

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Building Bridges

Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens im Praxissemester im Fach Englisch

Peter Schildhauer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Die auf das Praxissemester vorbereitenden Kurse (VPS) sollen sowohl eine möglichst fachspezifische Brücke zwischen Theorie und Praxis sein als auch das Forschende Lernen im Praxissemester vorbereiten, wozu auch das Identifizieren subjektiv bedeutsamer Forschungsfragen zählt. Gerade dieser Schritt fällt Studierenden schwer, da der schulische Kontext – insbesondere auch als *wissenschaftliches* Feld – im eigenen Erfahrungsraum (noch) nicht präsent ist. Dieser Beitrag beschreibt ein Arbeitspaket in einem VPS-Kurs der Englischdidaktik, das anhand der Analyse von Unterrichtsvideos zum Schwerpunkt *Corrective Feedback* versucht, diese Ansprüche miteinander zu vereinen. Der Beitrag stellt das Videomaterial vor und diskutiert insbesondere die begleitenden Arbeitsaufträge vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen zur Rolle von Beobachtungen im Kontext Forschenden Lernens und der Anbahnung fachspezifischer Kompetenz.

Schlagwörter: Videoanalyse, Beobachtung, Forschendes Lernen, Unterrichtsinteraktion, Englischunterricht



1 Einleitung

In den vorbereitenden Kursen zum Praxissemester für Lehramtsstudierende (kurz: VPS) treffen zahlreiche Ansprüche und Erwartungen aufeinander. Aus curricularer Sicht stellen sie eine Gelenkstelle zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis dar (Haupt, 2020), was sich auch in den Hoffnungen Studierender auf unterrichtspraktische Ausbildung spiegelt. Zugleich sollen sie auch das Forschende Lernen (FL), einen Kernbestandteil des Praxissemesters, anbahnen, was grundsätzliche Einblicke in Forschungsprozess und -methodik sowie in die Rolle Forschenden Lernens im Professionalisierungsprozess nötig macht. Die Tatsache, dass Studierende die VPS-Kurse parallel in den Bildungswissenschaften und ihren Unterrichtsfächern durchlaufen, begründet den Anspruch, dass diese abstrakten Bestandteile fachspezifisch konkretisiert werden. Das damit verbundene Ziel, erste, jeweils fachbezogene und subjektiv bedeutsame Forschungsfragen anzubahnen und zu konkretisieren, ist hoch gesteckt, wenn der Seminarraum zum Zeitpunkt der VPS-Kurse als Erfahrungsraum für Studierende viel präsenter als das Klassenzimmer ist (Schildhauer & Zehne, 2018).¹

Dieser Beitrag bespricht ein Materialpaket zum Thema *Corrective Feedback* (Fehlerkorrektur, im Folgenden *CF*). Es wird im VPS-Kurs der Englischdidaktik für weiterführende Schulen an der Universität Bielefeld eingesetzt, um diese gerade aus Studierendensicht verschiedenen Zielsetzungen so miteinander zu verknüpfen, dass FL als sinnhafter Bestandteil der Unterrichtspraxis erlebt wird und zugleich „typische“ unterrichtspraktische Kompetenzen angebahnt werden. Das Paket besteht aus Arbeitsaufträgen, die um drei Videoaufnahmen aus unterschiedlichen Englischstunden herum angeordnet sind. Die Videoaufnahmen fungieren dabei als Brücke zwischen den Lernorten Universität und Schule.

2 Didaktischer Kommentar

Das Material kam im Sommersemester 2020 im VPS-Kurs „Researching in the Foreign Language Classroom: Focus on Classroom Interaction“ zum Einsatz. Der Kurs war aufgrund der besonderen Ansprüche des Online-Semesters als Verknüpfung synchroner und asynchroner Phasen konzipiert, wobei die Studierenden in den asynchronen Anteilen jeweils eigenständig – optional in Gruppen – an einem Modul arbeiteten, dessen Ertrag in einer abschließenden digitalen Seminarsitzung reflektiert wurde (siehe Syllabus im Online-Supplement 1).

Die Analyse der Unterrichtsinteraktion in den bereitgestellten Videos wurde im ersten Modul des Kurses angebahnt, indem ausgehend von Devos (2014) verschiedene Modi des Beobachtens erarbeitet wurden (s.u. Kap. 4). Dabei war ein wesentliches Ziel, dass die Studierenden lernen, eine analytisch-*beschreibende* Beobachtungshaltung einzunehmen, anstatt – wie häufig zu Beginn des Kurses der Fall – Unterrichtsinteraktion bei der ersten Materialbegegnung auf der Grundlage normativer Maßstäbe zu *evaluieren*.

Im zweiten Modul des Kurses näherten sich die Studierenden verschiedenen Kernthemen der *Classroom Interaction* im Fach Englisch anhand der Analyse ausgewählter Videomaterials, z.B. zu *Rituals*, *Comprehensible Input* und *CF*. Mindestens eines der Themenfelder sollte bearbeitet werden, während die Bearbeitung weiterer optional war. Nachfolgend wird auf das Arbeitspaket zum Thema *CF* eingegangen.

Da im Englischunterricht die Unterrichtssprache zugleich Mittel und Gegenstand der Unterrichtsinteraktion ist, kommt der Korrektur sprachlicher Fehler eine besondere Bedeutung zu. Dies spiegelt sich auch in der umfangreichen Forschungsliteratur zu diesem

¹ Dabei spielt außerdem eine Rolle, dass der Anspruch eines wissenschaftlichen Blicks auf das Unterrichtsgeschehen eigenen Rollenvorstellungen von Englischlehrkräften als Praktiker*innen (nicht Forscher*innen) entgegensteht (Schildhauer & Zehne, 2018), was ein Sich-Einlassen auf mögliche Forschungsfragen zusätzlich erschwert.

Thema (zusammenfassend Nava & Pedrazzini, 2018, S. 120–128). Grundsätzlich werden verschiedene Feedbacktypen unterschieden (Lyster & Ranta, 1997):

Tabelle 1: Grundlegende CF-Typen im Überblick mit beispielhafter Replik zur Schüler*innenäußerung *I *goed to the cinema yesterday.*

Typ	Definition	Beispieläußerung
<i>Recast</i>	Wiederholung der fehlerhaften Äußerung mit korrigiertem Fehler	<i>Ah, you went to the cinema – which film did you watch?</i>
<i>Meta-linguistic Feedback</i>	Metasprachlicher Kommentar zum Fehler, ohne jedoch die korrekte Form zu benennen	<i>Remember: “go” is an irregular verb.</i>
<i>Elicitation</i>	Explizites Erfragen der korrekten Form	<i>What is the simple past of “go”?</i>
<i>Clarification Request</i>	Nachfragen nach dem Muster natürlicher Gespräche	<i>Sorry, what did you say?</i>
<i>Repetition</i>	Vollständige Wiederholung der fehlerhaften Äußerung, oft intonatorisch markiert	<i>You goed to the cinema yesterday?</i>
<i>Explicit Correction</i>	Explizites Benennen der korrekten Form	<i>That’s wrong, you have to say “I went”.</i>

Außerdem konzentriert sich die Forschung u.a. auf folgende Aspekte:

- Einerseits steht die Effektivität bestimmter Feedbacktypen im Vordergrund, z.B. in Abhängigkeit davon, ob Fehler im Bereich der Aussprache, Grammatik oder Lexik auftreten. Insbesondere der Feedbacktyp *Recast* wurde kontrovers diskutiert, u.a. hinsichtlich seiner Eignung für jüngere Lerner*innen, denen er weder Informationen zur Art des Fehlers noch überhaupt zum Vorliegen einer Korrektur liefert (vgl. bspw. Lyster, Saito & Sato, 2013).
- Andererseits geht es um Fragen des Timings: Soll(en) Lernende bei einem Fehler unterbrochen, das Ende eines Beitrags abgewartet oder Feedback gesammelt am Ende einer Stunde gegeben werden?
- Darüber hinaus kann auch diskutiert werden, welche Fehler überhaupt korrigiert werden sollten, wenn das Kernziel in einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz besteht (Zehne, 2019).

Die benannten Fragen sind insbesondere deshalb relevant, weil in der vorherrschenden kommunikativ orientierten Herangehensweise an den Englischunterricht möglichst authentische Interaktionen im Mittelpunkt stehen, mit denen der Fokus auf die sprachliche Form in den CF-Äußerungen konkurriert.

Das Videomaterial zum CF diene in diesem Kontext mehreren Zielen:

- dem vertieften Einüben beschreibender Beobachtung,
- der Formulierung subjektiv bedeutsamer Fragestellungen, erleichtert durch eine verringerte Distanz zum Lernort Schule,
- dem Anbahnen fachspezifischer Interaktionskompetenz (Walsh, 2013).

Um diese Zielsetzungen zu verfolgen, sind die Videos von entsprechenden Aufgabenstellungen flankiert; außerdem enthält das Arbeitspaket einen einführenden Text (Nava & Pedrazzini, 2018, S. 117–152), der u.a. einen Überblick über wesentliche Konzepte und den Stand der Forschung im Bereich des CF gibt (s.o.).

Es ist auch denkbar, dass die Videos in anderen Szenarien eingesetzt werden, z.B. illustrierend als Teil eines Inputs zu *CF* und auch in einer weniger komplexen Analyseaufgabe (z.B. arbeitsteilig und mit vorgegebenem Beobachtungsbogen).

3 Das Material

3.1 Sachanalyse: Das Videomaterial

Im Paket *CF* finden die Studierenden drei Ausschnitte verschiedener Unterrichtsstunden vor.² Zwei dieser Videos entstammen dem Projekt *Interaction in ELT Cooperative Learning Phases* (ICool)³ (Schildhauer, 2019); eines ist Teil einer Sammlung, die von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) zur Verfügung gestellt wird:

Tabelle 2: Videomaterial im Paket *CF*

Thema	Jahrgang	Korpus	Länge	<i>CF</i> -Typen
Datumsangabe und <i>Warm-up</i> mit Bildbeschreibung	5	ICool	5:40	<i>Recast, Explicit Correction</i>
Rückmeldungen zu Hausaufgaben und Bildbeschreibung zum Thema <i>Bullying</i>	6		10:00	<i>Recast, Elicitation, Metalinguistic Feedback</i>
<i>Collecting ideas: Camping in Scotland</i>	5	QUA-LiS	10:00	<i>Recast, Metalinguistic Feedback, Clarification Request, Repetition</i>

In den Mitschnitten sind in vergleichsweise hoher Dichte Situationen des *CF* zu sehen. Es finden sich Beispiele für verschiedene Feedbacktypen; insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Lehrkräfte

- bevorzugt *Recasts* (vgl. Kap. 2) verwenden, wenngleich dies für jüngere Lerner*innen in der Sekundärliteratur durchaus kritisch gesehen wird,
- nicht jede sprachlich fehlerhafte Äußerung korrigieren und
- fehlerhafte Äußerungen ebenfalls lobend bestärken.

Alle drei Beobachtungen können Anlass dazu bieten, eigene (mitunter noch implizite) Vorstellungen zum *CF* zu reflektieren.

3.2 Die Arbeitsaufträge

Die Arbeitsaufträge (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite sowie Online-Supplement 2) führen die Studierenden exemplarisch durch einen Forschungsprozess, bei dem auf Grundlage der Sichtung von ausgewählter Sekundärliteratur und einer gegebenen Forschungsfrage Datenmaterial analysiert und die Ergebnisse reflektiert werden. Die Aufträge gliedern sich deshalb in drei Sektionen:

² Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist kein öffentlicher Zugang zu den ICool-Videos möglich. Das QUA-LiS-Video ist frei verfügbar: <https://tinyurl.com/camping-scotland>; Zugriffsdatum: 30.03.2021.

³ In diesem Projekt wurden Englischstunden in verschiedenen heterogenen Lerngruppen videografiert, um interaktionale Muster im Kontext von Phasen kooperativen Lernens zu beschreiben. Das Material wurde für die Nutzung im Seminar aufbereitet (bspw. durch Untertitel).

Tabelle 3: Arbeitsaufträge im Paket CF

(1) <i>Preparatory Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Please read Nava & Pedrazzini (2018: ch. 5). You can focus on 5.3.1, but you are, of course, free to read the rest, too. • I suggest you create a concept map of those concepts from the text that will be important for our observation, for instance by creating a remake of this Padlet⁴ (NB: please work on your remake only, as others might use the parent-Padlet, too, as a starting point). Make sure that the concepts are all clear to you – otherwise feel free to ask!
(2) <i>Video Analysis</i>	<p>Please approach the following videos in the observation mode “understanding” (Devos, 2014) and choose one of the following perspectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What kinds of corrective feedback do the teachers use and when does the feedback move occur? If any, which examples do not easily fit the categories and how could these be described, then? • How do the students react (uptake)?
(3) <i>From Observation to Reflective Practice</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Please discuss whether (and how) you would have provided feedback in a different way in any of the cases you observed (ideally, refer back to the preparatory reading).

Schritt (3) überführt dabei die Beschreibung in einen Abgleich mit Aussagen der Forschungsliteratur und ggf. normativen Vorstellungen der Studierenden. Die abschließende digitale Seminarsitzung knüpfte unmittelbar an Schritt (3) an: Die Studierenden wurden aufgefordert, in Gruppen besonders auffällige oder auch irritierende Aspekte ihrer Beobachtungen zusammenzutragen und auf dieser Grundlage gemeinsam eine neue Forschungsfrage zu diesem Bereich zu entwerfen. In einer Arbeitsgruppe wurde bspw. aufgrund der unerwarteten Häufigkeit von *Recasts* (vgl. Kap. 2) die Frage formuliert: *How do students react to recasts, and what does it tell us about their processing of this type of error correction?* In dieser Reflexionsphase können außerdem Beobachtungen kontextualisiert (bspw. Stärken von *Recasts* in kommunikativen Stundenphasen) und die Konstruktion geeigneter Beobachtungsinstrumente diskutiert werden.

3. Theoretischer Hintergrund

Die von den Studierenden formulierte Forschungsfrage impliziert bereits den Wunsch, die Interaktion im Klassenraum unter einem spezifischen Aspekt genauer zu untersuchen. Dies zeigt, wie die dargestellte video-basierte Herangehensweise schrittweise zu einer Schärfung des Blicks auf fachspezifische Phänomene und Forschungsfragen (Reckermann, 2017) führt. Dieser genaue Blick auf Unterrichtsinteraktion kann als Voraussetzung für die Entwicklung von Interaktionskompetenz im Klassenraum, als „ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning“ (Walsh, 2013, S. 46) gesehen werden (Walsh, 2013; Devos, 2014). Entscheidend dafür sind nach Devos (2014) insbesondere zwei Beobachtungsmodi:

⁴ Im Original ist hier ein Link zu einer vorbereiteten Umgebung auf www.padlet.com hinterlegt, die ein gemeinsames Arbeiten trotz fehlender Ko-Präsenz ermöglicht.

- *Observation for Development*: Mit Hilfe von Beobachtungsbögen werden Aspekte des Verhaltens einer Lehrkraft aufgezeichnet mit dem Ziel, interaktionale Strategien in einem begrenzten Bereich (z.B. CF) kennenzulernen.
- *Observation for Understanding*: Anhand detaillierterer Aufzeichnungen werden Muster aufgedeckt, welche die Interaktion verstehen helfen (bspw. *Wann wird welchen Schüler*innen (kein) CF gegeben? Wie reagieren Schüler*innen auf CF?*).

Als dritten Modus benennt Devos (2014):

- *Observation for Evaluation*: Beobachtung mit dem Ziel, wertendes Feedback mit Blick auf zielführende Verhaltensweisen zu geben.

Im Arbeitspaket CF spielen die Modi *Development* und *Understanding* eine Rolle, wobei die Studierenden jedoch durch den Arbeitsauftrag (2) bereits in Richtung *Understanding* geleitet werden. Zentral sind dabei der deskriptive Zugriff und das Vermeiden einer evaluativen Herangehensweise, die einem Erkenntnisgewinn im Wege stehen sowie lediglich Interaktionsmuster und normative Vorstellungen aus der eigenen schulischen Sozialisation weiter zementieren würde (Schildhauer, 2019). Beide Modi beinhalten eine Reflexionsphase, in der die Beobachtenden ihre Ergebnisse theoriegeleitet interpretieren, Lerngewinne reflektieren und daraus neue Fragestellungen entwickeln. Im Arbeitspaket CF wird dieser Schritt durch Auftrag (3) und die sich anschließende Seminardiskussion vollzogen.

Auf abstrakterer Ebene wird durch diese Vorgehensweise eine forschende Haltung evoziert: Nach Fichten (2017) zielt FL auf die Herausbildung einer „fragend-entwickelnden Haltung“ (S. 30) und ist durch „Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion“ (S. 31) gekennzeichnet. Alle drei Merkmale sind im Arbeitspaket CF vereint.

4 Erfahrungen

Aus einer Befragung nach Abschluss der VPS-Kohorte im Juli 2020 (n=11;⁵ Items auf 4-Punkt-Likertskala; vgl. Tab. 4) können folgende Schlüsse gezogen werden:

Tabelle 4: Ausgewählte Ergebnisse der Lehrevaluation (Juli 2020)

	Item	MD	MW	S
1	<i>The course was clearly distinguishable from the other VPS courses I attended</i>	4	3.5	0.7
2	<i>I understand the use of conducting classroom research for my own development.</i>	4	3.6	0.7
3	<i>Working with the videos helped me imagine the ELT classroom as a research context.</i>	4	3.5	0.7
4	<i>Working with the videos helped me notice potential research areas in ELT classrooms.</i>	4	3.4	0.8

Anmerkung: ELT = English Language Teaching, MD = Modus, MW = Mittelwert, S = Standardabweichung; 1 = *fully disagree*, 4 = *fully agree*; Werte auf eine Dezimale gerundet.

⁵ Insgesamt wurden 22 Studierende in zwei Parallelkursen (n₁=9, n₂=13) befragt. Aufgrund des geringen Rücklaufs (50 %) wurden beide Stichproben hier zusammengefasst. Dies erscheint legitim, da die asynchronen Phasen identisch und die synchronen Phasen in hohem Maße vergleichbar gestaltet wurden. Über die Gründe für die niedrige Rücklaufquote lässt sich spekulieren. Möglicherweise empfanden die Studierenden kein Bedürfnis nach einer weiteren Rückmeldung, da jede Zoom-Sitzung informell für entsprechende Reflexionsphasen genutzt worden war, um das Kursdesign den aktuellen Bedürfnissen anpassen zu können.

Offenbar wurde das angestrebte Ziel der Fachspezifik aus Studierendensicht erreicht (Item 1). Die Ergebnisse deuten außerdem an, dass die von Fichten (2017, S. 37) angesprochene „Sinnhaftigkeitslücke“ in Bezug auf das FL geschlossen werden konnte (Item 2). Im Hinblick auf die Brückenfunktion der Videos weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Einsatz der Videos tatsächlich aus Sicht der Studierenden dazu beitragen konnte, sich besser in den Lernort Schule hineinzusetzen und mögliche Forschungsfelder zu identifizieren (Items 3 und 4).

Das abschließende Modul des Kurses (siehe Syllabus im Online-Supplement 1) bietet den Studierenden Gelegenheit, ihre forschungsmethodischen Kenntnisse im Bereich typischer Instrumente und Methoden der Unterrichtsforschung zu vertiefen. Da die aus den Beobachtungen entstandenen Fragestellungen (vgl. Kap. 3.2) mitunter analytische Zugriffe nötig machen, wie sie insbesondere die Konversationsanalyse bereithält (Kupetz, 2018; Schwab & Schramm, 2016; Walsh, 2013), sollte eine Einführung in diesen Bereich in einer Neuauflage des Kurses ebenfalls als Wahlmöglichkeit angelegt werden.

Literatur und Internetquellen

- Devos, N. (2014). A Framework for Classroom Observations in English as a Foreign Language (EFL) Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10 (2), 17–28.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schichte, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haupt, S. (2020). Ist der Mensch nun gut oder schlecht? Zur Reflexion eigener Menschenbilder in der Lehrer*innenbildung anhand der Methode Positionslinie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (1), 41–48. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3547>
- Kupetz, M. (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In C.G. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 49–67). Trier: WVT.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Nava, A., & Pedrazzini, L. (2018). *Second Language Acquisition in Action: Principles from Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Reckermann, J. (2017). Forschendes Lernen rund um das Praxissemester Anglistik. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 275–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildhauer, P. (2019). Interaction in Heterogeneous EFL Classes. The Challenges of Cooperative Learning. In C. Blume, D. Gerlach, S. Eßer, B. Rotes, J. Springob et al. (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Zugriff am 28.03.2021. Verfügbar unter: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/interaction-in-heterogeneous-efl-classes/>.
- Schildhauer, P., & Zehne, C. (2018). Studienprojekte im Praxissemester Anglistik. Konzeption und Studierendenperspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2: Studienprojekte im Praxissemester. Empirische Beiträge zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen, hrsg. von P. Josting & K. Golus), 246–267. Zugriff am 28.03.2021. <https://doi.org/10.4119/hlz-2405>

- Schwab, G., & Schramm, K. (2016). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 280–297). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: EUP.
- Zehne, C. (2019). Inclusive English Teaching Practices and English as a Lingua Franca – Providing Another (Goal) Dimension. In C. Blume, D. Gerlach, S. Eßer, B. Rotters, J. Springob et al. (Hrsg.), *Perspektiven inklusiven Englischunterrichts: Gemeinsam lehren und lernen*. Zugriff am 28.03.2021. Verfügbar unter: <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/inclusive-english-teaching-practices-and-english-as-a-lingua/>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schildhauer, P. (2021). Building Bridges. Unterrichtsvideos als Bindeglied zwischen Universität und Schule in der Anbahnung Forschenden Lernens im Praxissemester im Fach Englisch. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (4), 24–31. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4397>

Online-Supplements:

- 1) Syllabus
- 2) Arbeitsaufträge zur selbständigen Videoanalyse mit Fokus auf *Corrective Feedback*

Online verfügbar: 07.09.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>