

Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen – empirische Befunde und Implikationen

Annika Kreft¹ und Britta Viebrock²

The article focuses on English language teacher professionalism with regard to transcultural awareness and the development of transcultural competences. While teacher professionalism is an expanding field of research, which on a macro-level has shown the relevance of biographical influences, professional competences and structural conditions, micro-level studies focusing on subject-specific competence domains are scarce. Against this background, we will discuss our findings from videographed English lessons based on 'fictions of migration' and follow-up interviews with four teachers in the light of the discourse on professionalism. After defining 'transcultural awareness' and 'transcultural competences', we will review the existing research on English language teacher professionalism in general and concerning this specific domain. We will present some particularly salient data examples to illustrate the challenges micro-level teacher professionalism is faced with. The article ends with implications for supporting professional development by way of focusing on teachers' 'professional vision' and reflective competences.

1. Einführung

Dass Lehrer/innen ein maßgeblicher Faktor für gelingendes schulisches Lernen und Unterrichtsqualität sind, ist bekannt. Ebenso gilt, dass sich die Anforderungen an Lehrer/innen beispielsweise aufgrund gesellschaftlicher Aufgaben (Stichwort: Migrationsgesellschaft) und technischer Entwicklungen (Stichwort: Digitalisierung) fortwährend ändern. Umso dringlicher ist daher eine kontinuierliche Arbeit an der eigenen Professionalisierung, die ihrerseits zu einem wichtigen Thema des akademischen Diskurses geworden ist, um der Dynamik der beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Im spezifischen Kontext des Englischunterrichts, der im Zentrum des Beitrags steht, betrachtet Professionalisierung, wie Englischlehrer/innen der Erfüllung ihrer berufs- und vor allem ihrer unterrichtsbezogenen Aufgaben nachkommen und wie sie sich im Hinblick auf die Vitalität ihrer Profession entwickeln. Dazu gehören auch Fragen der professionellen Identität (vgl. Schultze 2018). Als "agents of global change" (Bach 2015) sind sie aufgefordert, regelmäßig ihre unterrichtliche Praxis hinsichtlich "Aspekte[n] der

1 Korrespondenzadresse: Dr. des. Annika Kreft, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für England- & Amerikastudien, 60629 Frankfurt am Main, E-Mail: a.kreft@em.uni-frankfurt.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Britta Viebrock, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für England- & Amerikastudien, 60629 Frankfurt am Main, E-Mail: viebrock@em.uni-frankfurt.de

Heterogenität, Hybridisierung und Dynamik von Lernern und Lernkontexten [...] die eine besondere Kontextsensitivität und situative Bedeutungsaushandlung verlangen" (Viebrock 2018b: 200), zu reflektieren und ihr Handeln entsprechend zu adaptieren. Wir verstehen Professionalisierung daher als einen zirkulären oder spiralförmigen Prozess, der im Bewusstsein der gesellschaftsgestaltenden Rolle der Lehrer/in stattfindet, der persönliches Erfahrungswissen und theoretisches Wissen in einen sinnvollen identitätsstiftenden Zusammenhang bringt und der durch Reflexion eine sinnvolle Adaption der eigenen Unterrichtspraxis ermöglicht.

Grundsätzlich lassen sich mit Terhart (2011) drei Ansätze zur Erforschung von Lehrer/innenprofessionalisierung unterscheiden: ein kompetenztheoretischer, ein strukturtheoretischer und ein berufsbiografischer. Diese Unterteilung ist in zahlreichen Publikationen in der fremdsprachendidaktischen Forschung aufgenommen worden (vgl. z.B. Bonnet & Hericks 2014; Viebrock 2014; Schultze 2018; Seibert, Klempin, Lücke, Sambanis & Ibrahim 2019). Der kompetenztheoretische Ansatz definiert und modelliert Wissensbereiche, Einstellungen und Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen oder zur Erfüllung von Aufgaben im Lehrberuf. Der strukturtheoretische Ansatz geht von widersprüchlichen und zugleich in sich jeweils legitimen Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus, die Helsper (2004) als 'Antinomien' bezeichnet. Professionalität ergibt sich hier aus der reflexiven Auseinandersetzung mit den Antinomien und einer gelingenden situativen Ausbalancierung der Widersprüchlichkeiten. Der berufsbiografische Ansatz fokussiert die langfristigen Zusammenhänge zwischen persönlicher und beruflicher Biografie und ist narrativ angelegt.

Der vorliegende Beitrag ist mit seiner Fokussierung eines spezifischen, fachlich und unterrichtlich relevanten Kompetenzbereichs stärker einem kompetenztheoretischen Ansatz zuzuordnen. Er geht der Frage nach, wie es um die Professionalisierung von Englischlehrer/innen im Hinblick auf eine Transkulturalitätsbewusstheit und die Entwicklung transkultureller Kompetenzen bestellt ist: Welche relevanten Kompetenzen lassen sich durch die Analyse beobachteten Handelns rekonstruieren? Welche Kompetenzen sind den Befragten selbst reflexiv zugänglich? Damit betrachtet der Beitrag nur einen kleinen Ausschnitt dessen, was die Professionalisierung von Englischlehrer/innen umfasst. Die Fokussierung ermöglicht es jedoch, spezifische Herausforderungen in diesem Bereich deutlich sichtbar zu machen. Die Daten, die hier aus einer Professionalisierungsperspektive heraus betrachtet werden, stammen aus einem Promotionsprojekt, welches anhand von videografierten Unterrichtseinheiten zu *fictions of migration* die Interaktionsprozesse von Lehrer/innen, Schüler/innen und literarischen Texten im Englischunterricht untersucht (Krefl 2020). Zusätzlich werden leitfadengestützte Interviews einbezogen, welche im Anschluss an die Unterrichtseinheiten mit den

jeweiligen Lehrer/innen geführt wurden. Die Auswertung beider Datensätze erfolgt mit einem inhaltlichen Fokus auf die professionellen Kompetenzen von Englischlehrer/innen hinsichtlich der Vermittlung transkultureller Kompetenzen. Unser Anliegen ist dabei nicht, Kausalbeziehungen herzustellen oder Generalisierungen vorzunehmen, was weder die Datenbasis noch der Forschungsansatz erlauben würden, sondern solche Beispiele aus den Daten zu diskutieren, an denen Professionalisierungsanforderungen besonders eindrücklich deutlich werden.

Im Folgenden erläutern wir zunächst die zugrunde gelegten Definitionen der Begriffe 'Transkulturalitätsbewusstheit' und 'transkulturelle Kompetenzen' (Abschnitt 2.1), um im Anschluss den Stand der Professionalisierungsforschung vor allem in diesem spezifischen Bereich zu skizzieren (Abschnitt 2.2). Im dritten Abschnitt diskutieren wir Datenbeispiele und Ergebnisse aus der Analyse der videografierten Englischstunden und audiografierten Interviews (Abschnitt 3). Abschließend leiten wir Implikationen für Professionalisierungsansätze hinsichtlich des Konzepts der Transkulturalitätsbewusstheit und der Entwicklung transkultureller Kompetenzen ab (Abschnitt 4).

2. Professionalisierungsforschung in der Englisch- bzw. Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf transkulturelle Kompetenzen

2.1 Transkulturalitätsbewusstheit und transkulturelle Kompetenzen

An dieser Stelle kann und soll nicht die umfangreiche, inzwischen mehrere Jahrzehnte umspannende Diskussion im fremdsprachendidaktischen Diskurs um den Kulturbegriff und seine Ausprägungen nachgezeichnet werden. Vielmehr wollen wir einige grundlegende Annahmen darstellen und begründen, warum wir uns im vorliegenden Beitrag (wie auch in der Dissertationsstudie von Kreft 2020) auf das Konzept der transkulturellen Kompetenzen beziehen. Dass mit der Begriffswahl zugleich eine gewisse – möglicherweise ungerechtfertigte – Normsetzung einhergeht, ist dabei unumgänglich. Unsere Entscheidung ist beeinflusst durch den Begriffsgebrauch in bildungspolitischen Papieren und im akademischen Diskurs. Sie ist ebenfalls begründet durch eine (relative) Anschlussfähigkeit an die Alltagsdiskurse von Lehrer/innen und die damit verbundene Möglichkeit, den Begriff für empirische Arbeiten untersuchbar zu machen.

Als geteilte bildungspolitische Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die den formalen Orientierungsrahmen für Lehrer/innen bildet, kann die Förderung

einer offenen, toleranten und wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Individuen, Kulturen und Lebensweisen sowie die stete Reflexion von eigenen Identitätsentwicklungsprozessen gelten (vgl. KMK 2004: 7). Dass diese Zielvorstellungen nicht nur für den Fremdsprachenunterricht gelten, sondern zu den professionellen Kompetenzen von Lehrer/innen im Allgemeinen zählen, ist ebenfalls unbestritten (vgl. Auernheimer 2013; Costa, Kühn, Timm & Franken 2018).

Wie sich transkulturelle Kompetenzen im Einzelnen definieren lassen, hängt in erster Linie vom Verständnis des Kulturbegriffs ab (vgl. Delanoy 2014; Viebrock 2018a) oder davon, ob man diesem überhaupt noch etwas abgewinnen kann (vgl. Plikat 2017). Wenngleich alternative Konzepte, wie die von Plikat (2017) entwickelte 'fremdsprachliche Diskursbewusstheit', für den theoretischen Diskurs hilfreich erscheinen, sind sie es für eine Anwendung oder Operationalisierung in empirischen Studien nur sehr bedingt. Wir behalten daher den Kulturbegriff bei und verwenden ihn auf der Basis eines hybriden und dynamischen Verständnisses, welches sich von binären, homogenen und statischen Auffassungen distanzieren, ohne zu ignorieren, dass diese im Bewusstsein der Lerner/innen und auch Lehrer/innen auftreten (vgl. Krefl 2020). Wir beziehen uns auf das Modell von Blell und Doff (2014), das zwischen einem statischen Verständnis von Kultur, wie es sich in Byrams (1997) einflussreichem ICC-Modell zeigt, und dynamischen Aspekten, wie sie im Transkulturalitätsbegriff eingeschrieben sind, vermittelt. Blell und Doff (2014) ergänzen die ursprünglichen Elemente *skills*, *attitudes*, *knowledge* um die Dimensionen *critical transcultural awareness*, *border literacies* und einem weiter gefassten *global knowledge*. Damit betonen sie die dynamische Verfasstheit von Kulturen und deren Performativität und weisen zugleich auf Kompetenzen hin, die es benötigt, damit umzugehen:

Due to mobility and globalization, students should be enabled to critically reflect on modern cultures as constantly renewing global and local living environments [...]. Transculturally competent learners recognize hybridity as a central criterion for transcultural constructiveness (e.g., hybrid identity, hybrid language, hybrid living and working space). In order to master transcultural encounters, students need [...] extended global knowledge particularly about asymmetrical social and cultural distribution processes and [...] appropriate skills to flexibly change and coordinate appropriate perspectives. Finally, critical transcultural awareness must be built up in the sense of being critically aware of both the options and limitations of plurality and diversity of human beings (ebd.: 83f.).

Border literacies beziehen sich auf die Fähigkeit, Situationen zu erkennen, in denen Zugehörigkeiten und damit verbundene Identitätsmerkmale einer Dynamik unterliegen oder sich verschieben "in which the insider and outsider status is constantly being replaced by 'blurring the boundaries' (for example: race, class, gender, culture, disablement)" (Blell & Doff 2014: 87). Der produktive Umgang

mit Grenzen und Grenzsituationen aller Art ist in diesem Verständnis ebenfalls Teil transkultureller Kompetenzen.

Die komplexe und dynamische Konstitution transkultureller Kompetenzen zeigt, dass diese sich nicht auf kognitive Aspekte reduzieren lassen und stets mit einem Handlungsaspekt verbunden sind. Ihre empirische Betrachtung erfordert daher die Annahme eines weiten Verständnisses von Kompetenz, welches sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Komponenten sowie deren Realisation in Handlungen einschließt (vgl. Asbrand & Martens 2018). Neuere empirische Beschreibungen und Modellierungen solcher komplexen Kompetenzen kommen aus der rekonstruktiven Sozialforschung. Sie richten ihr Augenmerk stärker auf die sozialen und kontextuellen Bedingungen, unter denen sich Handeln vollzieht und sich als kompetentes Handeln rekonstruieren lässt (vgl. Martens & Asbrand 2009: 215). Ein solcher Ansatz scheint in besonderem Maße gewinnbringend für die empirische Beschreibung transkultureller Kompetenzen, die mit einer Fokussierung kognitiver Dimensionen allein nicht zu erfassen sind, denn transkulturelle Kompetenzen in ihrer Dynamik sind ebenso wie deren Förderung "jeweils subjekt- und prozessgebunden. Sie ziel[en] auf die Ebenen der (globalen) Wissenserweiterung, des Bedeutungsaushandelns – beispielsweise durch Perspektivenwechsel – sowie des kritischen Hinterfragens sowohl auf lokaler als auch globaler Ebene und führ[en] idealerweise zu einem kritischen, transkulturellen Bewusstsein" (Kreft 2020: 70).

2.2 Forschungsüberblick

Die Professionalisierung von praktizierenden und angehenden Englisch- bzw. Fremdsprachenlehrer/innen ist jüngst vielfach untersucht worden. Legt man die in Abschnitt 1 beschriebene Unterteilung in kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiografische Ansätze zugrunde, finden sich kaum Arbeiten, die sich selbst ausdrücklich oder gar ausschließlich einem strukturtheoretischen Ansatz zuordnen. Dirks (2003) beispielsweise greift den strukturtheoretischen Ansatz zwar explizit auf, stellt ihn aber zugleich in einen Zusammenhang mit handlungstheoretischen sowie berufsbiografischen Orientierungen. Ähnliches gilt für Seibert et al. (2019), die für englischdidaktische Seminare an der Hochschule ein Modell auf der Basis aller drei Ansätze entwickeln. Dieses zeigt, dass strukturtheoretische Elemente und Antinomien vor allem im Rahmen unterrichtspraktischer Erprobungen erfahrbar und über systematische Reflexionsprozesse für die Entwicklung professioneller Kompetenzen nutzbar werden. In dieser Hinsicht ließen sich Studien, die sich mit der Bedeutung, Wirkung und Reflexion von

institutionellen Praxiserfahrungen unterschiedlicher Art für die Professionalisierung befassen, einer strukturtheoretischen Perspektive zuordnen, auch wenn sie sich selbst dem Ansatz nicht explizit verschreiben (z.B. Schädlich 2015; Rosemann & Bonnet 2018).

Häufiger finden sich berufsbiografische Ansätze, die strukturtheoretische Elemente in der Hinsicht mitführen, dass sie (Englisch-)Lehrer/innen zugleich als Individuum und Akteur/in in einer Organisation betrachten und Professionalisierungsprozesse verstehen "als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung *typischer struktureller Handlungsanforderungen* des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln, ausdifferenzieren und transformieren" (Bonnet & Hericks 2014: 88, unsere Hervorhebung). In die Reihe dieser Arbeiten gehört ebenfalls die Studie von Dirks (2000), welche die Professionalisierungsprozesse von Englischlehrer/innen in den neuen Bundesländern nach der Wende untersucht und Verwobenheiten zwischen Berufs- und Professionalisierungsverläufen, biografischen Erfahrungen und politischem Umfeld herausarbeitet. Das Erleben einer Aufwertung der eigenen Bedeutung als Englischlehrer/in in einem vormals durch das Russische als zentrale Fremdsprache geprägten Bildungsumfeld gehört zu den Erkenntnissen, die zeigen, dass Professionalisierungsfragen immer eng mit Identitätsfragen verbunden sind. Diese Annahme bildet ebenfalls die Grundlage der Studie von Schultze (2018), die mit der Untersuchung professioneller Identitätsbildungsprozesse von Student/innen eine etwas andere Zielgruppe fokussiert und eine Akzentverschiebung von Professionalisierung auf professionelle Identitätsbildung vornimmt. Auch sie kann herausarbeiten, wie biografische Erfahrungen mit Anforderungen an die professionelle Identitätsbildung (z.B. durch den Abgleich und die Aushandlung eigener Lernerfahrungen mit Lehrerfahrungen) verwoben sind.

Besondere Aufmerksamkeit hat der kompetenztheoretische Ansatz erfahren. Diesem zuzuordnen sind die TEDS-LT Studie (für das Fach Englisch z.B. Roters 2017), die PKE-Studie (König et al. 2016) sowie die FALKO-E-Studie (Kirchhoff 2016; 2017). Ihnen ist gemein, dass sie das Professionswissen und professionelle Kompetenzen von (zukünftigen) Englischlehrer/innen mit Blick auf zu erwartende Kompetenzanforderungen (KMK 2014; 2015) erheben. Trotz einer weiten Kompetenzdefinition erscheinen vor allem die ersten beiden Studien in ihrer Ausrichtung eher kognitiv orientiert und lassen bisweilen eine fachspezifische Differenzierung der Konzepte und in der Folge der Items vermissen, die der im fremdsprachendidaktischen Diskurs etablierten Reflexionstiefe gerecht wird. Die Herausforderung der Kompetenzbestimmung bzw. der Bestimmung der Dimensionen englischdidaktischen Professionswissens und deren Beeinflussung durch unterschiedliche implizite Normsetzungen adressiert hingegen Kirchhoff (2016), die

insbesondere die Bedeutung "qualitativ[er] und hermeneutischer[er] Forschungsansätze" (ebd.: 76) hervorhebt.

Während das Konzept der Professionalisierung von Fremdsprachen- bzw. Englischlehrer/innen zunehmend untersucht worden ist, ist im Hinblick auf die spezifische Professionalisierungsdimension einer Transkulturalitätsbewusstheit bzw. transkultureller Kompetenzen bislang nur wenig empirische Forschung zu verorten. Anschlussfähig an die hier geführte Diskussion scheinen die Arbeiten von Heyder und Schädlich (2014) sowie Viebrock (2018a), auch wenn sie nicht Professionalisierung im engeren Sinne untersuchen.

In ihrer qualitativen Interviewstudie untersucht Viebrock (2018a: 86-90) *teachers' mindsets* im Hinblick auf (inter- und) transkulturelles Lernen. Den befragten Lehrer/innen (n=16) sind positive Einstellungen und Haltungen gegenüber anderen Menschen und Kulturen insgesamt ein wichtiges Anliegen, jedoch weniger auf einer abstrakten Ebene, als vielmehr mit Blick auf die spezifische Klassengemeinschaft. Sie nutzen Begrifflichkeiten wie 'Empathie', 'Toleranz', 'soziale Kompetenzen', 'Wertschätzung' (des konkreten Anderen) und vereinzelt auch 'globale Erziehung' zur Beschreibung ihrer unterrichtlichen Praxis, rekontextualisieren und definieren die verwendeten Begriffe aber häufig idiosynkratisch. Ihre Argumentationen verbleiben stärker auf einer alltagstheoretischen Ebene und schließen gelegentlich Pauschalisierungen ein. Überwiegend demonstrieren die Befragten einen monolithischen Kulturbegriff. Sie unterscheiden beispielsweise nicht zwischen inter- und transkulturellen Konzepten oder versuchen sich die Begriffsbedeutung *ad hoc* aus der Vorsilbe abzuleiten. Auch diejenigen Befragten, die in der Lage sind, eine elaboriertere Erörterung der Konzepte vorzunehmen, verweisen auf Schwierigkeiten in der Begriffsbestimmung, die sich in der Verwendung vieler tentativer Adverbien ('irgendwie', 'etwas', 'ein bisschen'), zahlreicher Satzabbrüche und Neuformulierungsversuche zeigen. Aufgrund der geringen Größe des Samples lassen sich keine Generalisierungen vornehmen, und so finden sich sehr kritische Einstellungen der Befragten gegenüber der Repräsentation kultureller Diversität in den Lehrwerken ebenso wie Darstellungen einer übermäßigen Orientierung an den dargebotenen Inhalten in der Annahme, diese bildeten gegenwärtige gesellschaftliche und politische Entwicklungen akkurat ab (vgl. zu beiden Aspekten die Diskussion der Daten in Abschnitt 3.3).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen Heyder und Schädlich (2014) in ihrer Befragung von 297 Fremdsprachenlehrer/innen zum Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die allerdings in der Veröffentlichung nicht spezifisch definiert werden. Der von ihnen erstellte Fragebogen dient der Überprüfung zweier Hypothesen: (a) dass Lehrer/innen zum einen "mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen gegenüber positiv eingestellt [sind]" und (b) "über Erfahrung mit Verfahren zur Realisierung dieser Ansätze [verfügen]" (Heyder & Schädlich 2014: 186).

Überwiegend mit geschlossenen Items werden Einstellungen und Bewertungen von Fremdsprachenlehrer/innen erfragt. Während die Lehrer/innen überzeugt sind, dass die Ausbildung von mehrkultureller (und mehrsprachiger) Kompetenz einen Lernvorteil bietet, zeigen sie sich gleichzeitig zögerlich "hinsichtlich der unterrichtspraktischen Umsetzung[, was] [...] den Rückschluss zulassen [kann], dass die Lehrkräfte nur wenige Materialien kennen, und gleichzeitig von deren Wirksamkeit hinsichtlich des sprachlich-kulturellen Lernzuwachses nicht gänzlich überzeugt sind" (ebd.: 196). Es zeigt sich eine Unsicherheit in Bezug auf die Eignung von Unterrichtsmaterial. Auffallend ist zudem, dass überdurchschnittlich viele Befragte solchen Fragen positiv zustimmen, welche auf Kulturvergleich abzielen.

Die eindeutig positive Bewertung kontrastierender Verfahren im Bereich des interkulturellen Lernens wirft hier auch die Frage des Verhältnisses von Interkulturalität und Mehrkulturalität auf, das begrifflich jedoch kaum geklärt ist [...]. Gerade eine stärkere Akzentuierung des pluralen Elements im Kulturlernen könnte hier ein lohnender Ansatz sein: Die Neigung der Befragten, kontrastive Arbeitsweisen stärker zu akzentuieren als plural-relativierende, könnte ein Ansatzpunkt für die Frage sein, ob in diesen Auswertungsergebnissen nicht die Perpetuierung einer fremdsprachendidaktischen Praxis deutlich wird, die nicht selten als problematisch diskutiert wird [...] (ebd.).

Die Arbeit mit binären Oppositionen sei damit Teil der gängigen Praxis und gehe gleichzeitig mit einer Verengung des Kulturbegriffs einher. Heyder und Schädlich (ebd.) plädieren deshalb für die Entwicklung, Implementierung und schulbegleitende Erforschung von konkreten Unterrichtsszenarien und darin angewandten Materialien und Methoden.

3. Perspektivenwechsel: eine professionalisierungsbezogene Betrachtung unserer Daten

3.1 Datengrundlage

Die für den vorliegenden Beitrag genutzten Daten entstammen dem oben genannten Promotionsprojekt, welches Interaktionsprozesse zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und literarischen Texten im englischsprachigen Literaturunterricht untersucht (vgl. Krefl 2020). Sie werden hier mit einem neuen inhaltlichen Fokus, nämlich auf Professionalisierung von Lehrer/innen im Hinblick auf Transkulturalitätsbewusstheit und transkulturelle Kompetenzen, ausgewertet.

Bei den Daten handelt es sich zum einen um ausgewählte Sequenzen aus vier videografierten Unterrichtseinheiten (insgesamt 67 Unterrichtsstunden) zu *fictions of migration* im Fach Englisch. Die teilnehmenden Lehrer/innen wurden

lediglich gebeten, einen literarischen Text, welcher den *fictions of migration* zuzuordnen ist, in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtseinheit zu stellen. Weitere Vorgaben erfolgten nicht. Besonders interessant ist das fachbezogene unterrichtliche Handeln der Lehrer/innen und damit verbunden die Rekonstruktion von zugrundeliegendem konjunktivem, handlungsleitenden Wissen im Hinblick auf die Förderung von transkulturellen Kompetenzen. Konjunktives Wissen ist nicht explizit verbalisiert oder verbalisierbar, da es auf der Basis geteilter Erfahrungen erworben wird. Deshalb werden die Videosequenzen mithilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideos nach Asbrand und Martens (2018) ausgewertet (vgl. hierzu Kreft 2019), welche eine für die Analyse von Unterricht notwendige methodische Offenheit bietet. Ferner nimmt dieser Zugang verbale als auch nonverbale Interaktionen in den Blick und ermöglicht die detaillierte Rekonstruktion von konjunktivem Wissen, welches die Interaktionsprozesse zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und dem literarischen Text – und letztlich auch die Weiterentwicklung von transkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – bestimmt.

Bei den Daten handelt es sich zum anderen um vier im Anschluss an die videografierten Unterrichtseinheiten geführte, leitfadengestützte und thematisch übergreifende Lehrer/inneninterviews. Der erste Teil des Leitfadens fokussiert die Konzeption der spezifischen Unterrichtseinheit sowie die subjektive Wahrnehmung des Verhaltens der Schüler/innen. Der zweite Teil adressiert den Umgang mit Stereotypisierung, Stigmatisierung und kultureller Vielfalt im eigenen Englischunterricht (in der videografierten Einheit und unabhängig davon). Dem dritten Teil des Leitfadens sind administrativ-rahmende Fragen, beispielsweise zur Wahrnehmung der Filmarbeiten insgesamt oder zur Bewertung einzelner Schüler/innenprodukte zugeordnet.

Im Zentrum der Analyse der leitfadengestützten Interviews steht die Frage, welche Aspekte von kultureller Vielfalt Lehrer/innen wahrnehmen bzw. hervorheben, welche Aspekte ihnen also reflexiv zugänglich sind. Zeigen sich Professionalisierungsprozesse hinsichtlich einer Transkulturalitätsbewusstheit und transkultureller Kompetenzen? Die Analyse der Interviews erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), die eine regel- und theoriegeleitete Interpretation der Daten und damit intersubjektive Nachvollziehbarkeit sicherstellt (vgl. ebd.: 12f.). Zugleich können die Daten mit denen der Videoanalysen trianguliert werden.

3.2 Analyse professioneller Kompetenzen der Lehrer/innen in den Unterrichtsvideos

Exemplarisch evaluieren wir im folgenden Abschnitt zwei Sequenzen hinsichtlich der Professionalisierung im Hinblick auf eine Transkulturalitätsbewusstheit und transkulturelle Kompetenzen. Das erste Transkript zeigt die Behandlung eines Auszugs aus dem Roman "The Reluctant Fundamentalist" von Mohsin Hamid (2013) in einer zehnten Klasse. Der Protagonist Changez trifft in der pakistanischen Hauptstadt Lahore auf einen Amerikaner, dessen Name im gesamten Roman nie genannt wird. Beide setzen sich in ein Straßencafé, und Changez erzählt seinem Gegenüber seine Lebensgeschichte. Der Roman weist erzähltheoretisch zwei Handlungsstränge auf: als Rahmenhandlung die Situation im Café sowie Changez' mithilfe von *flashbacks* erzählte Lebensgeschichte als Binnenhandlung, wobei er die steten Alteritätserfahrungen³ in seinem Leben in New York City ebenso wie in seinem Geburtsland Pakistan, in das er zurückkehrt, beschreibt und so deren Einflussnahme auf seine Identitätsbildung herausstellt. In beiden Erzählsträngen ist Changez der Erzähler. Der Amerikaner kommt nie zu Wort, lediglich seine Mimik, Gestik und Handlungen werden beschrieben.

Bei dem nachfolgenden Transkript⁴ handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem letzten Drittel der Einheit. Die Schüler/innen erarbeiten, warum sich der Protagonist Changez nach den Anschlägen von 9/11 verändert.

Sf6: kann man sagen dass Changez äh sich geändert hat weil er einfach nicht akzeptieren konnte dass die Menschen in seinem Umfeld andere Menschen nach ihrem Aussehen und nach ihrer Herkunft beurteilen und nicht nach ihrer Persönlichkeit und ihrem Charakter und der die damit so- #00:44:03-1#

LP3: well it's not about him really I mean that's a natural process that you can't accept this because that's not what his real personality is eh all about. (.) and that's natural; I mean he changed because of 9/11 basically. because of he gotten- #00:44:19-7#

Sf6: ja aber weil- weil die meisten Leute dann gedacht haben er ist ein potentialer Terrorist. #00:44:23-2#

3 Wir verstehen 'Alterität' als das wertzuschätzende 'Andere', das zur Bildung der eigenen Identität in einem dynamischen Wechselverhältnis zwischen dem Selbst und dem Nicht-Selbst benötigt wird. Auch wenn Alteritätserfahrungen im Einzelnen negativ sein mögen, ist das Konzept als alternative Perspektive grundsätzlich positiv konnotiert. Seine binäre Gegenüberstellung zum Konzept der Identität mag allerdings dazu verleiten, es für unerwünschte Prozesse wie 'othering', d.h. die aktive Konstruktion des Anderen als negativ zur Privilegierung und Normierung des Eigenen, in Anschlag zu bringen (vgl. auch Viebrock 2018a).

4 Transkriptionsschlüssel nach Tesch (2019). Folgende Abkürzungen werden zudem verwendet: Sf (Schülerin, weiblich), Sm (Schüler, männlich), S? (unklare Zuordnung), LP (Lehrperson), I (Interviewer/in).

LP3: hm:: yes #00:44:25-6#

Sf6: und deshalb changed er. weil die Leute dachten immer he is a potential terrorist. [LP3: yeah] irgendwie (for the patriots with his beard.) #00:44:32-3#

LP3: but also- I mean if you can't identify with people who don't look like you that's also natural. so someone being black will always be looked at; #00:44:40-7#

Sf?: ehrlich? #00:44:40-9#

S?: Sf14 von mir auch weil die schwarz ist. #00:44:43-5#

[@(.)@]

LP3: ye- well yeah. ehm but (.) still. #00:44:49-3#

[...]

Sf7: I wrote that ehm this id- identity thing was really important for him [LP3: yeah] because as he went äh America to äh- America to a- attend Princeton to attend Princeton [LP3: yes] äh that he thought he is a great- also he is- er ist super toll also er kann das alles [LP3: ja] und er möchte seinen American Dream halt leben. [LP3: ja] und nach 9/11 hat der irgendwie äh so gecheckt nee ok- #00:45:22-1#

LP3: his dream was shattered with the twin towers who went down his dream also went down. #00:45:26-2#

[...] Sf6: that he felt like an American after the- after the twin towers attack with the people in his surrounding make- [LP3: ja] make him felt like he's a terrorist so that's the reason why he changed his character because mostly that he that he tries to provoke the others. #00:45:43-9#

LP3: ja I mean it's the same with (.) ehm Turkish people; they very often feel German but we make them feel Turkish because we tha- say you are Turkish and ehm very often in- last weekend in the supermarket there was a woman with a- wearing a headscarf and her German was brilliant; very clear #00:46:02-7#

LP3: and ehm (.) her son was blonde but his name was Fatih and the people really ehm treated her differently because they heard her speaking German; ehm and it was beautiful but the-re- it was still racist because if she hadn't spoken German, they would have treated her differently. #00:46:24-2#

LP3: and maybe she feels very German but she is still wearing a headscarf which is perfectly fine but people treated her differently, she had only one- I think (.) eggs and- and butter and then people let her jump the queue (.) because they heard her speaking; #00:46:40-8#

LP3: and they thought oh that's nice, listen to her German. I mean maybe she was born here she was maybe thirty or thirty- thirty-five; and (.) she might feel German but we make her feel Turkish because we think oh your German is very well. #00:46:56-7#

Transkript 1: Ausschnitt aus E-17-06.a

Im vorliegenden Ausschnitt stellen die Schülerinnen Sf6 und Sf7 LP3 ihre Ideen vor, warum sich Changez nach den Anschlägen von 9/11 verändert haben könnte. Auffallend ist LP3s Bemerkung "but also- I mean if you can't identify with people who don't look like you that's also natural. so someone being black will always be looked at" als Reaktion auf den Kommentar von Sf6, wobei sie Changez' Veränderung darauf zurückführt, dass dieser aufgrund seines Aussehens und seiner Herkunft von seinem Umfeld plötzlich anders behandelt wurde. Es handelt sich bei LP3s Bemerkung um eine Form von Alltagsrassismus, welcher sich unbewusst vollzieht bzw. unbeabsichtigt ausgesprochen wird. Jene

alltäglichen Erfahrungen [werden] oft weder von Betroffenen noch von Menschen, die auf den ersten Blick keine Migrationserfahrungen haben, als Rassismuserfahrungen kategorisiert, weil im vorherrschenden Alltagsverständnis Rassismus vor allem auf mit physischer Gewalt einhergehende Übergriffe von Einzelpersonen des 'rechten Gesellschaftsrandes' reduziert und/oder mit der nationalsozialistischen Diktatur assoziiert [wird] [...]. Dies hat zur Folge, dass nicht mit offener Gewalt einhergehende Erfahrungen mehrheitlich nicht als Rassismus erkannt, teilweise banalisiert oder mit Hinweisen auf kulturelle Differenzen oder migrationsbedingte Defizite sogar legitimiert werden (Schramkowski & Ihring 2018: 280).

Auch für LP3 gilt, dass sie ihre Bemerkung – im Gegensatz zu S? (#00:44:43-5#) – nicht als rassistisch wahrnimmt, denn bereits kurze Zeit später macht sie die Schüler/innen selbst auf ein Beispiel von Rassismus im Alltag aufmerksam: Sie berichtet von einer Frau mit Kopftuch, die mit ihrem Sohn namens Fatih im Supermarkt einkauft und von ihrem Umfeld plötzlich anders behandelt wird aufgrund ihrer einwandfreien Sprachkenntnisse im Deutschen. Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrer/innen verdeutlicht der Ausschnitt die Wichtigkeit der Bewusstmachung alltagsrassistischer Formulierungen sowie die Sensibilisierung für einen angemessenen Sprachgebrauch.

Das zweite Transkript zeigt einen Ausschnitt der Unterrichtseinheit einer Lerngruppe (Klasse 9) zu "American Born Chinese" von Gene Luen (2006) und legt die Problematik der kulturellen Zuschreibung bzw. Adressierung der Schüler/innen als (ungewollte) 'kulturelle Expert/innen' (vgl. Viebrock 2003) offen. In dem literarischen Text gibt es insgesamt drei Handlungsstränge, welche am Ende über das übergreifende Motiv der Transformation zusammengeführt werden. Den Haupthandlungsstrang bildet die Geschichte um den Jungen Jin Wang, ein Einwanderer der zweiten Generation, der mit seinen chinesischen Eltern aus San Francisco in eine neue Stadt innerhalb der USA zieht. In der Erzählung wird sein innerer Konflikt zwischen asiatischen Traditionen und dem amerikanischen (Schul-) Alltag sowie Herausforderungen des Erwachsenwerdens dargestellt. Diese führen zunächst dazu, dass Jin versucht, seine chinesischen Wurzeln zu

leugnen. Letztlich wird er sich jedoch seiner Individualität und hybriden Identität bewusst und akzeptiert diese.

Der folgende Ausschnitt ist der letzten Stunde der Unterrichtseinheit. Die Schüler/innen sollen hier nach Aufforderung durch die Lehrperson über ihre eigenen Erfahrungen zum Leben "zwischen zwei Kulturen" (LP2 #00:00:26-8#, unsere Übersetzung) berichten.

LP2: ok (4) so let's return to assignment number 2; so (.) so far we have listened to Gene talk about his own experiences and ehm how he came to writing or ehm designing the book; now what about your own experience of living between two cultures yourself; #00:00:26-8#

LP2: do you have any experience of that (3) worksheet Sm3 look at your worksheet [Sm3: yes] do you have any experience of living between two cultures yourself? (3) Sf5. #00:00:43-9#

Sf5: I went to a Russian school when I was in the ehm Grundschule [Sf?: primary school] [LP2: primary school or elementary school] elementary school and I hated it because ehm I always wanted to be a German and I didn't want to- #00:01:01-9#

Sf5: that anyone thought that I am Russian or something like that and now I am proud that I am not German and have also a culture- () another additional () #00:01:12-4#

LP2: an additional culture [Sf5: yes] yes. so how is your Russian, [Sf5: good.] good do you still speak Russian at home, [Sf5: yes] most of the time always only with your parents, [Sf5: ehm with my parents] aha ok (2) good (3) Sf19, not now. (3) Sm3. #00:01:34-5#

Sm3: ehm to be honest I've never had any problems eh with ehm these ehm- what's it called ehm [LP2: I don't know] this is you know what I mean [LP2: no actually I don't-] living between two cultures [LP2: Aha.] #00:01:47-6#

Sm3: because okay I ha- I have ehm British relatives but ehm you can't see- you look at me you can't see I have British relatives; it's not a big problem anyway you know so #00:01:59-4#

LP2: mhm so you- do you feel you do have two cultures that you [Sm3: yes b- but it's eh] but it's not a problem for you [Sm3: it's just yeah it's no problem at all] mhm how do you eh put or how do you fuse these two cultures together? what do you do that makes you both German and British #00:02:21-6#

Sf18: speak German #00:02:20-6# (Gelächter bricht aus.) #00:02:21-7#

Sm3: yeah that's a big problem and I like going to Britain no- ehm it's all together in one eh c-c-cultures are mixed you know ehm #00:02:31-2#

LP2: so you don't see eh you don't see any difference you can't actually [Sm3: well there is a difference between German and English culture] but you don't see it in yourself; you don't make any difference between your German [Sm3: yes] half and your British half

[Sf18: you developed] [Sm3: yeah (2) hang on yes yees?- das ist wirklich ne Fangfrage] #00:02:55-3#

LP2: think about it again; Sf13 #00:02:56-2#

Transkript 2: Ausschnitt aus der Sequenz 9-27.02.b

Auffallend ist der abfrageähnliche, stark geleitete Interaktionsmodus der Lehrerin. Ferner wird von LP2 (als auch von Sf5) ein nationenbasiertes, binäroptionelles Kulturverständnis zugrunde gelegt. Sm3 hingegen bricht jenes Verständnis auf, indem er darauf hinweist, dass Kulturen hybrid sind. LP2 greift das von Sm3 gemachte Angebot zur weiteren Bedeutungsaushandlung nicht auf, sondern lenkt das Gespräch immer wieder auf die Separierung von (National-)Kulturen zurück, was sie im Fall von Sm3 durch die gestische Visualisierung seiner vermeintlich deutschen und seiner vermeintlich britischen "Hälfte" markiert (LP2 #00:02:56-2#, unsere Übersetzung). Dies wiederum wird von Sm3 als "Fangfrage" aufgefasst und führt zum Abbruch der Konversation (Sm3 #00:02:56-2#). Es zeigt sich, dass die Lehrer/in hier (explizit geäußerte) Potenziale zur Förderung von transkulturellen Kompetenzen im oben definierten Sinne nicht wahrnimmt bzw. nutzt, was zu Missverständnissen und Irritationen innerhalb der Interaktion führt, so dass kein Bedeutungsaushandlungsprozess initiiert wird. Mit Blick auf Professionalisierungsanforderungen zeigt sich, wie wichtig die Etablierung und fortwährende Aktualisierung einer differenzierten Wissensbasis (hier: hinsichtlich des Kulturbegriffs) in einem hoch dynamischen Bereich ist. Ebenso wichtig ist eine professionelle Wahrnehmung (*professional vision* nach van Es & Sherin 2002) von spezifischen Lerngelegenheiten, welche auf einer Transkulturalitätsbewusstheit basiert.

3.3 Analyse der Interviewdaten

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews, deren Durchführung im Anschluss an die videografierten Unterrichtseinheiten mit den entsprechenden Lehrer/innen erfolgte, zeigt, dass die Befragten ähnlich wie in der Studie von Viebrock (2018a) auf nationen- bzw. ethnienbasierte, binäroptionelle Vorstellungen von Kultur zurückgreifen. Eine Ausnahme bildet LP4. Am Beispiel der Identität zeigt sie die Komplexität von Kultur auf und betont, "dass man es nicht immer nur an einer Sache festmachen kann" (#00:13:23-5#). Ferner reflektiert LP4 explizit, wie das Sprechen über Kultur im Englischunterricht dazu verleitet, Menschen in "irgendeine Gruppierung rein[zu]drücken" (#00:13:38-0#), was wiederum dringend kritisch aufgezeigt werden müsse.

Die Auswertung der Interviewdaten ergab vier Kategorien, die nachfolgend erläutert und mit exemplarischen Auszügen aus den Interviewtranskripten illustriert werden: '(bestehendes) Unterrichtsmaterial und curriculare Vorgaben', 'spezifische Qualitäten der literarischen Texte: Identifikationspotenziale', 'persönlicher Nutzen für die Schüler/innen' und 'Selbstreflexion der Lehrer/innen'.

3.3.1 (Bestehendes) Unterrichtsmaterial und curriculare Vorgaben

Insgesamt betonen die Befragten ihre Kenntnis von sowie ihr Vertrauen in Fachliteratur bzw. Fachzeitschriften mit Vorschlägen und Handreichungen zur Konzeption einer Unterrichtseinheit mit dem literarischen Text. So weist LP2 mehrfach auf ihre Orientierung an dem Unterrichtsvorschlag einer Fachzeitschrift zur *graphic novel* "American Born Chinese" und die Entnahme von Aufgaben daraus hin, was ihr eine gewisse inhaltliche Sicherheit vermittele (#00:00:21-5#-#00:01:10-3#). LP3 berichtet ebenfalls über Kenntnisse von Unterrichtsmaterialien zu "The Reluctant Fundamentalist". Sie hebt allerdings den Aspekt der Flexibilität hervor und die situative Anpassung von Diskussionen, welche ihr wichtiger seien als die Durchsetzung vorgeplanter Ideen (#00:02:38-8#-#00:03:00-3#).

Auch LP1 sind Handreichungen und Unterrichtsmaterialien zu "The War between the Classes" vorab bekannt und sie nutzt diese als Frageimpulse. Eine zusätzliche Sicherheit bietet in ihren Augen der Aspekt der Routine, denn die Einheit habe sie bereits mehrfach durchgeführt (#00:00:35-8#). Ebenso geht es LP4 mit der Durchführung der Unterrichtseinheit zu "East is East".

Im Zusammenhang mit der Planung der jeweiligen Einheit und der Thematisierung von Fachliteratur verweisen insbesondere LP1 und LP2 regelmäßig auf curriculare Rahmungen. Die Vorgaben des Lehrplans spielen vor allem bei der Frage nach der Darstellung von kultureller Vielfalt im eigenen Englischunterricht eine Rolle.

LP2: mh, wenn dann die Lehrwerkskinder auch irgendwie so unterschiedliche [I: mhm.] Nationen haben und dann gibts ja mal immer so, so n' bisschen kulturelle Vielfalt dann auch in Großbritannien [I: mhm.] und dann kann man das immer so ganz gut verknüpfen. #00:15:26-1#

[...]

LP2: also, wo es um solche Themen dann auch geht. entweder orientiert an Ländern also Great Britain, da is ja dann auch so die Frage der Immigration, Multikulturalität, das soll ja dann wird ja dann auch aufgegriffen und da gibt es natürlich dann schon ähm gute Möglichkeiten das dann auch an die Lebenswelt der Schüler so ranzuholen. #00:15:57-0#

Transkript 3: Ausschnitt aus dem Interview mit LP2

LP2 differenziert zwischen jüngeren und älteren Schüler/innen und verweist auf externe Rahmungen wie das Lehrwerk oder den Lehrplan. Werden (thematisch-inhaltliche) Beispiele aus Letzteren von LP1 oder LP2 zitiert, so sind diese nationen- und ethnienbasiert. LP2s Bezugnahme auf die "Lehrwerkskinder" verdeutlicht beispielsweise ein auf Nationen aufbauendes, additives – und durch die curriculare Rahmung von ihr als gerechtfertigt angesehenes – Kulturverständnis.

3.3.2 Spezifische Qualitäten der literarischen Texte: Identifikationspotenziale

Konsens besteht bei den Lehrer/innen über die Wichtigkeit von persönlichen Anknüpfungspunkten zum Text, damit sich den Schüler/innen Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Die persönliche Identifikation wird bei der retrospektiven Betrachtung der Unterrichtseinheit als Herausforderung angesehen. Dabei erachten die Lehrer/innen weniger sprachliche Probleme als maßgebend, sondern heben Aspekte wie die Bereitschaft, sich auf das Thema des Textes einzulassen, oder fehlende Lebenserfahrung der Schüler/innen hervor.

Zunächst sei es essenziell, dass sich Schüler/innen für den thematischen Schwerpunkt des literarischen Textes öffneten. Damit einher gehe, laut LP2, "so 'n bisschen aus der Deckung zu kommen" (#00:03:26-3#), was wiederum häufig einen "Hemmschuh" (#00:06:11-2#) für Heranwachsende darstelle. Für LP3 sind die fehlende Lebenserfahrung und das junge Alter der Schüler/innen ausschlaggebend. Deshalb falle ihnen die Identifikation mit Textthemen wie beispielsweise einer Liebesbeziehung schwer (#00:05:51-4#). Lernende, die viel und regelmäßig lesen, könnten jenen Mangel allerdings dadurch teilweise kompensieren. Zeigten sich bei den Jugendlichen persönliche Anknüpfungspunkte, so bestehe die Chance auf eine gelingende Identifikation. Ein Beispiel hierfür bilde eine Schülerin aus der Lerngruppe von LP2, die erst vor ein paar Jahren von Syrien nach Deutschland gekommen sei und sich daher mit Jin, dem Protagonisten aus dem rezipierten Text "American Born Chinese", welcher nach einem Umzug in eine neue Klasse eingeschult wird, identifizieren könne.

LP2: also da waren sicherlich, der die ein oder anderen Schüler, die- ja, ähm, auch so sehr stark da so selber da so selber mit schon mal konfrontiert worden sind, also die eine Schülerin, die ja aus ähm Syrien [I: mhm.] vor ein paar Jahren in die- nach Deutschland kam und da- die ja auch kein Deutsch sprach, und so gut wie überhaupt nicht wie jetzt im Buch, [I: ja.] ja. #00:09:05-0#
--

Transkript 4: Ausschnitt aus dem Interview mit LP2

Eine Identifikation mit den Figuren oder Themen des literarischen Textes aufgrund von Migrationsgeschichten oder Glaubensrichtungen solle keinesfalls pauschalisiert werden. Daran anknüpfend weist LP4 auf den Kommentar einer Schülerin zur Textauswahl hin:

LP4: und letztes Jahr interessanterweise [...] hat mir aber eine Schülerin mal rückgemeldet, sie selbst, ähm, hat einen deutschen Pass, hat aber muslimische Eltern aus Pakistan, und sie hat gesagt sie ist es leid, im Unterricht immer äh, gescheiterte muslimische Existenzen behandeln zu müssen [I: hm]. #00:18:01-2#

LP4: und im Politikunterricht immer Terror, Muslime, IS, was da alles so kommt. sie hat gesagt sie würde gerne mal eine Geschichte lesen, in der es um gelungene Integration geht oder einfach wo das keine Rolle spielt. da ist die Figur einfach muslimisch [I: mhm]. #00:18:15-7#

LP4: und da hab ich so gemerkt (.) ähm, man problematisiert da natürlich unheimlich viel, und das kann dazu führen, dass genau die Schüler die da sitzen und eigentlich sich da auch wiederfinden in Figuren irgendwann aber auch sagen: ey, muss ich jetzt radikal sein oder muss ich ein Kopftuch tragen, oder was muss ich denn sein damit ich in dieses Raster passe. kann ich nicht einfach auch nur (2) sein [I: ja]. #00:18:37-9#

Transkript 5: Ausschnitt aus dem Interview mit LP4

Angeregt durch den Kommentar reflektiert LP4 die häufig stark defizitorientierte Essentialisierung und Problematisierung von Nationen oder Glaubensrichtungen in ihrem eigenen Englischunterricht. Jene selbstreflexiven Tendenzen bilden aus unserer Sicht eine wichtige Grundlage für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer/innen hinsichtlich der Förderung transkultureller Kompetenzen. Die Bewusstheit und Sensibilisierung für eigene Haltungen und Handlungen stellen einen ersten Schritt dar, um Potenziale zur Förderung von transkulturellen Kompetenzen besser erkennen und nutzen zu können.

3.3.3 Persönlicher Nutzen für die Schüler/innen

Alle Lehrer/innen beschreiben den persönlichen Nutzen der Unterrichtseinheiten für die Schüler/innen. Dieser wird häufig in Verbindung mit dem wahrgenommenen Lernfortschritt erläutert. So sieht LP2 einen großen persönlichen Mehrwert der Unterrichtseinheit für die gesamte Lerngruppe darin, dass ein Großteil der Schüler/innen eine Migrationsgeschichte aufweist, "weil die können da wenigstens was dazu sagen" (#00:16:13-2#). LP4 schränkt jene Auffassung jedoch ein, indem sie anmerkt, dass nur freiwillig und auf Eigeninitiative geteilte Migrationserfahrungen im Plenum von Nutzen seien (#00:08:17-5#-#00:08:40-2#). Hier lässt sich eine Bewusstheit für kulturelle Zuschreibungen und Essentialisierungen

feststellen, auf welche LP4 explizit verzichtet. Daran anknüpfend stellen LP3 und LP4 unabhängig voneinander fest, dass es den Heranwachsenden tendenziell schwerfalle, die eigenen Erfahrungen und biografischen Hintergründe zu abstrahieren bzw. auf den jeweiligen literarischen Text anzuwenden.

Bei einzelnen Lernenden habe sich dennoch "was bewegt" (LP2, #00:09:39-9#). LP2 merkt jedoch an, dass veränderte Haltungen von außen schwer erkennbar blieben. LP4 geht davon aus, dass Veränderungen nur bedingt von außen beeinflussbar sind und es für Schüler/innen einen höheren Wert habe, wenn sich unter ihnen eine eigenständige Diskussion entwickle. Während LP4 darauf hinweist, dass sie sich in solchen Fällen nicht einmische und Ambiguitäten zulasse, betont LP2, dass für sie die Herausstellung eines Ergebnisses am Ende der Stunde oder einer Diskussion zentral sei. Zu keinem Ergebnis zu kommen ist negativ konnotiert als "Nörgelstunde" (LP2, #00:18:32-1#) oder mit "pessimistische[r] Note" (LP2, #00:19:15-9#).

Insgesamt kritisch und teilweise "schockiert von der Realität" (#00:07:34-8#) äußert sich LP1 über den Lernfortschritt der Schüler/innen im Englischunterricht.

LP1: manchmal bin ich da eben schon schockiert von der Realität. Denn ob- man kann im Unterricht über etwas reden, aber dann gibt es trotzdem immer noch Fälle von naja Diskriminierung oder zumindest Fälle, in denen eben Necken nicht mehr Necken ist, sondern, wo es dann eben etwas verstärkt ist. #00:07:34-8#

LP1: jetzt nicht unbedingt in meiner Lerngruppe hier, aber (.) ähm (3) in (.) vor zwei Jahren, als ich das Buch das erste Mal besprochen habe, da gab es ganz konkret einen Fall von Mobbing in der Klasse und da hat das Buch jetzt auch nicht in dem Moment () ihn anzu-gehen. #00:07:51-3#

Transkript 6: Ausschnitt aus dem Interview mit LP1

Ihrer Ansicht nach werden Werte und ethische Grundsätze von manchen Schüler/innen lediglich für die Klassenarbeiten gelernt "und [das] dann eben in der Realität nicht immer [...] so unbedingt umgesetzt" (#00:08:15-3#). Damit macht LP1 auf ein Dilemma des (Englisch-)Unterrichts aufmerksam, welcher einerseits zu toleranten und mündigen Bürger/innen erziehen und ein respektvolles Miteinander fördern soll, andererseits jedoch nicht garantiert, dass Schüler/innen in der Lage sind, gelernte Sachverhalte und (persönliche) Erfahrungen zu kontextualisieren und damit angemessen auf die eigene Lebenswelt zu übertragen. Der Kommentar von LP1 lenkt den Blick auf die Frage nach der Eignung und Nachhaltigkeit von im Unterricht behandelten Texten und angewandten Methoden, welche im Professionalisierungsdiskurs zu Transkulturalitätsbewusstheit und transkulturellen Kompetenzen insbesondere von Heyder und Schädlich (2014) als essenziell hervorgehoben werden (vgl. Abschnitt 2.2).

3.3.4 Selbstreflexion der Lehrer/innen

In den Unterrichtseinheiten wurden bei den Lehrer/innen individuelle Prozesse der Selbstreflexion angeregt. Besonders ausgeprägt waren diese bei LP3 und LP4. Die Reflexionen beziehen sich zum einen auf die eigene Flexibilität und Offenheit gegenüber der literarischen Textauswahl – und damit verbunden der Akzeptanz, dass nicht alle Schüler/innen einen Text "gut finden" (LP3, #00:08:04-4#) – sowie der Unterrichtsdurchführung. LP4 reflektiert diesbezüglich ihr Verhalten während der Diskussionen in der Unterrichtseinheit und beschreibt dabei einen 'Aha-Effekt' oder "signifier" (#00:08:16-1#), welcher sie in einer Situation eingeholt habe und weshalb sie die Diskussion weiterlaufen ließ.

Darüber hinaus macht LP3 während des Interviews eigene Leseindrücke und Gedanken explizit, die ihr bei der Rezeption von "The Reluctant Fundamentalist" widerfahren sind:

LP3: wenn ich jetzt gesagt hab, wie schrecklich, dass ich währenddessen dachte, oh Gott (2) dem Amerikaner passiert was am Ende. da hab ich so den eigenen rassis- also rassistischen Gedanken, die ich anscheinend unbewusst noch selbst habe, die habe ich auf einmal wieder erkannt, ja und das war total unangenehm. #00:14:35-0#

Transkript 7: Ausschnitt aus dem Interview mit LP3

Alltagsrassistische, binäroptionelle Gedanken können sich ebenfalls im Herausstellen von Schüler/innen aufgrund von kulturellen Hintergründen äußern. Daher betonen LP3 und LP4, dass Lernende lediglich dann als 'kulturelle Experten/innen' herangezogen werden dürften, wenn sie sich vorab damit einverstanden erklärt haben. LP4 hinterfragt ferner kritisch das stete Problematisieren von kulturell-hybriden Figuren in literarischen Texten und legt die Schwierigkeit des Vermeidens von kultureller Essentialisierung und Separierung offen.

LP4: aber nochmal, ich glaube, dass wenn man das immer wieder zum Thema macht, dass das (2) vielleicht sogar so ein bisschen nach hinten losgeht, weil man die Leute in Rollen drückt, und die sind mehr- also es gibt ja bei East is East, sagte der Maneer an einer Stelle Pakistani- to be Pakistani is more than a religion. #00:13:09-2#

LP4: und da dachte ich auch, () aber Pakistani ist eine Nationalität, wie kommt der [Anm.: ein Schüler] denn jetzt auf so eine Zuschreibung jetzt von Religion. denen halt auch klar zu machen, Identität ist halt auch so breit gefächert, dass man es nicht immer nur an einer Sache festmachen kann. #00:13:23-5#

LP4: und ich hoffe, dass das auch die Einheit so ein bisschen zum Ausdruck gebracht hat, es gibt Identitätsmarker, oder es gibt so- so Symbole, die einen ganz schnell auch in irgendeine Gruppierung reindrücken, oder in die man reingedrückt wird, aber dass das halt nicht alles ist. #00:13:38-0#

LP4: und das- ich glaube tatsächlich, dass sowas sehr unterschwellig passiert, und auch nicht immer bewusst und dass man manchmal da vielleicht selbst auch in so eine Falle stolpert und ganz schnell eine Formulierung gefunden hat und dann merkt man so, das ist tatsächlich Stereotyp, oder man arbeitet hier schon wieder mit irgendwelchen Schubladen. ich versuch das halt zu vermeiden, aber weiß auch nicht, ob das immer gelingt. #00:13:56-9#

Transkript 8: Ausschnitt aus dem Interview mit LP4

Der zitierte Ausschnitt erlaubt unterschiedliche Lesarten. Zum einen zeigt LP4 bei ihren Erläuterungen, dass sie von klar abgrenzbaren nationalen Kategorien ausgeht ("aber Pakistani ist eine Nationalität"), zum anderen zeigt sie selbstreflexive Tendenzen, da sie sich einerseits auf das Deutungsangebot eines Schülers einlässt, eine kulturelle Zuschreibung über andere Dimensionen (hier: Religion) vorzunehmen ("wie kommt der denn jetzt auf so eine Zuschreibung jetzt von Religion"), und andererseits anstrebt, den Schüler/innen einen breiten Identitätsbegriff zu vermitteln ("denen halt auch klar zu machen, Identität ist halt auch so breit gefächert, dass man es nicht immer nur an einer Sache festmachen kann"). In den analysierten Unterrichtsvideos und den darin rekonstruierten Handlungsmustern von LP4 bestätigen sich die selbstreflexiven Ansätze.

Daran anschließend stellt sich die Frage nach der Art der Rezeption, Diskussion und Evaluation von Literatur im Englischunterricht insgesamt und nach der curricular geforderten Anbahnung von Aushandlungsprozessen zur Förderung transkultureller Kompetenzen: "[I]st das tatsächlich zu einseitig, gucken wir, ist die Literatur zu einseitig, holen wir da Sachen raus und verstärken damit letzten Endes eher Stereotypen anstatt Sachen aufzubrechen." (LP4, #00:19:53-8#).

4. Zusammenschau der Ergebnisse und Implikationen

Die aus den Analysen der Unterrichtsvideos sowie der leitfadengestützten Interviews gewonnenen Ergebnisse schließen an den in Abschnitt 2.2 skizzierten Forschungsdiskurs zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer/innen hinsichtlich einer Transkulturalitätsbewusstheit und transkultureller Kompetenzen an und bestätigen dort diskutierte Tendenzen. Ein binäroptionelles Kulturverständnis, das auch in unterrichtlichen Handlungen ausagiert wird, verstellt die professionelle Wahrnehmung von spezifischen Lerngelegenheiten zur Entwicklung transkultureller Kompetenzen, was sich auch in einer gewissen (teilweise explizierten) Unsicherheit der Lehrer/innen gegenüber der Auswahl von geeigneten Unterrichtsmaterialien und dem Einsatz angemessener Methoden zeigt. Dieses binäre Verständnis kann sich zudem in alltagsrassistischen Formulierungen,

der Essentialisierung von Lerner/innen und der Adressierung dieser als unfreiwillige 'kulturelle Expert/innen' ausdrücken, so dass in erster Linie eine Bewusstheit und Sensibilisierung für eigene Haltungen und Handlungen vonnöten ist, um Professionalisierungsprozesse anzuregen. Diese basieren auf einer profunden Wissensbasis, die in reflexiven Zirkeln mit den eigenen unterrichtlichen Erfahrungen in einen Zusammenhang zu bringen ist, um zu selbstreflexiven Einsichten zu kommen, wie sie in unserem Datenmaterial zu finden sind.

Von besonderer Bedeutung scheint das Konzept der 'professionellen Wahrnehmung' (vgl. van Es & Scherin 2002) zu sein. Mit seinem ersten Schritt des *noticing* verweist es auf die Wichtigkeit des Erkennens von kritischen Handlungen (z.B. die Verwendung alltagsrassistischer Formulierungen) oder anderen relevanten Unterrichtssituationen (z.B. ungerechtfertigte Essentialisierungen), welche in einem zweiten Schritt zu erklären sind (*knowledge-based reasoning*). Reflexiv ist herauszustellen, wie die individuelle Wissensbasis (z.B. hinsichtlich transkultureller Kompetenzen) die lehrer/innenseitige Gesprächsführung und das Unterrichtshandeln *in situ* beeinflusst und wie beide Dimensionen verändert werden können. (Selbst-)reflexive Einsichten stellen aus unserer Sicht die unerlässliche Grundlage für eine Professionalisierung von Fremdsprachenlehrer/innen hinsichtlich der Förderung transkultureller Kompetenzen, aber auch anderer Domänen dar.

Was Unterrichtsmaterialien und -methoden betrifft, zeigt sich in unseren Daten eine enge Orientierung an vorhandenen Materialien und curricularen Vorgaben. Um Unsicherheiten zu vermeiden, scheint die Entwicklung von Auswahlkriterien für Unterrichtsmaterialien wichtig sowie die (gemeinsame) Sammlung einer Vielzahl an (Text-)Beispielen zur Orientierung. Zusätzlich sind Kriterien für die Prüfung von Aufgabenformaten zu entwickeln, welche die Lehrer/innen befähigen, eine profunde Beurteilung vorhandener Materialien vorzunehmen und diese ggf. zu adaptieren. Die Erprobung und Reflexion der entwickelten Formate und Materialien ist nicht nur aus kompetenztheoretischer, sondern auch aus strukturtheoretischer Perspektive sinnvoll. Im Hinblick auf eine Transkulturalitätsbewusstheit und die Förderung transkultureller Kompetenzen können nicht genutzte Potenziale bewusst(er) wahrgenommen und genutzte Potenziale evaluiert werden. Dazu gehört auch, Ambiguitäten auszuhalten. Neben individuellen Reflexionen ist die Nutzung von Unterrichtsvideografien sinnvoll (vgl. Elsner, Kreft, Niesen, Viebrock 2020). Mögliche Analyseschwerpunkte bilden der Umgang mit inhaltlich-fachlichen Ambiguitäten, die Adressierung der Schüler/innen oder die Reflexion der genutzten Terminologie im Englischunterricht.

Alles in allem bleibt Professionalisierung eine kontinuierliche Aufgabe, deren Bewältigung nicht nur durch die/den einzelne/n Lehrer/in zu leisten, sondern die auch strukturtheoretisch zu betrachten ist: Lehrer/innen müssen schlicht die Zeit

und Gelegenheit haben, sich im Hinblick auf neue Anforderungen zu professionalisieren, wie wir es im vorliegenden Beitrag am Beispiel der Transkulturalitätsbewusstheit gezeigt haben.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.02.2020



Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bach, Gerhard (2015): *Globalization from below: Teachers as Agents of Change in the Everyday Challenges of EFL Teaching*. Vortrag Goethe-Universität Frankfurt a. M.
- Blell, Gabriele & Doff, Sabine (2014): It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 77-96 [Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/17>, 07.11.2019].
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2014): "... kam grad am Anfang an die Grenzen". Potenziale und Probleme von kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 86-100.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Costa, Jana; Kühn, Claudia; Timm, Susanne & Franken, Lina (2018): Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41: 4, 20-29.
- Delanoy, Werner (2014): Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung an die Fremdsprachendidaktik? In: Matz, Frauke; Rogge, Michael & Siepmann, Philip (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis* Frankfurt a.M.: Lang, 19-35.
- Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiografische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una (2003): Die Professionskultur von EnglischlehrerInnen: Eine berufsbiografisch orientierte, struktur- und handlungstheoretische Untersuchung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 2, 301-312.
- Elsner, Daniela; Kreft, Annika; Niesen, Heike & Viebrock, Britta (2020): Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 279-299.
- Hamid, Mohsin (2013): *The Reluctant Fundamentalist* (1st edition, 2nd print). Berlin: Cornelissen.

- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183-201.
- Kirchhoff, Petra (2016): Was sollte eine gute Englischlehrkraft wissen? Über die Auswahl von Items im FALKO-E-Test zum fachspezifischen Professionswissen. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 75-98.
- Kirchhoff, Petra (2017): FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften: Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In: Krauss, Stefan; Lindl, Alfred; Schilcher, Anita; Fricke, Michael; Göhring, Anja; Hofmann, Bernhard; Kirchhoff, Petra & Mulder, Regina H. (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 113-150.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2014): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, 08.09.2019].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2015): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 08.09.2019].
- König, Johannes; Lammerding, Sandra; Nold, Günter; Rohde, Andreas; Strauß, Sarah & Tachtsoglou, Sarantis (2016): Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language. *Journal of Teacher Education* 67: 4, 320-337.
- Kreft, Annika (2019): Zur Rekonstruktion von transkultureller Kompetenz im englischen Literaturunterricht mithilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: Wilden, Eva & Rossa, Henning (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt*. Frankfurt a. M.: Lang, 107-132.
- Kreft, Annika (2020): *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch*. Berlin: Lang.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10: 2, 202-217.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim et al.: Beltz.
- Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der interkulturellen Kompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rosemann, Inga & Bonnet, Andreas (2018): "Oder wäre doch was anderes sinnvoller?" – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Michaela Artmann; Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-148.
- Roters, Bianca (2017): (Primary) EFL teachers' professional knowledge: Theoretical assumptions and empirical findings. In: Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (Hrsg.): *The Professional Development of Primary EFL Teachers. National and International Research*. Münster: Waxmann, 167-180.
- Schädlich, Birgit (2015): Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 2, 255-285.
- Schramkowski, Barbara & Ihring, Isabelle (2018): Alltagsrassismus. In: Blank, Beate; Gögercin, Süleyman; Sauer, Karin & Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 279-290.
- Schultze, Katrin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen: Theoretische, methodologische und empirische Annäherungen*. Münster: Waxmann.
- Seibert, David; Klempin, Christiane; Lücke, Martin; Sambanis, Michaela & Ibrahim, Hanin (2019): Professionalisierung fachdidaktisch. Professionalisierung angehender Lehrer/innen (Bachelor) in Lehr-Lern-Labor-Seminaren (LLL-S) an der Freien Universität Berlin in den Didaktiken der Geschichte und des Englischen. *Die Hochschullehre* 5, 423-453.
- Terhart, Erwald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u. a.: Beltz, 202-224.
- Tesch, Bernd (2019): *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode*. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Lang.
- van Es, Elizabeth A. & Sherin, Miriam G. (2002): Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Society for Information Technology & Teacher Education* 10: 4, 571-596.
- Viebrock, Britta (2003): Bremen meets Brisbane: Interkulturelles Lernen in e-mail Kontakten. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Viebrock, Britta & Wendt, Michael (Hrsg.): *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 249-262.
- Viebrock, Britta (2014): Zur Professionalisierung von Lehrkräften im bilingualen Erdkundeunterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, 72-85.
- Viebrock, Britta (2018a): Just another prefix? From inter- to transcultural foreign language learning and beyond. In: Breidbach, Stephan; Küster, Lutz & Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Sloganzations in Language Education Discourse*. Clevedon: Multilingual Matters, 72-93.
- Viebrock, Britta (2018b): Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften: Anforderungen, Phasenverläufe und Forschungsbedarfe. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 197-208.
- Yang, Gene Luen (2006): *American Born Chinese*. New York; London: First Second.