diese Prozesse der Wissenskonstruktion hervorgebracht werden und durch welche Merkmale sie sich auszeichnen. Dies zu beleuchten ist das Ziel des vorliegenden Beitrags, der sich auf ein hochschuldidaktisches Szenario der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften bezieht. Es wird rekonstruiert, wie die Teilnehmenden das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ in einem Wiki bearbeiten. Mithilfe interaktionsanalytischer Methoden werden Reflexionsprozesse nachvollzogen, die sich darauf beziehen, welche Aspekte des Themas die Studierenden akzentuieren und wie sie diese für unterrichtspraktische Kontexte transformieren. Im Ergebnis wird deutlich, dass die Interaktionen stark auf Bewertungen einzelner Texte und Materialien sowie die Herstellung von Eindeutigkeit für Unterrichtsplanungen abzielen, während Problematisierungen eigener Erfahrungen oder offene Fragen weniger ausgeführt werden.

Schlüsselbegriff: Wiki; Hochschuldidaktik; Lehrerbildung; Mehrsprachigkeit; Interaktionsanalyse

Abstract

Digital education, especially work with wikis, is said to have high potential for collaborative learning and meaning-making processes. However, there has been little empirical research on processes of knowledge construction and on what characteristics distinguish them from learning in non-digital contexts. The following contribution aims to elaborate further on this question by basing it on a higher education scenario for future foreign language teachers. The analysis sheds light on how the participants deal with the topic of "multilingualism" when working collaboratively on a wiki. The interaction analysis was able to bring out those aspects of multilingualism students focused on the most and the way in which they transformed them for general practical teaching purposes. As a result, it became apparent that the students' discussions were strongly oriented towards an immediate valuation of the material and were predominately focused on unambiguous instructions for teaching situations, whereas problematizations or open questions regarding their own experience were discussed with less frequency.

Key term: Wiki; Higher Education; Teacher Education; Plurilingualism; Interaction Analysis

1. Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich der Arbeit mit Wikis in Lehrveranstaltungen des *Master of Education* Französisch an der Universität Göttingen. Unter der Frage der Professionalisierung zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte wird angenommen, dass sich handlungsrelevantes Professionswissen nicht allein instruktiv vermitteln lässt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich seine Konstruktion interaktional, situativ, aufgaben- und textsortenabhängig vollzieht (vgl. Abendroth-Timmer, 2017). Das im Folgenden beschriebene Setting verortet sich in einem Modul zu einem vierwöchigen Forschungspraktikum. Die-

ses wird durch universitäre Lehrveranstaltungen vorbereitet, begleitet und nachbereitet. Die Vorbereitungskurse werden in einem Wechsel von wöchentlichen und Blocksitzungen realisiert, die punktuell durch asynchrone virtuelle Diskussionen im Wiki flankiert werden.

Das hochschuldidaktische Konzept basiert auf der Annahme, dass digitale Umgebungen und *blended-learning*-Szenarien (vgl. Handtke, 2018) förderlich sein können, Prozesse der Wissenskonstruktion und -aushandlung zu initiieren und zu unterstützen (vgl. Mayrberger/Waba/Schratz, 2013, S. 4). In diesem Sinne geht die Analyse der Wiki-Interaktionen der Frage nach, wie die neun teilnehmenden Studentinnen¹ in diesem Szenario Wissen transformieren und was daraus über professionalisierende Prozesse erfahren werden kann. Die konversationsanalytisch orientierte Analyse nimmt nicht nur die angehenden Lehrkräfte in den Blick, sondern auch die Entscheidungen der Autorin als Lehrerbildnerin.

2. Das Forschungspraktikum: Gegenstände, Ziele, Methoden

Im Vorbereitungsseminar zum Forschungspraktikum werden drei Schwerpunkte verfolgt: erstens die Diskussion linguistischer und fachdidaktischer Literatur zum Gegenstand ‚Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Schädlich, 2020), zweitens die Entwicklung, Durchführung und Reflexion didaktischer Materialien (z.B. Hu, 2005) und *Microteachings* (während der Seminarsitzungen) sowie drittens die Auseinandersetzung mit Beobachtung als Ansatz empirischer Unterrichtsforschung (vgl. Schramm/Schwab, 2016; de Boer/Reh, 2012).

2.1 Mehrsprachigkeit als Gegenstand fachdidaktischer Professionalisierung

Die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit gilt mittlerweile als eines der übergeordneten Ziele der Professionalisierung angehender Lehrkräfte (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2015)², stellt jedoch einen heterogenen und fachdidaktisch häufig unscharf konturierten Gegenstand dar. Ziel des Seminars ist zum einen die Auseinandersetzung mit linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskursen zum Thema ‚Mehrsprachigkeit‘. Zum anderen sollen die Studierenden üben, Texte und Unterrichtsmaterialien vor verschiedenen didaktischen Zielsetzungen funktional zu lesen. Sie sollen nach und nach dazu befähigt werden zu beurteilen, welche Aspekte verschiedener Mehrsprachigkeitsdiskurse für welche Unterrichtssituationen relevant sein könnten und wie sie Entscheidungen des Lehrerhandelns beeinflussen. Dabei soll deutlich werden, dass sich das konkrete Handeln grundsätzlich in Spannungsfeldern vollzieht. Diese können ganz unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit berühren (vgl. genauer Schädlich, 2020). Relevant werden hier beispielsweise Oppositionen wie „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht“ (vgl. Hu, 2004) oder „Sprachreflexion versus Sprachgebrauch“ (vgl. Meißner, 2001; Behr, 2005; García/Wei, 2015). Auch Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtssprache(n) werden zum Gegenstand von Reflexion. Sie sind beispielsweise mit der Frage verbunden, ob Mehrsprachigkeit als Gegenstand (Sprechen ‚über‘ Sprache) oder als soziale Praxis (Sprechen ‚in‘ einer oder mehreren Sprachen) situativ akzentuiert wird.

¹ Das Seminar, in dem die Daten für den vorliegenden Beitrag erhoben wurden, bestand ausschließlich aus weiblichen Teilnehmerinnen. Es wird daher im Folgenden nur die weibliche Form verwendet.

² Siehe: Niedersächsisches Kultusministerium (2015). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. Niedersächsisches Gesetz- und Ordnungsblatt, 2015, 350, Gliederungs-Nr: 20411. Heruntergeladen: 26.11.2020, <http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=MALehrV+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>

2.2 Annahmen zu Professionalisierungsprozessen in Praxisphasen

Dem Setting unterliegen strukturtheoretisch geprägte Grundannahmen zu Professionalisierungsprozessen. Primär ist Grundüberzeugung der Nicht-Standardisierbarkeit von Unterricht. Diese geht mit der weiteren Annahme einher, dass in der Lehrer*innenbildung keine *passe-partout*-Handlungsanweisungen vermittelt werden können. Komplexität und Unsicherheit wird vor allem über fallverstehende Deutungskompetenzen begegnet. Diese reflexive Ebene wird mit eigenen Versuchen der Studentinnen auf der Ebene unterrichtlichen Handelns verbunden. Helsper (2001) schreibt beiden Ebenen zu, die Ausbildung eines „doppelten Habitus“ von Lehrkräften zu ermöglichen: Dieser lässt distanzierendes Verstehen von Unterrichtssituationen durch Reflexion *ex post* mit dem Erwerb eines praktischen Könnens in direkten pädagogischen Erfahrungssituationen interagieren. Für das hier beschriebene didaktische Setting bedeutet dies, dass reflexive Falldiskussionen und eigenes pädagogisches Handeln – beispielsweise in *Microteachings* – bereits in der Vorbereitungsveranstaltung eng aufeinander bezogen werden.

Dennoch erscheint es grundsätzlich problematisch, Hespers Überlegungen zum „doppelten Habitus“ unmittelbar in hochschuldidaktische Szenarien zu überführen. Mittelbar unterliegt der Seminar-konzeption jedoch der Versuch, handlungspraktische Aspekte (Materialanalysen, *Microteachings*) mit distanznehmenden Reflexionen alternieren zu lassen. Ziel dabei ist, der Nicht-Standardisierbarkeit unterrichtlichen Handelns über das mehrperspektivische Verstehen konkreter Einzelfälle zu begegnen. Ähnliches schlagen auch Schrittmeyer/Hofer (2012) vor, die das Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ als kulturelles Problem beschreiben: In Anlehnung an den Bourdieuschen Habitusbegriff begreifen sie ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als verschiedene Kulturen. Diese sind durch jeweils eigene Praktiken gekennzeichnet, die unterschiedliches Wissen und Wissensformen aufrufen und perpetuieren. Dabei können auch *culture clashes* entstehen, sodass es zum Ziel lehrerbildender Veranstaltungen mit Praxisphasen wird, diese *culture clashes* beschreibbar zu machen, die jeweiligen Praktiken besser verstehen zu lernen und aufeinander zu beziehen.

2.3 Wikis zur Unterstützung reflexiver Prozesse

Zur Unterstützung reflexiver Prozesse wurde für den Vorbereitungskurs die Arbeit mit Wikis gewählt. Wikis sind Webseiten, „deren Inhalte von den Besuchern nicht nur gelesen, sondern auch direkt im Webbrowser bearbeitet und geändert werden können“. So definiert das bekannteste Wiki – nämlich die online-Enzyklopädie Wikipedia – den Terminus (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>). Die gemeinschaftliche Zusammenstellung und Dokumentation von Erfahrung und Wissen sind zentrale Ziele von Wikis. Es kann daher angenommen werden, dass sie für Lernprozesse nutzbar gemacht werden können. Dies geschieht in Schulen und Hochschulen auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Bremer, 2012). Für das hier vorgestellte Konzept ist entscheidend, dass die Lernplattform StudIP, mit der im Kurs gearbeitet wird, eine Wiki-Funktion als *tool* bereithält. Ein Grund für die Entscheidung, mit den Bordmitteln der Plattform zu arbeiten, ist demnach stark pragmatischer Natur: Es ist für alle Teilnehmenden unmittelbar zugänglich und leicht zu bearbeiten.

Das lerntheoretische Potenzial von Wikis zur kollaborativen Wissensproduktion wird in zahlreichen Studien hervorgehoben (Bremer, 2012, S. 1 und 7; Krameritsch, 2007). Sie stellen einen Raum dar, in dem in Präsenzsitzungen begonnene Prozesse weitergeführt und ausdifferenziert werden können. Wikis sind leicht editierbar, und alle Beiträge sind gleichzeitig sichtbar, was als „erleichternde[r] Beteili-

gungsfaktor“ (vgl. Linke, 2013, S. 48) angenommen wird, beispielsweise im Gegensatz zu Foren, in denen zum Lesen und Bearbeiten zunächst immer die verschiedenen *threads* aufgeklappt werden müssen. Dies kann je nach Umfang und Verzweigung rasch zu Unübersichtlichkeit führen. Das Medium selbst beeinflusst also den Sprachgebrauch (vgl. Chun/Kern/Smith 2016, S. 65 und S. 74), wobei Wikis als typisch für das Web 2.0 (vgl. Chun/Kern/Smith, 2016, S. 72) gelten. Ihr didaktischer Mehrwert wird immer wieder betont (vgl. Miras/Narcy-Combes, 2018): Partizipation und Kollaboration sowie die Wissenskonstruktion über Interaktion können in virtuellen Räumen gefördert werden. Als förderlich für die Interaktion wird zudem angenommen, was Würffel (2008, S. 7) in Bezug auf Lernen im virtuellen Raum „prozeptiv“ nennt und was Wikis durch ihre Oberflächenstruktur unterstützen: Schreibende sind gleichzeitig auch Lesende – sie rezipieren und produzieren in enger Interdependenz. Für das hier vorgestellte Konzept galt daher die Annahme, dass Wikis besonders geeignet seien, neue Aspekte oder unerwartete Fragen emergieren zu lassen und zur Diskussion zu stellen. In den (*face-to-face*) Seminar-diskussionen war dies ein Schwerpunkt: durch perspektivenwechselndes „Weiterfragen“ sollte es ermöglicht werden, Kriterien und Alternativen für unterrichtliche Entscheidungssituationen zu entwickeln. Es wurde angenommen, dass die asynchrone Kommunikation, bei der die Teilnehmenden auch mehr Zeit haben als in der Präsenzsitzung, sich hier als förderlich erweist.

Inwieweit kollaborative Lernszenarien welcher genauen Anlage wofür förderlich sind, ist jedoch empirisch erst ansatzweise erforscht. Dies gilt für virtuelle und nicht-virtuelle Szenarien gleichermaßen (vgl. für den Bereich des Kooperativen Lernens den Überblick bei Bonnet/Hericks, 2018). Ein Forschungsdesiderat sind daher längerfristige Versuche in spezifischen Kontexten und deren Reflexion (vgl. Bonnet/Hericks, 2018, S. 234). Für das hier untersuchte didaktische Setting wurde auf die grundlegende Orientierung an folgenden Qualitätsmerkmalen kooperativen Lernens geachtet: eine transparente Kommunikation hinsichtlich sozialer Regeln und der Produkte einerseits sowie die Realisierung förderlicher Interaktionsmuster durch die Lehrkraft andererseits. Als förderlich wird dabei die explizite Vermittlung in Verbindung mit Feedback angenommen (vgl. Bonnet/Hericks, 2018, S. 236). Dies wurde bei der Anlage der Aufgaben und Arbeitsformen, sowohl in den Präsenzsitzungen wie auch für die Online-Phasen, bedacht.

3. Korpus und Analyse der Wiki-Aufgaben

Als Lehrerbildnerin interessiert mich in forschender Perspektive, wie die Studentinnen Aufgaben im Wiki bewältigen und was hier hinsichtlich ihrer Professionalisierungsprozesse beobachtbar wird³. Die folgenden Überlegungen setzen die Annahmen zum „doppelten Habitus“ als Analysehorizont an (vgl. Kap. 2.2).

Das untersuchte Korpus besteht aus Wiki-Einträgen der Studentinnen zu drei Aufgaben:

1. Eine inhaltliche Rückschau auf die ersten Präsenz-Sitzungen, bei der deren Relevanz für das Praktikum reflektiert wird.
2. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien, bei der verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit identifiziert und kommentiert werden.

³ Die Wiki-Analysen sind ein Beitrag zu einem größeren Forschungsprojekt, welches die Hervorbringung einer Grounded Theory mehrsprachigkeitsbezogener Praktiken angehender und tätiger Französischlehrkräfte zum Ziel hat. Neben den Wiki-Diskussionen werden hierbei Reflexionsportfolios und Audio-Aufnahmen von Semindiskussionen analysiert.

3. Vertiefungen der Diskussion von *Microteachings*, die im Seminar durch die Teilnehmerinnen realisiert wurden und an denen das Beobachten als Forschungsmethode gemeinsam eingeübt werden sollte.

Bei der Bearbeitung der Aufgaben im Wiki wird situatives Wissen zu Mehrsprachigkeit ko-konstruiert. In seiner Dynamik und Bezüglichkeit auf verschiedene Normen und Repräsentationen kann dieses Wissen „interimsdidaktisch“ (vgl. Schädlich, 2019a, S. 95f.) genannt werden⁴. Das Interesse der folgenden Analyse zielt auf einen Nachvollzug dessen, wie die Studentinnen diese Konstruktionsprozesse gemeinsam bewerkstelligen.

Dies betrifft vor allem die „Kulturen“ von Theorie und Praxis (vgl. Schrittmesser/Hofer, 2012) sowie die Frage, wie diese mit den ihnen eigenen Praktiken dialogisch interagieren und welche sozialen Ordnungen (vgl. Kleemann et al. 2012, S. 40 und 57) dabei hergestellt werden. Es wurde vor allem fokussiert, wie beispielsweise Konsens und Dissens zu den gelesenen Texten wie auch zu den gestalteten und beobachteten *Microteachings* ausagiert werden. Bei der Analyse geht es zunächst nicht um den Nachweis der Wirksamkeit des Aufgabensettings im Wiki. Vielmehr steht der verstehende Nachvollzug der Konstruktionsprozesse aus einer distanzierten Perspektive im Interesse (vgl. Cicurel, 2011, S. 41).

Die Analyse der Daten orientiert sich entsprechend an Verfahren der Konversations- und Interaktionsanalyse (Kleemann et al. 2012; Cicurel, 2011). Die Wiki-Diskussionen wurden vor der Frage „Was passiert hier?“ (vgl. Kleemann et al., 2012, S. 43) bearbeitet und mit offenen Codes belegt, wobei Codes nicht als Verschlagwortungen, sondern eher als zusammenfassende Kommentare oder Memos zu verstehen sind (vgl. Muckel, 2007). Dabei wurde sequenziell vorgegangen; interessante Textstellen wurden beschrieben und codiert und dann mit anderen Fällen in Zusammenhang gestellt, also permanent rekursiv verglichen (vgl. Kleemann et al. 2012, S. 47).

Besondere Aufmerksamkeit wurde dem *turn-taking* (vgl. Cicurel 2011, S. 44) geschenkt: Sequenziell kann eine Interaktion im Wiki anders verlaufen als in der *face-to-face*-Kommunikation. Es wurde davon ausgegangen, dass die Beschaffenheit des *tools* gleichsam dazu einlädt, Beiträge anders aufeinander zu beziehen, als dies in der Ordnung mündlicher Gespräche meist der Fall ist. Das Verfassen gemeinsamer Texte kann hier direkt im Textkörper gleichzeitig mehrstimmig sein. In der Analyse habe ich mich dafür interessiert, wer sich an welcher Stelle und in welcher Form zu einem anderen Beitrag verhält, wie dadurch thematische Stränge weitergeführt oder beendet werden und welche sprachlichen Muster sich dabei beobachten lassen. Dies können beispielsweise direkte und indirekte (Wieder-)aufnahmen sein, Widerspruch, Beispiele o.ä. Becker (2018) hat in einer Studie mit vergleichbarem Erkenntnisinteresse studentische Interaktionen in Foren untersucht und diese mit Hilfe des Modells von Henri (1995) analysiert. Hier werden als Kategorien interaktionaler Handlungen unabhängige Beiträge, explizite und implizite Interaktionen voneinander unterschieden (vgl. Becker, 2018, S. 132).

3.1 Elemente einer Analyse zu Aufgabe 1: von der Beschreibung zum Sollens-Leitsatz

Exemplarisch sei im Folgenden die Analyse einer der Wiki-Aufgaben vorgestellt. Für den Nachvollzug der Interaktion ist dabei die Aufgabenformulierung wichtig, die wie folgt lautete:

⁴ In Schädlich (2019a) wird der Begriff folgendermaßen beschrieben: „Die Interimsdidaktik gibt Aufschluss über die reflexiven Prozesse, die von den Studierenden aufgerufene Wissensbereiche integrieren und daher als subjektiv relevant und handlungsleitend gelten können. Als dynamisches Gefüge zeigt sie jedoch auch, dass dieses Wissenssystem von widersprüchlichen Repräsentationen und inkonsistenten Argumentationslinien geprägt ist“ (S. 187).

Fassen Sie knapp zusammen, was Sie aus den ersten Sitzungen des Seminars für das Praktikum ‚mitnehmen‘. Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen. Und so funktioniert es: Klicken Sie auf ‚Bearbeiten‘ und geben Sie Ihren Text ein – entweder untereinander weg oder an der Stelle, die Sie kommentieren möchten (wenn es nicht ersichtlich wird, Ihren Namen davor setzen). Dann beenden Sie Ihren Eintrag durch ‚Speichern‘. Wenn Sie viel schreiben (nur zu!), ab und an auf ‚Speichern und weiter bearbeiten‘ klicken, zum Zwischenspeichern. (Auszug Wiki)

Der Impuls akzentuiert über den Ausdruck ‚Mitnehmen‘ die (offene) Relevanzfrage der Seminarlektüren für die Praxissituation des Blockpraktikums. Er enthält darüber hinaus die Aufforderung zum Austausch zwischen den Teilnehmerinnen. Diese wird verbunden mit technischen Erläuterungen dazu, wie die Editierung des Wikis aus der Nutzerinnenperspektive funktioniert.

Zunächst einmal ist für die Analyse interessant, welche Inhalte der Präsenzsitzungen in den Wiki-Einträgen (re-)thematisiert werden. Dies ist vor allem das Sprachenportrait: Im Kurs wurden Sprachenportraits angefertigt und in Anlehnung an Busch (2010) analysiert. Diese Erfahrung wird vielfach thematisiert und mit möglichen Handlungskontexten des Praktikums in Zusammenhang gebracht. Auch der Mehrsprachigkeitsbegriff des GER (vgl. Europarat, 2001, S. 17) sowie der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wurden als dominante Themen studentischen Interesses sichtbar.

Beispielhaft können hierfür Einträge verschiedener Studentinnen wie die folgenden zitiert werden:

Mehrsprachigkeit meint also nicht nur verschiedene Fremdsprachen, sondern auch verschiedene Dialekte oder Register von Sprachen (Jugendsprache, Fachsprache).

Die Verknüpfung von Sprachen findet schon als natürlicher Prozess im Gehirn statt und sollte deshalb weiter gefördert werden.

Sprache ist sehr eng verknüpft mit der Identität, der Kultur und dem Selbstbild eines Menschen. Das heißt, wenn die Sprachen der SuS von der Lehrkraft gewürdigt und in den Unterricht miteinbezogen werden (sei es mithilfe von expliziten Aufgaben über Mehrsprachigkeit wie das Sprachenportrait oder „nebenbei“ durch positive Interferenzen zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachvergleiche), fühlen sich die SuS in ihrer Persönlichkeit wertgeschätzt, sodass die Lernmotivation gesteigert werden kann.

Durch die Übung mit den Sprachenportraits ist mir bewusst geworden, wie sehr das Sprachenlernen von Gefühlen begleitet und beeinflusst wird.

Interessant fand ich vor allem die Arbeit mit den Sprachenportraits, da man sich ebenfalls seines eigenen Sprachenschatzes bewusst wird, der doch weitaus größer ist, als man eigentlich denkt. (Auszüge Wiki)

Für den Nachvollzug der Art und Weise, wie die Teilnehmerinnen ihre Erfahrungen transformiert haben⁵, wurden die Beiträge sehr häufig mit Codes wie „Antwort auf die Frage ‚was sollen Lehrkräfte tun?“ und „wie kann das Sprachenlernen vereinfacht werden?“ belegt. Diese können als Referenzpunkte gelten, vor denen die Seminarinhalte aufgerufen und kommentiert werden. Daran ist bemerkenswert, dass nicht alle Seminarlektüren Aussagen zu diesen Fragen beinhalten. Vor allem gilt dies für die immer wieder zitierten Texte zu Sprachenportraits (z.B. Busch, 2010). Im Transformationsprozess dieser Lektüren kann beobachtet werden, dass die rezipierten Texte sozusagen „passend gemacht“ werden: Sie werden mit Fragen assoziiert, die in den Texten gar nicht vorkommen. Von den

⁵ Die vorliegende Darstellung nimmt in verkürzter Form die Analyse desselben Materials in Schädlich (2019b) auf.

Studentinnen werden diese Fragen aber als impliziter Fluchtpunkt für die Wissenskonstruktion eingebracht. Daran wird sichtbar, was den Studentinnen wichtig ist, welche Erwartungen sie an das Seminar und die Textlektüren knüpfen.

Aussagekräftig sind hierfür beispielsweise Beiträge wie „[...] da Sprachvergleiche [...] nicht nur interessant sind, sondern auch das Lernen *vereinfachen* können“ oder „Die Lehrkraft *sollte* die Mehrsprachigkeit der SuS *effektiv* in den Unterricht integrieren“ oder „[...] Sprachen der SuS können genutzt werden, um Eselsbrücken zu bauen oder beim Lernen zu *motivieren*“ (Auszüge Wiki, Kursivsetzung B.S.).

Quantitativ auffällig sind darüber hinaus Beiträge mit Modalverben oder imperativischen Formulierungen wie beispielsweise: „[...] darauf *gilt* es als Lehrkraft angemessen zu reagieren“; „Mehrsprachigkeit *sollte* für den Fremdsprachenunterricht als Bereicherung [...] angesehen werden“ (Auszüge Wiki, Kursivsetzung B.S.).

Zusammenfassend lösen die Studentinnen die Relevanzfrage (was könnte ein linguistisch-deskriptiver Ansatz für unterrichtspraktische Entscheidungen bedeuten?) in erster Linie durch die Formulierung allgemeiner „Leitlinien“ dazu, wie Lehrkräfte bestimmte Phänomene bewerten sollten. Konkrete Ideen für Handlungsszenarien oder erwartete Probleme werden nicht entwickelt oder zur Diskussion gestellt.

3.2 Beobachtungen zu Interaktionsmustern

Die zweite Beobachtung zu Aufgabe 1 bezieht sich auf die Interaktionsmuster, konkret auf die Arten der Bezugnahme aufeinander. Der Impuls zu Aufgabe 1 benennt hier verschiedene Möglichkeiten: „untereinander weg oder an der Stelle, zu der Sie etwas sagen wollen“. Entsprechend war die Erwartung, dass mal das eine, mal das andere vorkommt und mit und Reaktionsweisen wie „Wiederholung, Rückfrage, Korrektur, Ablehnung, Ausdifferenzierung, Bestätigung“ verbunden würde. Auch das war in der Aufgabe als Handlungsoption formuliert: „Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen.“

In den Wiki-Einträgen reagieren die Studentinnen ausschließlich nach der Option „untereinander weg“. Sie konstruieren in sich abgeschlossene Texte, die durch den eigenen Namen in Klammern eingeleitet werden. Reaktionen aufeinander finden als „Bestätigung“ statt, nämlich in Formulierungen wie „Genau wie D. denke ich...“. In der überwiegenden Anzahl der Fälle besteht die Interaktion aus einem linearen Hintereinander von Einzelbeiträgen ohne zyklische Rückbezüge aufeinander. Einfügungen von Kommentaren „an der Stelle, zu der Sie etwas sagen wollen“ werden nicht vorgenommen.

Auch die zweite Aufgabe soll im Folgenden kommentiert werden. Der Impuls lautete:

Analysieren und kommentieren Sie eines der Materialien im Ordner zum 4.5.2018. Versuchen Sie dabei Zusammenhänge zu ‚reflektierter Mehrsprachigkeit‘ (Arbeitsblatt) und der gelesenen Literatur herzustellen. Kommentieren Sie auch gerne die Ausführungen Ihrer Kommilitoninnen oder stellen Rückfragen!
(Auszug Wiki)

Bei dieser Aufgabe wurde gezielt versucht, die Bezüge zwischen theoretischen Texten und Materialien problematisieren und explizieren zu üben. Die Betonung von Zusammenhängen zwischen einzelnen

Texten und Ausprägungen von Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht sollte das „mehrperspektivisch-zyklische“ Reflektieren⁶ begünstigen. Die Aufgabe stellt auch eine Reaktion auf die Erfahrungen mit Aufgabe 1 dar, bei der – gegebenenfalls durch die sehr offene Formulierung, auch in der Wahl des Ausdrucks ‚Mitnehmen‘ – derartige Bezugnahmen ausgeblieben waren. Sie wurden in der Diskussion während der Präsenzsitzung exemplarisch „durchgespielt“ und die Arbeit im Wiki sollte als Fortführung dieser Diskussion dienen. Ein gemeinsam entwickeltes Arbeitsblatt, auf welchem Elemente mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts und deren Funktionen für verschiedene Lernprozesse zusammengefasst wurden, sollte als Memorierungs- und Formulierungshilfe dienen.

Die Bearbeitung der Aufgabe durch die Studentinnen offenbart quantitativ mehr Bezugnahmen aufeinander als bei der oben analysierten ersten Aufgabe. Auch hier werden alle Äußerungen im „Untereinander-weg“-Modus getätigt, niemand schreibt in die Äußerung einer Kommilitonin „hinein“. Dabei findet sich ausschließlich das Muster „Bestätigung“, hier auch in Kombination mit „Ausdifferenzierung“. Die hergestellte „Ordnung“ (vgl. Kleemann et al., S. 36) ist also eine, die als „kaum gestörter Konsens“ bezeichnet werden kann. Der folgende Eintrag⁷ mag dies exemplarisch verdeutlichen:

Ebenso wie L. und K. habe ich mich mit dem Text von Hu auseinandergesetzt. Ich kann zunächst einmal beiden in den genannten Punkten nur zustimmen. Hu stellt ein Praxisprojekt vor, mit dem man sich ihrer Meinung nach sehr gut dem Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität gut nähern kann. Wie auch K. und L. herausgearbeitet haben, finde ich die Aufteilung in die drei Phasen (Vorbereitungsphase, Aufgaben- und Handlungsorientierte Phase und abschließend die Präsentationsphase) von Hu sehr gelungen.

In einem anderen Eintrag zu dieser Aufgabe wird ein Problem formuliert, das die Teilnehmerin an Aufgaben zum Sprachvergleich (vgl. Meißner, 2001) festmacht:

Mithilfe der Aufgabe „Zur Fehlervermeidung Falsche Freunde aufspüren“ wird jedoch gleichzeitig betont, dass nicht alle Wörter, die sich in zwei oder mehreren Sprachen ähneln, die gleiche Bedeutung haben -> Bewusstmachung über mögliche falsche Übertragungen

- ABER: Zwar sind diese Übungsvorschläge nur für die Wortschatzarbeit gedacht, jedoch fehlt meiner Meinung nach vor allem die interkulturelle Kompetenz, die man in manchen Aufgaben noch deutlicher durch verschiedene Aufgaben zum Kulturvergleich hätte einbringen können

- Darüber hinaus konzentrieren sich die Übungen vor allem auf die europäischen Sprachen und vernachlässigen andere Herkunftssprachen der SuS (Auszug Wiki, Hervorhebung im Original)

Die Reaktion einer anderen Teilnehmerin darauf ist auch hier bestätigend:

Genau so wie H. sehe ich die Aufgaben im Bereich der Wortschatzarbeit als gelungen und hilfreich für die SuS beim Spracherwerb an. Mir fehlt jedoch auch die Möglichkeit, ein Vergleich mit weiteren Sprachen ziehen zu können, um wirklich alle LernerInnen und ihre Sprachen mit einbeziehen zu können.

In der Weiterführung wird der gemeinsam gelesene Text differenzierend wiedergegeben und dadurch eine Reaktion auf das geschilderte Problem sichtbar:

⁶ In einer empirischen Studie zu reflexiven Prozessen im Kontext von Fachpraktika habe ich zwischen „einperspektivisch-linearen“ und „mehrperspektivisch-zyklischen“ Reflexionen unterschieden, wobei letztere sich dadurch auszeichnen, dass sie eine „[von der konkreten Erfahrung] distanzierte, weitere Perspektiven offenbarende Äußerung [darstellen], die ein mittelbares Theorie-Praxis-Verhältnis thematisiert“ (Schädlich, 2019a, S. 142f.).

⁷ Die Namen der Studentinnen wurden für die Zitatversion anonymisiert und mit Großbuchstaben abgekürzt.

Allerdings geht Meißner besonders auf die Europäische Union ein und betont, dass "die Mehrsprachigkeit Europas [...] eine breite Erziehung zur Mehrsprachigkeit [verlangt]." Demnach wählt er Aufgaben aus, in denen spezifisch Eurokomposita oder Eurovokabular angelegt werden sollen. In der EU sind besonders die romanischen Sprachen, Deutsch und Englisch vorherrschend und daher sollten diese auch verstärkt gefördert werden. Allerdings sollten andere Sprachen nicht darunter in Vergessenheit geraten. (Auszug Wiki, Hervorhebungen im Original).

Diese Interaktion ist eine der wenigen, die differenzierende Bezugnahmen aufeinander erkennen lassen. Ideensammlungen zu möglichen Lösungsansätzen oder weiterführende Diskussionen des Problems vor weiteren Seminarlektüren sind nicht beobachtbar. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur das „weitergeführt“ wird, was den Teilnehmerinnen offenbar unproblematisch erscheint. Brüche oder Widersprüchliches bleiben quantitativ seltener und finden kaum Fortführungen in den Reaktionen auf die entsprechenden Beiträge; sie laufen gleichsam „ins Leere“.

Bei der Interpretation dieser Beobachtung spielt auch die Überlegung eine Rolle, ob gegebenenfalls das „Hineinschreiben“ als unhöflich oder zu invasiv wahrgenommen und aus diesem Grund vermieden wurde. Die Orientierung an Höflichkeitsnormen („nicht dazwischenreden“) wäre hier also dominant gegenüber der Diskussion von Wissen.

4. Diskussion

Abschließend sollen die Analysen in einem größeren Kontext diskutiert werden. Dabei werden sie mit anderen fremdsprachendidaktischen Arbeiten in Zusammenhang gestellt. In einem zweiten Teil der Diskussion werde ich meine Rolle als Lehrerbildnerin reflektieren und weitere Projektschritte skizzieren, sowohl in hochschuldidaktischer wie auch in forschungsmethodischer Hinsicht.

Die ersten Skizzen der Wiki-Analysen zeigen deutlich das Potenzial von Wikis für lehrerbildende Kontexte: Die Studentinnen waren im Wiki ausgesprochen aktiv, allein die Quantität der Beiträge von knapp 30 Seiten für die drei Aufgaben insgesamt lässt auf Interesse und Motivation zur Beteiligung schließen. Gleichwohl entsteht hinsichtlich der Aneignungs- und Transformationsprozesse fachdidaktischen Wissens ein ambivalentes Bild. Zwar werden die Sachinhalte des Gegenstands ‚Mehrsprachigkeit‘ rezipiert und auf Praxissituationen hin reflektiert: Einerseits haben die Studentinnen auf der Ebene deklarativen Wissens ganz offensichtlich etwas über Mehrsprachigkeit gelernt. Andererseits zeigt die Art und Weise, wie sie mit dem Wissen umgehen, dass sie es bisweilen in verengender Weise transformieren. Dies entspricht der Beobachtung, die auch Becker (2018, S. 292) in ihrer Studie machen konnte: Die Formulierung von praxisbezogenen Fragen ausgehend vom bereitgestellten Material bleibt weitestgehend aus. Dies wurde beispielsweise bei der ersten Aufgabe (s.o.) an der Stelle deutlich, wo allgemeine „Sollens“-Sätze formuliert, konkrete Handlungsoptionen aber nicht zur Diskussion gestellt wurden. Auch die Erwartung, im Wiki würden differenzierende Aushandlungen und Perspektivenvielfalt zu den Kulturen von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ beobachtbar, hat sich kaum bestätigt.

Ähnliche Beobachtungen wurden in anderen fachdidaktischen Texten bereits diskutiert. So fragt beispielsweise Viebrock (2012) nach der „Demokratisierung des Lernens“ im Web 2.0 und problematisiert diese als gegebenenfalls nur „vermeintlich“. Dabei verweist sie auf Arbeiten, die im Web 2.0 gerade keine demokratisierende Ausdifferenzierung der Meinungen sehen, sondern eher nivellierende Tendenzen beobachten (vgl. Viebrock, 2012, S. 186). Dies entspricht auch den Beobachtungen bezüglich der hier untersuchten Wikis. Nachvollziehbar wird dies beispielsweise an der Art der Bezugnahme der Teilnehmerinnen aufeinander, die ausschließlich nach dem Prinzip „bestätigende Wiederaufnahme“ funktioniert.

Aus der Perspektive des Lehrerhandelns zeigt auch die Analyse von Cicurel (2011), dass hier Muster wie ein „souci de la planification“ und „typification/généralisation des actions“ (vgl. Cicurel, 2011, S. 50-51) typisch sind. Der Unterschied ihrer Daten zu den Wiki-Einträgen besteht allerdings darin, dass die von Cicurel interviewten erfahrenen Lehrkräfte tatsächliche Planungen entwerfen, während in den Wiki-Einträgen der Studierenden ausschließlich abstrakte „Leitlinien“ formuliert werden, die keinen Bezug zu konkreten Handlungs- oder Entscheidungssituationen herstellen.

Es scheint zusammenfassend eine Tendenz zu geben, dass das, was geübt werden soll – konkrete didaktische Ideen entwickeln und distanziertes Fallverstehen –, in den Wiki-Diskussionen nicht oder nur sehr rudimentär stattfindet. Es dürfte indes problematisch sein, diese Beobachtung zu bewerten: Beispielsweise vor dem Grad der Komplexität einer solchen Aufgabe und angesichts der handlungspraktischen Unerfahrenheit der Studentinnen sind die beobachteten Praktiken gegebenenfalls typisch bis alternativlos. Angesichts der immer wieder als „ernüchternd“ qualifizierten Ergebnisse von Studien, die sich dem Nachvollzug studentischer Reflexion widmen (vgl. Schädlich, 2019a, S. 131 und 385), könnte an dieser Stelle auch gefragt werden, ob entweder die hochschuldidaktischen Anlagen der (vermeintlich) förderlichen Prozesse problematisch sind, oder aber, ob die Konzepte von Reflexivität sowie die zu ihrer Identifikation eingesetzten Forschungsmethoden überhaupt angemessen erscheinen (vielleicht auch beides).

Als hochschuldidaktischer Ausblick sei eine weitere Aktivität von Studierenden im Wiki beschrieben. In einem der Folgekurse zum Forschungspraktikum⁸ wurde die gemeinsame Herstellung eines Beobachtungsprotokolls als Aufgabe formuliert. Das kollaborative Schreiben sollte auf diese Weise deutlicher an die Herstellung eines gemeinsamen Produkts gekoppelt werden. Das Hineinschreiben als ‚Weiterschreiben‘ wurde als Auftrag ausdrücklich betont. In Anlehnung an den Text „Beobachtungen aufschreiben“ (vgl. Reh, 2012) haben die Studentinnen Protokolle zu *Microteachings*, die im Kurs durchgeführt wurden, verfasst. Die Studentinnen sollten anhand der im Protokoll versprochenen Beobachtungen dafür sensibilisiert werden, wie selektiv Beobachtungen sind und inwieweit sie Aufschluss über Erwartungen und implizite Normen ‚guten Fremdsprachenunterrichts‘ geben.

Für ein erstes *Microteaching* habe ich selbst einen Textbaustein eingestellt, den die Studentinnen ergänzen sollten. Dabei war aufgefallen, dass die Zielsetzungen und Kriterien für Beobachtungsprotokolle, wie sie bei Reh (2012) begründet werden und Gegenstand ausführlicher ‚theoretischer‘ Seminardiskussionen waren, in der Wiki-Aktivität kaum realisiert wurden. Für das zweite *Microteaching* wurde daher ausdrücklich in der Formulierung „Bitte wieder beachten“ auf diese Kriterien rückverwiesen. Der Impuls lautete folgendermaßen:

Die heutige Aufgabe hat wieder zum Ziel, das Microteaching – diesmal zu *La Débauche* – in Form eines Beobachtungsprotokolls zu beschreiben und damit Kommentaren und Analysen zugänglich zu machen (bitte bis 21.1.2019 bearbeiten). Diesmal ist alles offen: Das Protokoll wird durch Sie "angelegt" (eine muss anfangen ;-)) und durch die anderen ergänzt. Bitte wieder beachten: Sichtbare Handlungen beschreiben und versuchen, Abstraktionen und Kommentare zu vermeiden. Wenn es um Bewertungen geht, die eigene Wahrnehmung(sperspektive) deutlich machen!

Die Entscheidung, den Impuls derart zu verengen, führt zum zweiten Teil der Diskussion. Hier soll die Rolle der Lehrkraft – also die der Autorin als Lehrerbildnerin – reflektiert werden. Interesse kommt dabei in erster Linie dem Rollenverhältnis von Dozentin und Forscherin bei. In hochschuldidaktischer

⁸ Der Kurs widmete sich ‚Literatur- und Textarbeit‘ als Gegenstand des Praktikums. Der forschungsmethodische Fokus bleibt auch hier weiterhin ‚Beobachtung‘.

Hinsicht sind hier vor allem Fragen relevant, die sich auf meine Planungen und Eingriffe in die Interaktion beziehen. So können beispielsweise Aufgabenkonstruktion und Impulsformulierung reflektiert werden: Sind diese überhaupt dergestalt verfasst, dass sie die intendierten Prozesse auch in Gang bringen können? Kritisch eingewendet werden könnte beispielsweise, dass die Aufgaben der Transparenz entbehren; so habe ich im Nachhinein vor allem den Impuls zur ersten Wiki-Aufgabe „[...] was Sie aus den ersten Sitzungen des Seminars für das Praktikum ‚mitnehmen‘“ (Auszug Wiki, Kursivsetzung B.S.) reflektiert. Mit der Formulierung „mitnehmen“ wird vielleicht bereits eine bestimmte Art der Reaktion suggeriert, nämlich Verfahren der Vereindeutigung? Ich würde dann in meiner Analyse der ‚verengenden Lesarten‘ etwas kritisieren, das ich durch meinen Impuls selbst provoziert und gleichsam hervorgerufen habe.

In hochschuldidaktischer Hinsicht kann weiterhin gefragt werden, wie durch iterative Veränderungen im Sinne universitärer Aktionsforschung die Interaktivität ausgeweitet werden kann. Das oben skizzierte Beispiel aus dem Folgekurs zum Beobachtungsprotokoll stellt einen Versuch in diese Richtung dar. Auch könnten beispielsweise an der Stelle, wo schnell hergestellter Konsens beobachtet wird, kritische oder provozierende Impulse der Lehrkraft eingespielt werden. Gleichzeitig scheinen jedoch empirische Rekonstruktionen zu Aufgabensettings verschiedenster Art zu ähnlichen Ergebnissen zu kommen (vgl. Becker 2018, S. 187). Dies könnte zu der Frage führen, ob die hier beobachtete Art der Wissenstransformation nicht typisch für studentisches Reflexionswissen ist – und zwar unabhängig von der ‚Güte‘ der Aufgabe. Dies wäre in weiteren Zyklen mit überarbeiteten Aufgaben genauer zu beobachten, wie es oben bereits mit der Aufgabe zum kollaborativen Beobachtungsprotokoll angedeutet wurde. In dieser Aufgabe zeichnet sich besonders deutlich ab, was auch an anderer Stelle zu reflexiven Prozessen beobachtet werden kann: Eine starke Steuerung seitens der Lehrperson erscheint notwendig, um bestimmte Probleme überhaupt in das Blickfeld der Teilnehmenden zu rücken⁹ und für Reflexionen wie Unterrichtsplanungen relevant werden zu lassen. Für die Lehrkraft entsteht hier ein Dilemma, das ebenfalls an ein „Versprechen“ beim Einsatz digitaler Anwendungen rührt, nämlich die der Autonomie und Selbstbestimmtheit der Lerner*innen sowie die damit verbundene veränderte Rolle der Lehrkraft als (inhaltlich zurückhaltende) Moderatorin oder Lernbegleiterin (vgl. Linke, 2013, S. 48). So verweisen beispielsweise Bonnet/Hericks (2018, S. 228) auf eine Studie von Rabenstein (2007), bei der konstatiert wird, dass „rigide methodische Vorgaben und steuernde Instrumente wie Kompetenzraster wenig Lernerautonomie bzw. Schülermitbeteiligung zulassen“.

In forschungsmethodologischer Hinsicht stellt sich auch die Frage, ob die Selbstbeobachtung einer „forschenden Dozentin“ wie sie in diesem Beitrag versucht wurde, überhaupt erkenntnisstiftend ist. Die eigene Positionalität (vgl. Herr/Anderson, 2015, S. 40-41) kriert dabei durchaus Spannungen: Auf der forschenden Ebene – gerade wenn ein eher rekonstruktiver Anspruch verfolgt wird – gilt das Interesse weniger der Wirksamkeit des didaktischen Settings als vielmehr der Beobachtung dessen, was Studierende „normalerweise“ tun. Dies wurde durch die Interaktionsanalyse versucht hervorzuheben. Dabei gerät zum Problem, dass die Forscherin, weil gleichzeitig Dozentin, selbst das Geschehen beeinflusst. Sie ist damit nicht in der Lage, das Geschehen ausreichend distanziert zu beobachten. Auf der hochschuldidaktischen Ebene geht es im Gegensatz dazu jedoch darum, durch Veränderungen, denen ein potenzieller Effekt zugeschrieben wird, möglichst förderliche Settings hervorzuheben. Dies

⁹ Im Kontext anderer Praktika konnte dies auch in nicht-digitalen Kontexten wiederholt beobachtet werden (vgl. Schädlich, 2019a, S. 355).

wurde durch die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts – hier am Beispiel des kollaborativen Beobachtungsprotokolls – realisiert. Intervention und Rekonstruktion bedingen und stören sich also gleichermaßen.

Somit wiederholt sich auf der Ebene der Lehrer*innenbildung der Anspruch des „doppelten Habitus“: Die Lehrerbildnerin als „forschende Dozentin“ sieht sich den gleichen Ansprüchen und Problemen ausgesetzt wie ihre Studentinnen. Sie soll hochschuldidaktisch „förderliche“ Settings entwickeln und gleichzeitig als Forscherin Distanz einnehmen und wahren. Letzteres wäre jedoch nur in Szenarien möglich, in die sie selbst nicht als Akteurin involviert ist. Es stellt sich also die Frage, wer aus welcher Perspektive heraus denn überhaupt in der Lage wäre, gleichermaßen notwendig distanzierte wie fachdidaktisch fokussierte Analysen hervorzubringen, wenn nicht die Lehrerbildner*innen selbst? Als Ausblick sei hier für das Modell „Selbstreflexion plus Rückmeldungen von *critical friends*“ plädiert. Damit ist gemeint, das eigene Handeln reflektierend zu begleiten und durch methodisch systematische Datenanalysen Distanz herzustellen und diese gleichzeitig mit den empirischen Arbeiten anderer Akteur*innen der Lehrer*innenbildung abzugleichen.

Abschließend sei noch in forschungsmethodologischer Hinsicht die Frage aufgeworfen, inwieweit die angestellten Beobachtungen weiter ausdifferenziert werden können. Der gewählte interaktionsanalytische Ansatz erscheint brauchbar, ist aber noch recht rudimentär geblieben. Für weitere Analysen würden erstens die stärkere Fundierung des Konzepts der „Wissenstransformation“ sowie zweitens die Präzisierung des Vorgehens bei der Interaktionsanalyse notwendig. Gewinnbringend könnten hier Arbeiten sein, die sich „Alltagsdiskursen“ und den in ihnen verhandelten Wissensbeständen widmen. So zeichnen beispielsweise Waldschmidt et al. (2007) Prozesse der Wissensrepräsentation und -transformation in Internetforen nach. Ausgehend von dem Versuch, wissenssoziologische und diskursanalytische Herangehensweisen übereinzubringen, erarbeiten sie sowohl ein methodologisches Programm, das für den hier beschriebenen Kontext relevant gemacht werden könnte, als auch Merkmale von Alltagswissen. „Rezeptcharakter, Typisierungstendenz und individuelle Relevanzstrukturen“ (Waldschmidt et al. 2007, o.S.) ähneln dabei den hier angestellten Beobachtungen.

Um die beobachteten studentischen Reflexionsprozesse in Wikis beurteilen und mit überarbeiteten Aufgabensettings verändern zu können, erscheinen differenzierte Rekonstruktionen notwendig, sowie gleichzeitige Aktionsforschung von Lehrerbildner*innen. Dies ist indes nur als ein „designing the plane while flying it“ (Herr/Anderson, 2015, S. 83) möglich: passgenaue Intervention und Absturzgefahr sind hier wohl nicht ohne einander denkbar.

5. Bibliographie

Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik. Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28 (1), 101-126.

Becker, C. (2018). Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation. Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht. Tübingen: Narr.

Behr, U. (Hrsg.) (2005). Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.

Bonnet, A., & Hericks, U. (2018). Kooperativ Lernen. In: M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren (223-239). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

<https://doi.org/10.18452/22339>

- Bremer, C. (2012). Wikis in der Hochschullehre. In: M. Beißwenger, N. Anskeit & A. Storrer (Hrsg.), Wikis in Schule und Hochschule (81-120). Boizenburg: Werner Hülsbusch Verlag. Online Preprint (1-39). Heruntergeladen 23.03.2020, http://www.bremer.cx/paper54/Beitrag_Wiki_Bremer_preprint.pdf.
- Busch, B. (2010). Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), 40 / 160, 58-82.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100, 64-80.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-50, 41-55.
- De Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.) (2012). Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.
- García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: W. E. Wright, S. Boun & O. García (Hrsg.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (223-240). Malden: Wiley-Blackwell.
- Handtke, J. (2018). Gelingensbedingungen für die Digitale Hochschullehre. *Hispanorama*, 162 (4), 10-14.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer ‚doppelten Professionalisierung‘ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Henri, F. (1995). Distance learning and computer-mediated communication: Interactive, quasi-interactive, or monologue? In: C. O'Malley (Hrsg.), *Computer supported collaborative learning* (145-161). Berlin: Springer.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty*. Los Angeles et al.: Sage.
- Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht. Einige didaktische Implikationen. In: K. R. Bausch, F. G. Königs & H. J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (69-76). Tübingen: Narr.
- Hu, A. (2005). Mehrsprachigkeit und Identität. Ideen für ein aufgabenorientiertes sprachübergreifendes Projekt im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: A. Müller-Hartmann (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht* (247-256). Tübingen: Narr.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2012) (Hrsg.). *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krameritsch, J (2007). Kollektive Hypertextproduktion – Wenn sich Texte und Autoren/innen einander annähern. *Historisches Forum*, 10, 364-386.
- Linke, F. (2013). Social Web und Social Media. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 47-50.
- Mayrberger, K., Waba, S., & Schratz, M. (Hrsg.) (2013). Editorial: Social Media in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 4-5.

Meißner, F. J. (2001). Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 1, 30-35.

Miras, G., & Narcy-Combes, J. P. (2018). Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage: simple mode ou réponse à des besoins ? In: E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasnes (Hrsg.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs (193-201)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement 19*, 211-231.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015). Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen. *Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt*, 2015, 350, Gliederungs-Nr: 20411. Heruntergeladen: 26.11.2020, <http://www.voris.niedersachsen.de/jportal/?quelle=jlink&query=MA-LehrV+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>.

Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungswiesen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern: zur Qualitätsentwicklung von Unterricht (39-60)*. Wiesbaden: VS Verlag.

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und ‚Re-writing‘. In: H. De Beor & S. Reh (Hrsg.), *Beobachten in der Schule. Beobachten lernen (115-129)*. Wiesbaden: Springer VS.

Schädlich, B. (2019a). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: eine qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch. Stuttgart: Metzler.

Schädlich, B. (2019b). Und was wird dann aus den Texten? Interaktionen im Wiki als hochschuldidaktischer Ansatz und Forschungsgegenstand in der Lehrer*innenbildung. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (205-215)*. Tübingen: Narr.

Schädlich, B. (2020). Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: D. Reimann, M. García & M. Prinz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen (31-56)*. Tübingen: Narr.

Schramm, K., & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik (141-143)*. Tübingen: Narr.

Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näherbringen könnte.... In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel (141-154)*. Münster: Waxmann.

Viebrock, B. (2012). Zwischen Medieneuphorie und vermeintlicher ‚Demokratisierung des Lernens‘: Einige kritische Überlegungen zur Nutzung des Web 2.0 im Englischunterricht. In: M. Reinfried & L. Volkmann (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen (185-200)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Waldschmidt, A., Klein, A., Tamayo Korte, M., & Dalman-Eken, S. (2007). Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2). Heruntergeladen: 07.11.2019, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/251/553>.

Würffel, N. (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13 (1). Heruntergeladen: 28.04.2019, <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/226/218>.