

# Zur Einführung in den Sammelband

Leo Will, Jürgen Kurtz, Tamara Zeyer & Hélène Martinez

Technology and the advancement of digital media not only have the potential to change the way we learn languages, but also the way foreign language teachers learn to teach. Setting up and managing learning platforms, using learning software and educational apps effectively, designing complex web-based tasks, and using videoconferencing in the scope of cooperation projects are just a few examples of digital media use in the foreign language instruction of today's technology-rich schools. However, in order for teachers to become competent, critical, and reflective users of information and communication technology (ICT) in and beyond the foreign language classroom, they need to develop knowledge, a certain set of skills, and a positive attitude toward digital media use – a learning process that ideally should start early in pre-service teacher education. (Benitt, Schmidt & Legutke 2019)

Dieser kleine Sammelband fasst die Ergebnisse eines explorativ angelegten, im Kontext der fremdsprachendidaktischen Nachwuchsförderung an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen entstandenen, interdisziplinären Begleitforschungsprojekts zur pandemiebedingt rein digitalen universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung zusammen<sup>1</sup>. Am Anfang des Projekts standen zahlreiche, in der fremdsprachendidaktischen Forschung noch weitgehend offene Fragen hinsichtlich der bestmöglichen Gestaltung digitaler Lehr-/Lernsettings, hier exemplarisch auf die Bereiche Englisch, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (DaF/DaZ) und Spanisch bezogen:

- Welche digitalen Lehrveranstaltungsformate haben Lehramtsstudierende in den Fächern DaF/DaZ, Englisch oder Spanisch in den ‚Pandemie‘-Semestern der Jahre 2020-21 erlebt?
- Wie bewerten sie diese im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen?
- Mit welchen Aufgaben-, Aktivierungs- und Partizipationsformen sind sie konfrontiert worden? Wie beurteilen sie diese hinsichtlich der Entwicklung professioneller Kompetenzen, hier insbesondere in den drei Dimensionen Wissenschafts-, Berufsfeld- und Subjektbezug?
- Wie lassen sich Studierende in der digitalen universitären Lehre aktivieren? Welche digitalen Technologien, Medien und Werkzeuge eignen sich in welchen speziellen Verwendungsweisen zur Aktivierung der Studierenden?

---

1 An dem teils quantitativ, teils qualitativ ausgerichteten Begleitforschungsprojekt, das im Forschungskolloquium ‚Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung‘ der JLU Gießen angebahnt wurde, nahmen auch Forscherinnen der Universität Leipzig (Julia Wolbergs und Almut Ketzer-Nöltge) und der Technischen Universität Dortmund (Carolyn Blume) teil.

- Inwieweit lassen sich aktivierende Methoden, die in der analogen Lehre eingesetzt werden, auf digitale Lehr-/Lernkontexte übertragen? Wie kann man im digitalen Setting Räume für studentische Interaktion und Reflexion schaffen?
- Wie sollten diese digitalen Räume bestenfalls gestaltet sein? Wie kann hier der studentische Austausch angeleitet werden (z.B. über entsprechende Aufgabenstellungen in digitalen Breakout-Räumen)?
- Welche Aktivierungs- und Interaktionsformen empfinden die Studierenden als nachhaltig wichtig?
- Wie bzw. mit welchen Forschungsmethoden bzw. Erhebungs- und Analyseinstrumenten lässt sich studentische Aktivierung, Interaktion und Reflexion zielgenau erheben und auswerten?

Aus diesen ersten, für das angedachte Begleitforschungsprojekt noch zu weit aufgefächerten und zu unscharf formulierten Fragen kristallisierte sich der gemeinsame Wunsch heraus, die Potenziale, Herausforderungen und Chancen diverser digitaler Lehrveranstaltungsformate sowie sinnvoller und ertragreicher Aufgaben, Aktivierungs- und Partizipationsformen empirisch unter die Lupe zu nehmen. Das besondere, aber nicht das alleinige Erkenntnisinteresse sollte dabei der Studierendenperspektive gelten.

Forschungsmethodisch erschien es im Sinne der anfänglichen Fragen grundsätzlich angebracht und sinnvoll, sowohl quantitativ (im Sinne einer universitätsübergreifenden studentischen Online-Befragung) als auch qualitativ (im Sinne einer detaillierten Analyse einzelner digitaler Seminarkonzepte) zu arbeiten bzw. voranzuschreiten, sozusagen rück- und vorwärtsblickend. In diesem Gesamtzusammenhang erschienen die folgenden Aspekte von besonderem Interesse:

- Die Rolle digitaler Technologien, Medien und Werkzeuge für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften
- Digitale universitäre Lehrveranstaltungsformate: synchron, asynchron, kombiniert
- Digital gestützte Aufgaben-, Aktivierungs- und Partizipationsformen (hier vor allem deren Wahrnehmung durch die Studierenden).

### **Ausgangsüberlegungen zur Rolle digitaler Technologien, Medien und Werkzeuge für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften**

Die Thematisierung und Beforschung digitaler Lehr-/Lernformate an Universitäten, aber auch an schulischen Bildungseinrichtungen ist keinesfalls neu und entfaltete sich nicht erst infolge der Coronavirus-Pandemie. Im Kontext der Diskussion zur universitären Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften beschäftigten sich zum Beispiel Niesen, Elsner und Viebrock (2020) bereits vor Ausbruch der Pandemie mit den potenziellen Mehrwerten digitaler Medien in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung. Ab 2020 verschob sich allerdings der Fokus der Forschung. Die Frage, inwiefern der Medieneinsatz im Lehr-Lernprozess sinnvoll und nützlich sein könnte, war obsolet geworden. Zunächst galt es schlicht, unter Zuhilfenahme verfügbarer digitaler Technologien, Medien und Werkzeuge die universitäre Lehre, nicht nur in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung, ‚aufrechtzuerhalten‘.

Bei der Umstellung der Hochschullehre auf digitale Lehrveranstaltungsformate griffen Hochschullehrende in allen akademischen Disziplinen zunächst wohl erst einmal auf ihre Erfahrungen der Präsenzlehre<sup>2</sup> zurück. Mitunter bzw. offenbar nicht selten wurden vertraute hochschuldidaktische Methodenansätze und Aktivierungsformen übernommen, die sich in der Präsenzlehre bewährt hatten, teilweise wurden sie digital adaptiert. Als Beispiele für die Adaption sog. Lehrmethoden in der nunmehr weitestgehend digitalen Lehre lassen sich nach Ulrich et al. (2020) die folgenden, tabellarisch zusammengefassten Vorgehensweisen nennen:

Lehrmethode	Umsetzung der Lehrmethode in ...		
	... Präsenzlehre (im Hörsaal)	... synchroner digitaler Lehre (über Laptop und -kamera)	... asynchroner digitaler Lehre (über Lernplattform)
Input	Präsentation mit digitalen Folien	Präsentation mit digitalen Folien über Bildschirmfreigabe	aufgezeichnete Präsentation mit digitalen Folien
Gruppenarbeit	Kleingruppen im Seminarraum	Kleingruppeneinteilung in der Konferenzsoftware	kollaborative Lernsoftware (z.B. digitale Pinnwand mit Kommentarfunktion)
Diskussion	Diskussion zu vorgegebenen Fragen des Lehrenden im Plenum	Diskussion zu vorgegebenen Fragen des Lehrenden im Plenum	Diskussionsforum zu vorgegebenen Fragen des Lehrenden

Abb. 1: Adaptation exemplarischer ‚Lehrmethoden‘ je nach Lehrformat (Ulrich et al. 2020: 158)

Wahl (2020) verweist jedoch auf die Spezifik der Fachdidaktiken und betont, dass Lehrpersonen über spezielle Fähigkeiten verfügen müssen, um Studierende zum Analysieren, Denken und Problemlösen anzuregen bzw. sie kognitiv zu aktivieren (vgl. Wahl 2020: 139). Das Zusammentragen der damit verbundenen Herausforderungen sei „eine in jeder einzelnen Fachdidaktik zu erbringende Leistung“ (ebd.).

Nach Arnold et al. (2018: 49) können digital aufbereitete Lernangebote und Informationen zwar „unaufwändig konsumiert werden, sind aber ohne aktiven Erschließungsaufwand, eigene Informationsbewertung und aktive Aneignung des Studiengegenstands für Bildungsprozesse relativ wertlos“. Eine stärkere studentische Eigenaktivität gehört daher neben selbstständiger Informationsgewinnung sowie kooperativer Zusammenarbeit zu den

2 Die durchgehende Verwendung der Begriffe ‚Präsenzlehre‘ oder ‚Präsenzveranstaltung‘ soll in diesem Sammelband allein der Abgrenzung von den virtuellen (d.h. den digital überhaupt nur möglichen) Veranstaltungsformaten dienen, die hier im Fokus stehen.

Forderungen an und den zentralen Zielsetzungen einer Lehre, die auf das eigeninitiativ-konstruierende und zugleich kollaborative Lernen mit digitalen Technologien, Medien und Werkzeugen abhebt (vgl. hierzu Schulz-Zander & Tulodzieki 2011: 41).

Im Kreise der Beitragenden zu diesem Sammelband kam hiervon ausgehend die Frage auf, ob nicht insbesondere in fremdsprachendidaktischen universitären Lehrveranstaltungen aus der pandemischen Not eine Tugend gemacht werden müsse. In der Folge wurde der Entschluss gefasst, empirisch zu erkunden, inwiefern fremdsprachendidaktisch zentrale Studieninhalte und Aktivierungsformen ‚digital adaptiert‘ bzw. unter den Vorzeichen der Digitalisierung neu gedacht oder anders angelegt werden müssten. In diesem Zusammenhang stellte sich auch die Frage, ob bzw. inwieweit bestimmte, digital gestützte Lehr-/Lernansätze Horizonte zu eröffnen imstande seien, die auch in nach- oder nicht-pandemischen Zeiten die universitäre Lehre für angehende Fremdsprachenlehrkräfte bereichern könnten.

Zu berücksichtigen war hierbei grundsätzlich, dass der Einsatz digitaler Technologien, Medien und Werkzeuge in der fremdsprachendidaktischen Forschung auf zwei eng miteinander verbundene Ebenen verweist, nämlich einerseits die der Hochschuldidaktik, andererseits die der Unterrichtsdidaktik. Auf der letztgenannten Ebene geht es um den beruflichen Zielbereich der Fremdsprachenlehrkräftebildung, der zunehmend auf die Verwendung digitaler Technologien, Medien und Werkzeuge angewiesen bzw. ausgerichtet war und ist, und zwar in einem solchen Maße, dass hochschuldidaktisch für angehende Fremdsprachenlehrkräfte über ggf. neuartige, digital ermöglichte Lehr-/Lernkonzepte nachzudenken ist, die den integrativen Charakter der zu entwickelnden studentischen Medienkompetenz in den Blick nehmen (vgl. hierzu Eisenmann & Steinbock 2020: 9). Graf et al. (2021: 249-250) sehen die Entwicklung bzw. Förderung fundierter mediendidaktischer Kompetenzen<sup>3</sup> als einen integralen Teil der Lehrkräftebildung. Sie vertreten die Auffassung, dass diese Förderung

durch ein eigenes Erleben digitaler Medien und ihrer Einsatzmöglichkeiten innerhalb einer Lehrveranstaltung, durch eine gezielte Thematisierung der pädagogischen Einsatzmöglichkeiten von digitalen Tools oder durch ein ‚Doppeldeckerprinzip‘ des eigenen Erlebens und Erlernens der Technologie stattfinden [sollte] (ebd.: 250).

Engelen und Korell gehen in ihrer, in diesem Band dokumentierten Fallstudie zur digitalen Lehre in der universitären Spanischlehrer\*innenbildung, den hochschuldidaktischen Implikationen dieses sog. Doppeldeckerprinzips nach.

---

3 Der Europäische Referenzrahmen für die digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) ist der Erfassung und Beschreibung entsprechender Kompetenzen von Lehrkräften (Redecker 2017) gewidmet. Er soll als Grundlage für weitere Kompetenzmodelle dienen, wie z.B. dem digi.kompP-Kompetenzmodell (Brandhofer et al. 2019) sowie für die Formulierung einzelner digitaler Kernkompetenzen nach Schultz-Pernice et al. (2017).

## **Zu synchronen, asynchronen oder kombiniert digitalen Lehrveranstaltungsformaten**

Die sog. Präsenzlehre war durch den pandemiebedingten Lockdown plötzlich nicht mehr möglich. Klier verweist allerdings auf eine doppelte Bedeutung des Präsenzbegriffes: „Präsenz im Sinne einer physischen Anwesenheit im Rahmen der Präsenzlehre hat ... eine zwar wichtige, ... aber sehr eingeschränkte Bedeutung, weil die Geistesgegenwärtigkeit davon unabhängig zu sehen ist“ (Klier 2017:3). Diese Differenzierung wurde in dem hier geschilderten Begleitforschungsprojekt als zentral angesehen. Sie spielt etwa bei Wolbergs und Ketzler-Nöltge in diesem Band eine besondere Rolle. Dort wird der Einsatz von 360°-Technologien in der digitalen DaF- bzw. DaZ-Lehre erkundet.

In der digitalen Lehre findet die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten vielfach in synchronen und asynchronen Formaten oder in einer Kombination der beiden statt (vgl. hierzu die Ergebnisse der studentischen Online-Befragung in Will und Kurtz in diesem Band). Auf diesem Hintergrund war zu überlegen, welche Aktivitäten wie in den jeweiligen Formaten zu gestalten sind. Hierzu die folgenden Vorüberlegungen:

In synchronen Veranstaltungen via Video-Konferenz ist ‚digitale Präsenz‘ erforderlich. Auch wenn sich Studierende und Lehrende in unterschiedlichen physischen Räumlichkeiten befinden, sind sie in einem virtuellen Raum zugegen. Entscheidend für die Interaktion und Aktivierung sind die Rahmenbedingungen digital geschaffener Räume, da sich die Gruppendynamik dort erfahrungsgemäß anders entwickelt als ‚in Präsenz‘. Die Interaktion unter Studierenden wird in synchron-digitalen Formaten zudem offenbar im Wesentlichen durch die Lehrperson initiiert und gesteuert. Dies erfordert überzeugend angelegte Lehr-/Lernkonzepte, die die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lehre im Blick haben. Vier der fünf Fallstudien in diesem Sammelband (Engelen und Korell, Will und Blume, Brotzmann, Wolbergs und Ketzler-Nöltge) stellen jeweils eine synchrone fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltung vor und untersuchen diese.

In der asynchron-digitalen Lehre geht es demgegenüber um die Orchestrierung von digital ermöglichten Lehr-/Lernprozessen, bei denen die Beteiligten nicht nur in räumlicher Distanz, sondern auch zeitversetzt interagieren. Die Interaktion verläuft hier in der Regel schriftlich via E-Mails, Foren bzw. über komplexe Kommunikations- und Lernplattformen. Die asynchrone Lehre lässt den Studierenden viel Raum, sich das Studium individuell einzuteilen und ihrem eigenen Rhythmus sowie ihren individuellen Lerngewohnheiten und Lernstrategien zu folgen. Die Lerninhalte stehen jederzeit online zur Verfügung und können bei Bedarf mehrmals rezipiert und – zunehmend selbstverantwortlich – reflektiert werden. Dies erfordert allerdings ein nicht zu unterschätzendes Maß an (systematisch zu entwickelnder) studentischer Selbstdisziplin und Selbstorganisation, d.h. die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zunehmend selbst in die Hand zu nehmen. In asynchronen Settings hängt der Lernerfolg daher auch und vor allem von der Gestaltung und dem jeweils unterbreiteten Angebot aktivierender, die Interaktion und Reflexion fördernder Studienaufgaben ab. Wichtig erscheint dabei die Qualität und Relevanz der jeweils gestellten Aufgaben in der Wahrnehmung der Studierenden, aber auch die Transparenz der (hier im Wesentlichen schriftlich verfassten) Erwartungen an die zu erbringenden studentischen Leistungen.

Der Beitrag von Kurtz in diesem Band untersucht ein asynchrones Seminarveranstaltungsformat in der Englischdidaktik, in dem diese Aspekte Beachtung finden.

Eine holzschnittartige, sozusagen binäre Unterscheidung zwischen synchronen und asynchronen Lehrveranstaltungsformaten ist jedoch problematisch, zumal in synchronen Veranstaltungen vielfach auch asynchrone Elemente enthalten sind. So lesen die Studierenden hier beispielsweise zur Vorbereitung der jeweiligen Videosessions wissenschaftliche Texte und bereiten darauf bezogene Live-Präsentationen vor. Es ist anzunehmen, dass viele Seminarveranstaltungen in der pandemiebedingten Distanzlehre letztlich in der Kombination synchroner und asynchroner Aufgaben- und Aktivierungsformen angelegt waren. Von daher war zunächst zu eruieren, aus welchen verschiedenen hochschuldidaktischen (Design-)Elementen sich digitale Lehrveranstaltungen in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung zusammensetzen (vgl. hierzu die Ergebnisse der studentischen Online-Befragung in dem Beitrag von Will und Kurtz).

### **Zu digital ermöglichten bzw. gestützten Aktivierungs- und Partizipationsformen**

Eine für die Studierenden ertragreiche, digitale Hochschullehre ist von vielen Faktoren abhängig. Zwei in der Lernforschung immer wieder herausgearbeitete, wesentliche Faktoren, die gerade im Rahmen virtueller Lehre als besonders herausfordernd gesehen werden, sind die studentische Aktivierung und Interaktion (vgl. Ammenwerth 2021: 1329). Gelingt es nicht, die Studierenden zu aktivieren, so wird die digitale Lehre nach Ammenwerth (2021: 1330) „als ‚Frontalunterricht‘ negativ konnotiert und als ‚zäh‘ und ‚langatmig‘ empfunden und Studierende reagieren darauf mit gedanklicher Abwesenheit, welche sich in parallelen Aktivitäten (wie E-Mail-Schreiben) oder im Abschalten des eigenen Videos zeigt“. Aktivierung (im Sinne aktiven, zunehmend eigenverantwortlichen Lernens) ist insbesondere auch insofern wichtig, als sie das Erreichen von höheren kognitiven Lernzielen unterstützen bzw. das *higher-order thinking* fördern kann (vgl. hierzu Camacho & Legare 2015).

Eng mit dem Konzept der studentischen Aktivierung verbunden ist das Konzept des *student engagement* bzw. – im Rahmen der Online-Lehre – des *online engagement*, welches ebenso als Erfolgsfaktor in der Hochschulbildung wirksam wird<sup>4</sup>. Allerdings verweisen Redmond et al. (2018) auf das Fehlen einer konsensfähigen Definition von *student engagement*. Allen Definitionsansätzen ist nach Redmond et al. (2018) aber zumindest gemein, dass *online engagement* die drei Schlüsselbereiche des verhaltensbezogenen, emotionalen und kognitiven *engagement* umfasst.

In diesem Zusammenhang schlagen Redmond et al. (2018) einen umfassenderen und für das hier dokumentierte Begleitforschungsprojekt interessanten konzeptuellen Rahmen

---

4 Im Englischen scheint der Begriff *engagement* dem der Aktivierung (bzw. der in Gang zu setzenden Lernaktivität) nahezu kommen. Sang & Hiver (2021: 18) führen hierzu weitergehend aus: *While differing in approach, scholars agree on one definitional aspect of engagement: Engagement refers to action [...]. This action dimension is believed to be the most important characteristic of engagement, distinguishing it from other related constructs such as motivation, which relates more closely to desire or intent.*

vor, der insgesamt fünf Schlüsselbereiche des *online engagement* umfasst: soziale, kognitive, verhaltensbezogene, emotionale und kollaborative. Das Ziel des dementsprechend angelegten *Online Engagement Framework for Higher Education* ist es, zu einem besseren Verständnis beizutragen, wie verschiedene Formen des *student engagement* bei der Unterstützung des Lernens in Online-Umgebungen zusammenwirken können (vgl. ebd.: 190). Die hier herausgearbeiteten sog. Schlüsselbereiche orientieren sich an den Prinzipien des aktiven Lernens. Sie sind in der folgenden Tabelle (vgl. Abb. 2) zusammengefasst. Für jede Dimension werden Indikatoren benannt, die zur Analyse des studentischen Engagements und als Orientierung für die Gestaltung entsprechender digitaler Lehrveranstaltungen verwendet werden können.

Online engagement element	Indicators (illustrative only)
Social engagement	Building community Creating a sense of belonging Developing relationships Establishing trust
Cognitive engagement	Thinking critically Activating metacognition Integrating ideas Justifying decisions Developing deep discipline understandings Distributing expertise
Behavioral engagement	Developing academic skills Identifying opportunities and challenges Developing multidisciplinary skills Developing agency Upholding online learning norms Supporting and encouraging peers
Collaborative engagement	Learning with peers Relating to faculty members Connecting to institutional opportunities Developing professional networks
Emotional engagement	Managing expectations Articulating assumptions Recognizing motivations Committing to learning

Abb. 2: *Online Engagement Framework for Higher Education* (Redmond et al. 2018: 190)

Eng verbunden mit der Frage der studentischen Aktivierung sind Überlegungen zur Interaktion und Interaktivität in digitalen Lehr-/Lernsettings. Vier Typen von Interaktionen sind im Rahmen der transdisziplinären wissenschaftlichen Diskussion zur digitalen Lehre identifiziert worden: (1) Lernende - Lehrende; (2) Lernende - Inhalte; (3) Lernende - Lernende; und (4) Lernende - Lernplattform (Hillman, Willis & Gunawardena 1994 zitiert nach

Wegmann & Thompson 2014: 74). Anders ausgedrückt: Interaktion mit anderen, Interaktion mit Inhalten, Interaktion mit sich selbst und Interaktion mit einer digitalen Lernplattform. Dabei wird angenommen, dass die *social presence*, als „*the extent to which learners feel a close proximity to instructors, peers, and content in an online setting*“, Auswirkungen hat auf den Grad der studentischen Partizipation (vgl. Wegman & Thompson 2014: 79). Nach Wegmann und Thompson (2014: 74f.) stimmen nicht alle Forschenden darin überein, dass ein bloßes Mehr an Interaktion notwendigerweise auch besser ist, aber die meisten konzedieren, dass ein höheres Maß an Interaktion in Online-Kursen das studentische Engagement und die Beteiligung fördern könnte. Laut Wagner (2005, zitiert nach Wegmann & Thompson 2014: 76) wirkt sich die Ermöglichung interaktiver Lernerfahrungen offenbar positiv auf die von studentischer Seite wahrgenommene Qualität einer Lernerfahrung aus. Dixson (2015: 2) fasst die Relevanz des aktiven Lernens und der studentischen Interaktion in digitalen Lehr-Lernumgebungen wie folgt zusammen:

*Briefly, the need for active learning and interaction means that students need to feel as if they are dealing with real people (social presence), that they belong in some way with/to this group of learners (community), and that they are involved in sharing, negotiating, arguing, discussing, and perspective taking (meaningful interaction).*

Im Kontext der Begleitforschung wurden die folgenden Dimensionen studentischer Aktivierung im digitalen Raum, speziell für die digitale fremdsprachendidaktische Lehre, zusammengetragen (hier gleichermaßen theoretisch informiert wie erfahrungsbasiert, im Ganzen vorläufig und ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen):

- Sozialformen
  - Einzelarbeit
  - Partnerarbeit
  - Gruppenarbeit
  - Plenum
- Ausdrucksformen
  - schriftlich (vorwiegend Fließtext vs. vorwiegend Stichpunkte)
  - mündlich
  - grafisch
  - multimodal
  - mimisch und gestisch
- Aktivierungsmodi
  - reflexiv
  - diskursiv
  - kreativ-produktiv
  - physisch
  - kollaborativ
  - affektiv
- Zeitliche Modi
  - synchron
  - asynchron



- Zeitliche Ausdehnung
  - kurz
  - lang-iterativ (bestehend aus wiederkehrenden Elementen)
  - lang-komplex (bestehend aus diversen Elementen)
- Bezug zu fremdsprachenunterrichtlichen Lehr-/Lernkontexten
  - videografisch-vermittelter Berufsfeldbezug (Studierende reflektieren und diskutieren zum Beispiel über in der jeweiligen Lehrveranstaltung präsentierte unterrichtliche Videoausschnitte)
  - simulativ-performativer Berufsfeldbezug (etwa in der Form von *micro teaching*; auch über die theoriegeleitete, kollaborative oder individuelle Entwicklung von Unterrichtsentwürfen oder die Erstellung von Sprachlernmaterialien)
  - praktisch-performativer Berufsfeldbezug (z.B. digital gestützte Umsetzung von jeweils entwickelten Lehr-/Lernvorhaben mit Schüler\*innen an verschiedenen Schulen und Schulformen)
- Sprache
  - muttersprachliche Lehre (d.h. auf Deutsch)
  - zielsprachlich
- Digitale Technologien, Medien und Werkzeuge
  - Videokonferenztools
  - Lernplattformen
  - Präsentationstools (z.B. PowerPoint, Prezi)
  - etc.

Wie diese Dimensionen jeweils sinnvoll und ertragreich kombinierbar sein könnten, wie sie einander beeinflussen und welche Folgen ihr Zusammenspiel haben kann, wird in den verschiedenen Einzelstudien dieses Bands untersucht.

Ein bestimmter Aktivierungsmodus, nämlich der der wissenschaftlichen, berufsfeld- und subjektbezogenen Reflexion, findet in den nachfolgend dokumentierten Einzelstudien besondere Berücksichtigung. Er soll eingangs daher etwas näher betrachtet werden:

In der Diskussion um die universitäre Fremdsprachenlehrkräftebildung kommt der Reflexion und ihrer Aktivierung und Förderung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. hierzu beispielsweise Abendroth-Timmer 2017; Legutke & Schart 2016). Hochschuldidaktisch betrachtet lässt sich die studentische Reflexion über die jeweils im Vordergrund stehenden Seminarinhalte auf verschiedenen Wegen in Gang setzen und fördern. Abendroth-Timmer (2017) fasst folgende Möglichkeiten zusammen: individuell-monologische, kollegial-dialogische, visualisierende, experimentelle. Gerlach (2015) beschreibt den Erwerb von Reflexionskompetenz als einen Prozess, der schrittweise entwickelt werden und angelegt sein sollte: „Reflexives Denken in seinen verschiedenen Formen müsste strukturiert im Rahmen der Ausbildung unter Anleitung methodisch aufgebaut und dann zunehmend den tatsächlich Reflektierenden überlassen werden“ (Gerlach 2015: 312).

Dazu bedürfe es allerdings entsprechender Lerngelegenheiten, die eine fruchtbare Kombination unterschiedlicher Reflexionsformen ermöglichen, wobei wiederum Aktivierung und Interaktion zentral sind, d.h.

die Selbstreflexion als Nachdenken im Dialog mit sich selbst, die Fremdrelexion als Nachdenken im Dialog mit den anderen, die kritische Reflexion als Nachdenken im Lichte von alternativen Handlungsmöglichkeiten und die theoriegeleitete Reflexion als Nachdenken unter Bezugnahme auf theoretische Konzepte (Abendroth-Timmer & Frevel 2013: 137f.).

Die angeleitete Reflexion als eine zentrale Facette (hier speziell der digitalen) universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung sei hier nur grob angerissen. Wie sie in speziellen digitalen Lehr-/Lernsettings Berücksichtigung finden und umgesetzt werden könnte, wird in den einzelnen Studien in diesem Band erkundet.

### **Zu den Beiträgen in diesem Sammelband**

In dem vorangestellten Beitrag von Leo Will und Jürgen Kurtz werden die Ergebnisse einer explorativ angelegten Online-Befragung zur studentischen Wahrnehmung und Bewertung digitaler Lehrveranstaltungs-, Aufgaben- und Aktivierungsformate in den (Lehramts-)Studiengängen Englisch, Spanisch, Französisch und Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache dokumentiert. Die Online-Umfrage hob im Wesentlichen darauf ab, empirisch zu erkunden, wie Studierende die von ihnen erlebten, pandemiebedingt rein digital angebotenen Lehr-/Lernformate einschätzen, hier unter anderem auch hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in den drei Dimensionen Wissenschafts-, Berufsfeld- und Subjektbezug. Insgesamt nahmen 288 Studierende an sieben Universitäten in Deutschland und Österreich an der Befragung teil.

Im Beitrag von Sophie Engelen und Johanna Lea Korell wird die Frage in den Fokus gerückt, wie das Format der digitalen interaktiven Präsentation sowie dessen schriftliche Reflexion Lehramtsstudierende im Fach Spanisch dazu bewegen kann, sich selbstständig und eigenverantwortlich mit fremdsprachendidaktischen Gegenständen auf einer gleichermaßen theoretischen wie berufsfeldorientierten Ebene auseinanderzusetzen. Es wird erkundet, wie studentische Peers aktiv in die Erarbeitung des Seminarthemas in einem digitalen Lehrveranstaltungsrahmen eingebunden werden können. Der Schwerpunkt der empirischen Betrachtung liegt dabei auf verschiedenen Dimensionen der digital gestützten Aktivierung, insbesondere auf der thematischen, material- sowie subjektbezogenen Ebene. Nach einer entsprechenden, terminologischen Standortbestimmung werden Fragebogendaten, digitale interaktive Präsentationen sowie schriftliche Reflexionen von Lehramtsstudierenden im Fach Spanisch als empirisches Datenmaterial herangezogen und Einblicke aus der Perspektive der Studierenden auf das Konzept der Aktivierung in digitalen Lehr-/Lernkontexten gegeben. Auf dieser Grundlage werden einige vorläufige Implikationen für die zukünftige Gestaltung aktivierender digitaler Lehr-/Lernsettings in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung formuliert.

In dem Beitrag von Darja Brotzmann wird ein synchron angelegtes Seminar im Bereich der anglistischen Literaturdidaktik beleuchtet, das als ein digitaler Begegnungsraum konzipiert ist. Sukzessive aufeinander aufbauende Reflexionsaufgaben sowie Einträge in studentische Reflexionsportfolios gewähren nicht nur Einblicke in die jeweilige Lese- und Lernhistorie der Studierenden, sondern auch in die damit verbundenen Einstellungen und Haltungen zum Lesen englischsprachiger Literatur. Die studentischen Reflexionen lassen einige zentrale Herausforderungen digital realisierter literaturdidaktischer Lehre

erkennen. Der Beitrag gibt zudem einige wertvolle Einblicke, wie die geschilderte, digital gestützte literaturdidaktische Lehrveranstaltung zum Semesterabschluss für eine digitale *Mini Conference* mit einem anderen literaturdidaktischen Seminar veranstaltungsübergreifend geöffnet und genutzt werden konnte.

In dem Beitrag von Leo Will und Carolyn Blume wird eine neue, letztlich so nur digital mögliche Variante der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung untersucht. Drei physisch (bzw. auch geografisch) voneinander getrennte und in ihren jeweiligen Rollen unterschiedlich zu verortende Personengruppen interagierten dabei digital gestützt in einer die Grenzen von Universität und Schule überschreitenden, kollaborativ-interaktiv angelegten *community of practice*: Begleitet von einer Lehrkraft und dem Dozenten fungierten Lehramtsstudierende als digitale Mentor\*innen für Schüler\*innen einer hessischen Gesamtschule. Erprobt wurden mündliche Aufgabenformate, die von den Studierenden gemeinsam erarbeitet und mit kleinen Schüler\*innengruppen digital umgesetzt wurden. Die kollaborative studentische Aufgabenentwicklung und Anwendung sowie deren Nachbesprechung in Studierendentandems, jeweils wiederum begleitet von der Lehrkraft und dem Dozenten, geben einen Eindruck davon, wie tradierte Formen des Berufsfeldbezugs in der universitären Lehre (i.e. die fachspezifischen Unterrichtspraktika) digital sinnvoll ergänzt bzw. erweitert werden könnten.

In dem Beitrag von Julia Wolbergs und Almut Ketzer-Nöltge wird eine explorative Studie zum Einsatz eines 360°-Video-Streams in der hybriden Lehre vorgestellt. Um zu eruieren, welche Herausforderungen mit einem derart angelegten, hybriden Lehr-/Lernsetting für die Lehrenden verbunden sind, wurde ein leitfadengestütztes Einzelinterview geführt und qualitativ ausgewertet.

Jürgen Kurtz befasst sich schließlich mit der Darstellung und qualitativ-empirischen Analyse einer Online-Lehrveranstaltung zum Thema *English as a Foreign Language (EFL) Teaching Methods*, die er im Sommersemester 2021 an der JLU Gießen vorwiegend asynchron-schriftlich durchführte. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die studentischen Wahrnehmungen und Bewertungen der in dieser universitären Lehrveranstaltung angebotenen Aufgaben-, Aktivierungs-, Partizipations- und Reflexionsformen, unter besonderer Berücksichtigung der für die universitäre Lehrkräftebildung als zentral erachteten Perspektiven der Wissenschafts-, der Berufsfeld- und der Subjektorientierung von Lehre und Studium.

Im Rückblick auf dieses explorative Begleitforschungsprojekt ergibt sich ein vielschichtiges Bild, das einige Potenziale und Chancen, aber auch Probleme und Herausforderungen der digitalen Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung zeigt.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28: 1, 101-126.
- Abendroth-Timmer, Dagmar & Frevel, Claudia (2013). Analyse handlungsleitender Kognitionen anhand videogestützter Reflexionsprozesse angehender Spanischlehrender in verschiedenen be-

- rufsbiographischen Kontexten. In Ulrich Riegel & Macha Klaas (Hrsg.) *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 133-146). Münster: Waxmann.
- Ammenwerth, Elske (2021). Studentische Aktivierung und Interaktivität in der virtuellen Hochschullehre. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 58, 1327-1337.
- Arnold, Patricia; Lars Kilian, Anne Thillozen & Gerhard M. Zimmer (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. aktual. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Benitt, Nora, Schmidt, Torben & Legutke, Michael (2019). Teacher learning and technology-enhanced teacher education. In Xuesong (Andy) Gao (Hrsg.) *Second Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*. Springer: Cham, 1171-1194. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_58).
- Brandhofer, Gerhard, Miglbauer, Marlene, Fikisz, Walter, Höfler, Elke, Kayali, Fares Steiner, Michael, Prohaska, Julia & Riepl, Andreas (2019). Das digi.kompP-Kompetenzmodell. Digitale Kompetenzen für P adagoginnen und P adagogen. Online: <https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/> (1.8.2022).
- Camacho, Danielle J. & Legare, Jill M. (2015). Opportunities to create active learning techniques in the classroom. *Journal of Instructional Research*, 4, 38-45.
- Dixon, Marcia D. (2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 4(19), 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>.
- Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.) (2020). *Sprachen, Kulturen, Identit aten: Umbr uche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019.
- Gerlach, David (2015). Reflexion über Reflexion in der Fremdsprachenlehrerbildung. In Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.) *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 309-319) Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Graf, Dittmar, Graulich, Nicole, Lengnink, Katja, Martinez, Hélène & Schreiber, Christof (2021). Lehrerprofessionalisierung digital – ein Blick in die Zukunft. In: Dittmar Graf, Nicole Graulich, Katja Lengnink, Hélène Martinez & Christof Schreiber (Hrsg.) *Digitale Bildung für Lehramtsstudierende* (S. 249-253). Wiesbaden: Springer VS.
- Klier, Alexander (2017). Präsenz 4.0. über Anwesenheit, Aufmerksamkeit und Mitarbeit beim digitalen Lernen. In Brigitte Berendt, Andreas Fleischmann, Gudrun Salmhofer, Niclas Schaper, Birgit Szczyrba, Matthias Wiemer & Johannes Wildt (Hrsg.) *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, Juli 2017 (Griffmarke 3.30, S. 1–34). Berlin: DUZ.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.) (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niesen, Heike, Elsner, Daniela & Viebrock, Britta (2020). Hochschule digitale gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben. In Heike Niesen, Daniela Elsner & Britta Viebrock (Hrsg.) *Hochschule digitale gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 7-16). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Redecker, Christine (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Yves Punie (Hrsg.) *Publications Office of the European Union*. Luxembourg. Online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (15.07.2022).
- Redmond, Petra, Heffernan, Amanda, Abawi, Lindy-Anne, Brown, Alice & Henderson, Robyn (2018). An Online Engagement Framework for Higher Education. *Online Learning*, 1(22), 183-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>.

- Sang, Yuan; Hiver, Phil (2021). Engagement and companion constructs in language learning: Conceptualizing learners' involvement in the L2 classroom. In Phil Hiver, Ali H. Al-Hoorie & Sarah Mercer (Hrsg.) *Student engagement in the language classroom* (S. 17–37). Bristol: Multilingual Matters.
- Schultz-Pernice, Florian, Kotzebue, Lena v., Franke, Ulrike, Ascherl, Carina, Hirner, Carola, Neuhaus, Birgit, Ballis, Anja (...) (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *merz - medien + erziehung*, 61(4), 65–74. Online: [https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/merz\\_4-17\\_Kernkompetenzen\\_Von\\_Lehrkraeften.pdf](https://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/merz_4-17_Kernkompetenzen_Von_Lehrkraeften.pdf) (15.7.2022).
- Schulz-Zander, Renate & Tulodziecki, Gerhard (2011). Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In Paul Klimsa & Ludwig J. Issing (Hrsg.) *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 35-45). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Ulrich, Immanuel, Wenzel, S. Franziska C., Schulze-Vorberg, Lukas, Scherer, Sonja & Schaper, Niclas (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In Robert Kordts-Freudinger, Niclas Schaper, Antonia Scholkmann & Birgit Szczyrba (Hrsg.) *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153-167). Bielefeld: wbv.
- Wahl, Diethelm (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.