



*Theoriebasierte Betreuung des Schulpraktikums
im Lehramtsstudium Englisch –
Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Professionalisierung im Studium*

Dissertation

zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam

vorgelegt von
Anke Köhler

Potsdam, den 07.09.2015

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URN urn:nbn:de:kobv:517-opus4-91531
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-91531>

Inhaltsverzeichnis des rahmengebenden Textes

1.	Einleitung.....	1
2.	Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen.....	2
2.1	Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien.....	2
2.2	Professionalisierung im Lehramtsstudium.....	6
2.2.1	Institution und Individuum.....	6
2.2.2	Reflektierende Lehrpersonen.....	8
2.3	Betreuung: Praktikumsbegleitung und Hochschuldidaktik.....	14
3.	Empirische Untersuchung.....	17
3.1	Rahmenbedingungen des Praktikums.....	18
3.2	Methodisches Vorgehen.....	20
3.2.1	Verfahren.....	20
3.2.2	Untersuchungsobjekte.....	25
3.2.3	Datenerhebung.....	25
3.2.4	Datenerfassung.....	26
3.2.5	Datenanalyse.....	26
4.	Darstellung der eigenen Forschungstätigkeit.....	26
4.1	Modell von Professionalisierung im Lehramtsstudium.....	28
4.2	Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender: Fokus auf nonverbale Elemente.....	29
4.3	Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden.....	30
4.4	Applied Conversation Analysis in Foreign-Language Didactics.....	30
5.	Erkenntnisse und Diskussion.....	32
5.1	Ergebnisse aus der Verbindung der Einzeluntersuchungen.....	32
5.2	Forschungsfrage 1: Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien.....	36
5.3	Forschungsfrage 2: Professionalisierung im Lehramtsstudium.....	37
5.4	Forschungsfrage 3: Betreuung: Praktikumsbegleitung und Hochschuldidaktik.....	39
5.5	Ausblick.....	39
6.	Textauszüge.....	42
7.	Literatur.....	51

1. Ein Modell von Professionalisierung im Lehramtsstudium

1.	Anlass und Problembeschreibung	1
2.	Einbettung des untersuchten Tagespraktikums in den Studienverlauf	3
3.	Aktuelle Ansätze zu Professionalisierung von Lehrkräften	4
3.1.	Strukturtheoretischer Ansatz	5
3.1.1.	Ziel des Ansatzes.....	5
3.1.2.	Die Rolle Lehrkraft.....	6
3.1.3.	Berufslebenslanges Lernen und Reflexion	6
3.2.	Kompetenzen von Lehrenden	7
3.2.1.	Ziel des Ansatzes.....	7
3.2.2.	Selbstwirksamkeit.....	7
3.2.3.	Handlungskompetenz.....	8
3.3.	Mögliche Verbindungspunkte der Ansätze	8
4.	Professionalisierung im Schulpraktikum: Lehren und Lernen in Schule und Universität	10
4.1.	Lern- und Entwicklungsziele	11
4.1.1.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Wissensvermittlung	12
4.1.2.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Interaktionsformen.....	13
4.1.3.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Pädagogische Irritierungen.....	13
4.1.4.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Wunsch nach Entwicklung.....	14
4.1.5.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Arbeitsbündnisse	14
4.1.6.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Situationsorientierung.....	15
4.1.7.	Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Systeminherente Widersprüche.....	16
4.2.	Professionalisierung & Kompetenzen von (künftigen) Lehrenden	16
4.2.1.	Personen.....	17
4.2.2.	Reflexionsformate	18
5.	Auswertung und Ausblick.....	18
6.	Daten	21
7.	Literatur	24

2. Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender: Fokus auf nonverbale Elemente

Abstract	1
1. Einleitung.....	1
2. Aufbau der Studie.....	2
2.1 Fachwissenschaftlicher Hintergrund	2
2.2 Videoanalyse in Trainingsseminar und Praktikum	3
3. Videoanalysen	3
3.1 Transkription von audiovisuellen Daten in Publikationen	5
3.2 Inhaltliche Erkenntnisse der Studierenden	7
3.3 Gruppenanalyse – Videoauswertung	12
3.4 Gruppenanalyse – strukturierte Reflexion	13
4. Fazit	14
4.1 Trainingsseminar	14
4.2 Reflektierte strukturierte Videoanalyse.....	14
4.3 Transkription nonverbaler Elemente	14
5. Literaturverzeichnis.....	15

3. Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden

1. Einleitung.....	1
1.1 Trainingsseminar & Praktikum	1
1.2 Videoanalyse	1
1.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis	1
1.4 Reflexion mit peers.....	2
2. Grundlagen	2
2.1 Trainingsseminar & Praktikum	2
2.2 Videoanalyse	3
2.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis	4
2.4 Reflexion mit peers.....	4
3. Durchführung in Praktikum und Seminar.....	5
4. Erkenntnisse von Studierenden	7
5. Entwicklung eines Studierenden	9
5.1 Die Planung.....	9
5.2 Die Durchführung	9
5.3 Die Auswertung im Anschluss an die Unterrichtsstunde	11
5.4 Die Betrachtung und Reflexion der Situation durch den Studierenden.....	11
6. Fazit	13

4. Applied Conversation Analysis in Foreign-Language Didactics

1	Conversation Analysis.....	1
1.1	Applied Conversation Analysis	2
1.2	Methodology of Conversation Analysis.....	3
2	Conversation Analysis for Teachers	3
3	Correction and Repair	6
3.1	Self-Initiation and Self-Repair	8
3.2	Other-Initiation and Other-Repair.....	8
4	Applying CA – Repair in the Classroom Setting.....	9
4.1	Form-and-Accuracy Contexts	10
4.2	Meaning-and-Fluency Contexts.....	10
4.3	Task-Oriented Contexts.....	11
5	Benefit for (Future) Teachers	11
6	Appendix – Transcription Conventions	12
	Bibliography.....	13

Abbildungen und Tabellen im rahmengebenden Text

Abbildung 1. Zyklisches Lernen des Subjekts im Rahmen von bildungspolitischen und - wissenschaftlichen Anforderungen.....	9
Abbildung 2. Dimensionen der angeleiteten Professionalisierung Studierender während des Studiums.....	16
Tabelle 1. Schulpraktika im aktuellen modularisierten Studium.....	20
Abbildung 4. Verlauf der Adaptionen des Tagespraktikums.....	22
Abbildung 3. Spiralförmiger Kreislauf der Entwicklung des Tagespraktikums.....	23
Tabelle 2. Übersicht über Adaptionen des Praktikums.....	26
Tabelle 3. Vergleichsdimensionen, adaptiert nach Roters.....	29
Abbildung 5. Tiefe und Dimensionen der Reflexionen der untersuchten Gruppen.....	34

Theoriebasierte Betreuung des Schulpraktikums im Lehramtsstudium Englisch – Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Professionalisierung im Studium

*Rahmengebender Text zur publikationsbasierten Dissertation
Anke Köhler*

1. Einleitung

Der vorliegende Text bildet den Rahmen für die publikationsbasierte Dissertation „Theoriebasierte Betreuung vom Schulpraktikum im Lehramtsstudium Englisch“.

Der Beitrag dieser Dissertation zum wissenschaftlichen Diskurs liegt in der Verbindung von Theoriebereichen der Professionalisierungsforschung und angewandten Linguistik mit Untersuchungen zur hochschuldidaktischen Begleitung und Betreuung im ersten Unterrichtspraktikum des Lehramtsstudiums, dem fachdidaktischen Tagespraktikum, an der Universität Potsdam. Ein interaktionsanalytisches Vorgehen wurde eingesetzt zur Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Settings einer disziplinenverbindenden, fachwissenschaftlichen Begleitung von Praktika im komplexen Kontext Schule (wie gefordert bei Fraefel 2012: 132).

Der Ausgangspunkt der Studie war, dass fachliche Inhalte und schulpraktische Erfahrungen, spezifisch im fachdidaktischen Tagespraktikum, enger verknüpft werden sollten (zum theoretischen Hintergrund s. Kapitel 2). Eine Pilotstudie und eine Anzahl Evaluationen aus Schulpraktika in verschiedenen Formaten zeigten die Notwendigkeit dazu. Darauf aufbauend entwickelte die Forscherin das Tagespraktikum und dessen Betreuung hochschuldidaktisch auf Grundlage eines Verfahrens, das methodisch auf die Interaktionsforschung und inhaltlich auf die Bezugswissenschaften und institutionellen und politischen Anforderungen des Lehramtsstudiums im Fach Englisch zurückgeht. Die Darlegung der empirischen Untersuchung folgt in Kapitel 3.

Die Implementierung entsprechender Formate ins reguläre Studium wurde in einer über drei Jahre angelegten iterativen Studie turnusmäßig evaluiert (wie gefordert u.a. bei Hascher 2012a: 95). Die Überlegungen und Ergebnisse der einzelnen Entwicklungsstufen wurden publiziert. Die vollständigen Artikel werden im Anhang wieder gegeben. Die Zusammenfassungen der Beiträge finden sich in Kapitel 4 des hier vorliegenden rahmengebenden Textes: Das Forschungsverfahren wird aus der Bezugswissenschaft der *Conversation Analysis* begründet (4.4) und interaktionsanalytisch mithilfe von verschiedenen Reflexionsformen umgesetzt (4.3). Ein weiteres Instrument, ein Transkriptionssystem für nichtsprachliche Elemente im Unterricht, wurde zur Fokussierung der Auseinandersetzungen mit den Videomitschnitten entwickelt (4.2). Diese Beiträge werden mit Blick auf die Bedeutsamkeit der Pro-

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Professionalisierung im Rahmen eines Theorie-Praxis-Konzepts im Lehramtsstudium betrachtet und verbunden (4.1).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Kapitel 5) zeigen die weiterentwickelten Betreuungsszenarien des fachdidaktischen Tagespraktikums an der Universität Potsdam (Universität Potsdam 2010: 567; 2008: 557, 574). Kapitel 5.1 zeigt die Verbindung der Einzelstudien auf, während 5.2 bis 5.4 auf die einzelnen Forschungsfragen fokussieren. Der Ausblick erfolgt in 5.5. Die Textauszüge aus Portfolios und Gesprächen finden sich nummeriert in Kapitel „6. Textauszüge“.

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Es wird untersucht, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer innerhalb curricularer Studienstrukturen lernen, lehren und sich entsprechend eines spezifisch anvisierten Berufes entwickeln, kurz: professionalisieren (Terhart 2012: 58f). Die Verbindung von fachwissenschaftlichem und methodischem Wissen mit Erfahrungen aus dem Praktikum durch Reflexion wird in einem durch Evaluation der einzelnen Adaptionen weiterentwickelten Praktikumssetting nach Kriterien der Professionalisierung betrachtet. Die folgend genannten drei Themenbereiche hängen im Setting des schulischen Tagespraktikums eng zusammen.

Die Fachdiskurse um die bearbeiteten Themen werden folgend im aktuellen Forschungsstand verortet; aufbauend auf den Auseinandersetzungen in den Einzelbeiträgen. Die theoretische Grundlegung erfolgt zu diesen drei Themenbereichen. Aus den abgeleiteten Zielen und Vorüberlegungen wurden die folgenden Forschungsfragen generiert. Die Darstellung der Erkenntnisse findet sich parallel in Kapitel 5.

1. Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien (Kapitel 2.1 und 5.2)
Welche Lehrerkompetenzen können Bachelor-Lehramtsstudierende durch eine engere Verknüpfung von theoretischen Aspekten, wissenschaftlichen Methoden und praktischen Erfahrungen im betreuten Tagespraktikum fördern?
2. Professionalisierung im Lehramtsstudium (Kapitel 2.2 und 5.3)
Wie befördert eine kontinuierliche, zielgerichtete Verquickung theoretischer Inhalte von Bezugsdisziplinen in einem intensiv betreuten und gleichzeitig Entwicklungsraum bietenden Schulpraktikum im Lehramtsstudium eine nachhaltige Orientierung an berufsbegleitender Professionalisierung bei Studierenden?
3. Betreuung: Praktikumsbegleitung und Hochschuldidaktik (Kapitel 2.3 und 5.4)
Wie wirken sich bei systematischer Einbeziehung der so erlangten Erkenntnisse sowohl deduktive als auch induktive Prozesse auf Struktur und Ausgestaltung der Praktikumsbetreuung aus?

2.1 Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien

Die Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien im Lehramtsstudium umfasst die Einbindung in bildungspolitisch und somit institutionelle Strukturen (folgend und 2.2.1). Der Mehrwert von Betreuung während solcher Praktika liegt in der Individuenorientierung und der Ausrichtung an deren Bedeutung für studentische Lehrkräfte im fachdidaktischen Tagespraktikum (2.2.2). Der durch die diversen Studienordnungen vorskizzierte Lernweg innerhalb eines Studiums kann bewusster und begründeter durch die einzelnen Studierenden ausgestaltet werden, wenn sie

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Unterstützung bei der theoretischen Reflexion ihrer bisherigen und gegenwärtigen Erfahrungen und Erkenntnisse erhalten (2.3). Schließlich setzt die Dozentin bei der beratenden Begleitung ein Verfahren zur Professionalisierung ein, um die Transparenz zu erhöhen (3.3). Dieses strukturierte Vorgehen liegt der Entwicklung dreier Adaptionen der Betreuungsgestaltung zugrunde. Das Verfahren kann ebenfalls von den Studierenden verwendet werden, um ihre berufliche Entwicklung auch nach dem modularisierten Studium strukturiert voran zu bringen. Die enge Verbindung von Theorie und Praxis wird als hochschuldidaktisches Prinzip zentral gesetzt, nicht als Grundsatzdebatte diskutiert.

Die Ansprüche in der Lehreraus- und -weiterbildung haben sich im Laufe der letzten Jahre gewandelt. Sie sollen einen Entwicklungscharakter implizieren und auf eine wissenschaftlich fundierte Berufsorientierung abzielen (Schubarth et al. 2012a: 89). Dies kann durch Reflexion, aber auch durch Erproben bestimmter Situationen, also Unterrichtssimulationen, geschehen. Dozierende in den Bildungswissenschaften können besonders bei Veranstaltungen mit Praxisbezug unterschiedliche Entwicklungswege eröffnen:

„[C]onceptions of learning how to teach need to move away from a ‘being told’ transfer approach, which is expert-directed, subordinating, replicating, dependent, and rational, towards an exploratory ‘finding out’ or transformative approach, which includes the following characteristics: it builds on existing knowledge, allows for different learning styles, provides opportunities for problem-solving, encourages autonomy, and is reflective.“ (Jay und Johnson 2002: 36).

Die Schwierigkeit einer Übertragbarkeit des theoretisch gelernten Wissens ins praktische Können während schulpraktischer Studien wird unterschiedlich diskutiert. Es wird teilweise davon ausgegangen, dass Anwendungs- und theoretisches Wissen, das sich aus der Fachliteratur angeeignet wurde, unterschiedlichen Wissenssystemen (vgl. Korthagen 2010; Terhart 2002; Baumert und Kunter 2006: 479) oder schwer miteinander in Beziehung setzbaren Bereichen angehören (Czerwenka und Nölle 2011: 364). Der Gewinn durch Praktika sei durch eine solche Trennung von Theorie und Praxis stark begrenzt (z.B. bereits Dewe und Radtke 1993: 155; Hascher 2012a: 89; Gegenposition: Pohlenz und Boettcher 2012: 127f). Patry sieht in dieser Unterteilung ein kategoriales Problem, da Theorie und Praxis auf unterschiedliche Fragestellungen abzielen (vgl. 2014: 31).

Die vorliegende Studie ist im Praktikum angesiedelt, da Praktika häufig entweder als Bindeglied zum Referendariat – nicht zum Beruf! – (Auszug 1¹), „endlich Praxis“ oder „nicht richtig Studium“ gesehen werden und von Studierenden äußerst positiv besetzt sind (Auszug 2). Wissenschaftliche Untersuchungen belegen im Gegensatz zu den Überzeugungen der Studierenden einen Lerngewinn nicht zweifelsfrei (Fraefel 2012: 128). Allerdings wurde die kompetente Begleitung einer Verknüpfung von vorhandenem Theoriewissen, forschendem Herangehen und innovativer Integration dessen in Anwendungskontexte erfolgreich nachgewiesen (Helsper 2007a: 575; Fraefel 2012: 139f).² Viele Chancen der Entwicklung von Schulpraktika als Lehrveranstaltung werden übergangen, da es institutionell fest vorgesehen, dadurch kaum hinterfragt, und die Betreuungssituation häufig unbefriedigend ist. Die Praktikumsbetreuung wird in der vorliegenden Arbeit aus hochschuldidaktischer Perspektive ins Auge gefasst.

Hier ist ein Modell hilfreich, das vorwissenschaftlichen Alltag, Wissenschaft und verwissenschaftlichten Alltag miteinander zu binden sucht. Theorie und Praxis stehen zueinander in Bezug und wer-

¹ Die Auszüge aus Portfolios, Auswertungsgesprächen und Schreibgesprächen finden sich nummeriert im Anhang. Die Transkription der Auswertungsgespräche wird hier entsprechend ihrer Funktion inhaltlich, nicht konversationsanalytisch, vorgenommen. (vgl. auch Beitrag zu 4.2)

² Vgl. hierzu Patry (2014): 30.

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

den nicht als kategorial oder inhaltlich entgegengesetzt eingestuft. (Schroeter und Herfter 2012) Die Konsolidierung der zwei Wissensfelder kann in Praktikumszeiträumen erfolgen. Ob und wie diese Aspekte in Abgrenzung, Reihenfolge oder Integration zu- und miteinander im Studium Platz finden, liegt neben dem institutionell gestalteten Rahmen an den Dozierenden (Neuweg 2011). Wildt verknüpft ebenfalls die Praxis- und Theoriebereiche verschiedener Ordnungsprinzipien für eine hochschuldidaktische Sicht auf diese Frage. Er zeigt auf, dass in der Hochschule eine Praxis, die nicht mit der Schulpraxis übereinstimmt, existiert. Andersherum rekurrieren Lehrpersonen in der Schulpraxis auf eine „subjektive Theorie“. Beide Schattierungen von Theorie und Praxis werden in der wissenschaftlichen Forschung kaum beleuchtet. (Wildt 2006) Diese Dissertation geht mit der Einbeziehung des Verfahrens zur eigenen Professionalisierung und Entwicklung von Lehr-Lernszenarien einen Schritt weiter. Die Ausblendung von theoretischen Hintergründen oder von kontextuellen Situierungen ziehen Tabuisierungen und Stillstand bezogen auf die individuelle oder institutionelle Professionalisierung nach sich (Häcker 2012: 276). Ein Schulpraktikum innerhalb des Studiums soll Lerngelegenheiten schaffen, um „letztlich zu professionellem Handeln im Schulfeld [zu] befähigen“ (Fraefel 2012: 128). Dies beinhalten Verknüpfungen von fachlichem Wissen und praktischen Erfahrungen, den kritischen Beginn eines Aufbaus von Handlungsmustern und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen zur ergiebigen Leitung von Fachunterricht (vgl. ebd.: 186).

Übertragungen „der Theorie“, also fachlicher Inhalte, in „die Praxis“, was sich häufig auf Unterrichtssituationen per sé bezieht, sollten nicht in Einzelverantwortung bei den Studierenden liegen, sondern in eine dem realistischen beruflichen Umfeld angemessene wissenschaftliche Begleitung integriert sein (Korthagen und Kessels 1999: 5f; 13f; vgl. Neuweg 2011: 40f). Dass die Verbindung und fundierte Auseinandersetzung mit allen Wissens- und Erfahrungsbereichen ein Ziel von Lehrerbildung sein soll, liegt im komplexen Schulalltag begründet. Lehrpersonen müssen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen situativ und pädagogisch professionell agieren. Chancen, diese Komplexität zu entzerren und „den distanzierten beobachtenden Blick auf schulische Situationen zu richten, ohne gleichzeitig unter dem Handlungsdruck der Alltagspraxis zu stehen“ bieten angeleitete Praktikumsituationen. (Boer 2012a: 309f; Bennewitz 2012: 212f) Lehramtsstudierende sollten in Schulpraktika von der Lernenden- zur Lehrendenperspektive übergehen (vgl. z.B. Denner 2013: 15f; Albustin 2012: 253; Weyland und Wittmann 2011: 15). Sie gehen dazu schulpädagogischen Aufgaben oder Aufgaben der Didaktik und Lehr-Lernforschung nach. Im Fokus des Tagespraktikums steht der zweite Aufgabenbereich mit den Schwerpunkten Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsstunden, die immer wieder ineinander übergehen und auf kritischer Betrachtung von theoretischem Basiswissen fußen.

Praktika bergen stärker als in der Universität verortete Lehrveranstaltungen die Gefahr, dass Lernchancen im Alltagsgeschehen, an dem Studierende teilhaben, übergangen oder übersehen werden. Einer solchen möglichen Deprofessionalisierung wirken Reflexionsbemühungen entgegen. (Zeichner und Liu 2010: 69f) Persönliche Einstellungen oder Interpretationen bedingen die Handlungen in einer interaktionalen Situation. Die identifizierten *critical incidents* im Unterricht werden von verschiedenen Teilnehmenden in Praktikum oder Seminar durch verschiedene Stimulationen kommentiert. Der Austausch über die Interpretation eröffnet allen Beteiligten unterschiedliche Perspektiven und bricht das Interpretations-Vorrecht einer Person auf, zumeist der oder des Dozierenden (vgl. auch Tochon 1999: 21f).

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Besonders im Studium kann die aktive Auseinandersetzung mit der Verbindung von Theorie und Praxis durch Raum für Reflexion unterstützt werden. Studierende nutzen authentische Daten zur Reflexion und werden durch die teilweise geleiteten Aufgabenbearbeitungen aufmerksam gegenüber Unterrichtsvorgängen (Andrew und Teitelbaum 1983: 226). Besonders die Reflexion und Diskussion und Verbindung des Gelernten miteinander sind bedeutend gewinnbringender als das Lernen von Fachwissen mit der erst ans Studium anschließenden Erwartung der Anwendbarkeit dessen. Durch die intensive Auseinandersetzung während des Praktikumszeitraumes in Planung, Konsultation, Überarbeitung, Durchführung, Auswertung und Nachbereitung mit der Umsetzung eigener Stundenplanung, nicht nur mit dem Verhalten vor der Klasse, wird die Umsetzung der Planung sehr genau untersucht. Der Unterrichtsprozess gerät somit auch schon bei Anfänger*innen immer weiter in den Blick der Unterrichtsplanung. Es findet eine Verschiebung vom *task-as-workplan* zu *task-in-process* (Seedhouse 2004: 131) statt. Studierende, die zu Reflexion angeleitet werden und dies als entwicklungsunterstützend empfinden, werden dies wahrscheinlich sowohl für sich als auch als Ziel für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler in ihre Lehrpraxis einfließen lassen (Abendroth-Timmer 2011: 20).

Die in der Betreuungssituation integrierte Vorgehensweise eines kollegialen Miteinanders hat wiederum Auswirkungen auf die Haltung der künftigen Lehrkräfte gegenüber strukturierten Entwicklungsszenarien und Feedbacks. Reflexionssituationen innerhalb eines Schulpraktikums können und müssen von Dozierenden anberaumt und gestaltet werden. Geschieht dies nicht, gehen wertvolle, für die Lehrerbildung intendierte, Lern- und Entwicklungsgelegenheiten verloren. Stattdessen besteht die Gefahr, dass Studierende Praxiserfahrungen und universitäre Veranstaltungen als nicht miteinander vereinbar wahrnehmen.

Durch die Vernetzung von theoretischen und empirischen Erkenntnissen und deren Anreicherung um „episodische Elemente“ (zum Beispiel Unterrichtssimulationen) wird kontinuierliches, nachhaltiges Lernen im Beruf systematisch gefördert. Kognitive Strukturen und Handlungsrepertoire der einzelnen Beteiligten erfahren Zuwachs (Czerwenka 2004: 58-62). Das ist im Lehrberuf von besonderer Relevanz, da Lehrpersonen, die kein feststehendes Wissensrepertoire vermitteln, auf Verfahren, Methoden und Evaluationsmöglichkeiten zugreifen können müssen, die sie in die Lage versetzen, sich im Berufsleben weiterzuentwickeln und mit dem immer schnelleren Gang der Zeit mitzuhalten. (Fraefel 2012: 129f) Formal-politisch weisen die auf „umfassende Handlungskompetenz“ zielenden Bildungsstufen auf den geänderten Anspruch hin (AK DQR 2011): 4; zum Begriff der Kompetenz vgl. Artikel zu 4.1). Besonders Aspekte des Reflektierens und die damit einher gehende fortschreitende Entwicklung individuellen Lernens werden in den verschiedenen Rahmenrichtlinien und der Fachliteratur hervorgehoben (z.B. Hufeisen 2010; Kultusministerkonferenz 2008: 26; Andrew und Teitelbaum 1983: 230). Für den Lehrberuf bedeutet es, dass erworbenes Wissen systematisch abgerufen und erlangte Kompetenzen unterrichtsbezogen eingesetzt werden sollen (ibd.). Auch die Beherrschung fachdidaktischer Besonderheiten wird von den Lehrenden gefordert (Kultusministerkonferenz 2004: 4; 2008; Brühwiler et al. 2014: 321).

Praktika und die Entwicklung von Lehramtsstudierenden wurden in den letzten Jahren stärker in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung genommen (z.B. Schubarth et al. 2012b;

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Arnold et al. 2014b; Dauber und Krause-Vilmar 2005)³. Die Untersuchungen zeichnen sich durch eine hohe Diversität aus (vgl. Besa und Büdcher 2014: 132–141)⁴. Studierende schätzen Praktika, in denen sie selbst unterrichten, zumeist positiv ein, systematische Evaluationen werden jedoch weiter benötigt. Durch systematische Evaluationen können Daten über die wenig vergleichbaren Varianten der schulischer Praktika besser dazu genutzt werden, um Effekte von Veränderungen der Gestaltung der Praktika besser einschätzen zu können. Die anfangs oft ausschließliche Fokussierung von Lehramtsstudierenden auf den Einsatz von Unterrichtsmethoden greift zu kurz, wenn nachhaltige Professionalisierungsoptionen und nicht kurzfristiges Durchführen von Unterricht Ziel des Praktikums sind. Längere und mehr Praktika wirken sich wenig zwingend auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen aus. Jedoch kommt es häufig zu keiner oder kaum signifikanter Kompetenzentwicklung vom Ende des Studiums bis zum ersten Lehrjahr. Es bedarf expliziter Anstöße zur Professionalisierung durch die Betreuung. (Oser und Oelker 2001; Hascher 2012a: 88-93; Hascher 2012b)

Auf die spezifischen Rahmenbedingungen des untersuchten Tagespraktikums wird unter 3.1 eingegangen. Details zum Vorgehen finden sich unter „3.3 Methodisches Vorgehen“ und in den einzelnen Beiträgen, besonders in denen zu 4.2, 4.3 und 4.4.

2.2 Professionalisierung im Lehramtsstudium

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion scheint sich ein kleinster gemeinsamer Nenner in Bezug auf den Zusammenhang von Reflexionsfähigkeit und Professionalität herausgebildet zu haben (vgl. Denner und Gesenhues 2013: 59; Terhart et al. 2011). Reflexivität des gesamten Berufsstandes als auch die Selbstreflexion einer jeden einzelnen Person sind zwingende Voraussetzungen für Professionalität im Lehrberuf (Schratz et al. 2008: 124f)⁵. Während des Studiums werden Grundlagen für fundierte, kritische Betrachtungsweisen auf die Institutionen Universität und Schule und den eigenen Entwicklungsweg gelegt. Diese Merkmale der Professionalisierung werden folgend betrachtet.

2.2.1 Institution und Individuum

Wenn zukünftige Lehrende Gelegenheit erhalten, sich mit ihren Handlungen und Wissensbeständen pro- und perspektivisch zu beschäftigen, erweitern sie ihr persönliches Repertoire. In einem theoriefundierten, handlungsorientierten Studium erschließen sie sich, institutionell verankert, das Feld Schule und Unterricht aus forschender Perspektive (Hessler und Oechsle 2012: 120). Dabei ist es für die „biographische Relationierung“ (Makrinus 2013: 66) unabhängig, ob es sich um theoretische oder praktische Erfahrungen handelt. Der Prozess der Rekapitulation ist jedoch nicht personengebunden, autark und von der Bildungssituation gelöst, sondern durch die Ansprüche, Anforderungen und strukturellen Gegebenheiten der Hochschule gerahmt (vgl. Radtke 2004: 60; vgl. Makrinus 2013: 59-61). Um die professionelle Entwicklung der zukünftigen Lehrenden gezielt zu fördern (vgl. Forderungen Wallace 1991: vii; Kultusministerkonferenz 2004: 3), sollten im Studium sowohl ein strukturierter

³ Für weitere Beispiele sei auf Besa und Büdcher (2014) und Staub et al. (2014) verwiesen.

⁴ Besa et al. sehen dies anscheinend als problematisch an. Diese Meinung wird hier nicht vertreten. Auch wenn es selbstverständlich sinnvoll ist, ein Thema vergleichend zu erforschen, so zeigt sich hier erst einmal die Weite eines Forschungsfeldes (Berliner (2001): 464), hier von Schulpraktika. Des Weiteren könnte ein Grund für diese hohe Abwechslung in den Grundzügen von Forschungsförderung liegen, da zumeist neue Konzepte gefordert und entsprechend gefördert werden.

⁵ Die Begrifflichkeit der „Professionalität“ sollte im pädagogischen Feld weiterhin kritisch verwandt werden. Auf diese Debatte kann an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden. (zusammenfassend: Helsper und Tippelt (2011); vgl. auch Häcker (2012): 273-275; vgl. Beitrag zu 4.1)

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

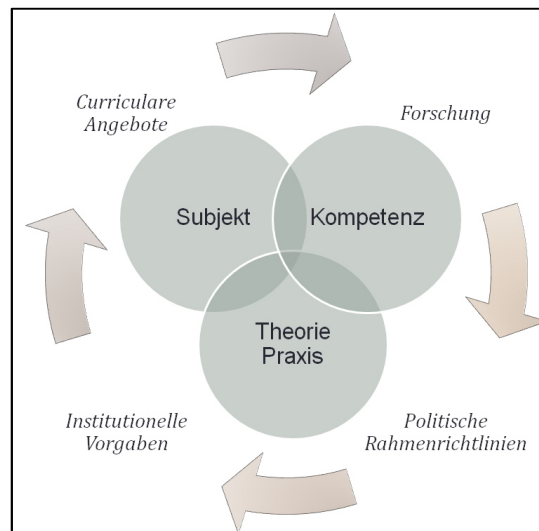
Ansatz hierzu als auch Möglichkeiten zur Individualisierung gegeben sein. Modelle zur genaueren Betrachtung bieten Ansätze des linearen Kompetenzzuwachses und strukturtheoretische Ansätze.

Die zum Großteil quantitativen Untersuchungen, die dem Ansatz des linearen Kompetenzzuwachses folgen, befassen sich mit den *Learning Outcomes* von Schülerinnen und Schülern und eher mittelbar dem konkreten Anspruch an Lehrpersonen. Die Erkenntnisse dieser Studien sind verallgemeinerbar und die gezogenen Empfehlungen, wenn dies politisch gewollt ist, dadurch gut implementierbar. Beispielsweise gelangten Kompetenzstandards und deren Formulierung in Richtlinien aus Forschung und Politik an die Bildungsinstitutionen. Sie führen zu Vergleichbarkeit, Chancengleichheit und leiten weiter zu Planbarkeit, Curriculum- und Lehrveranstaltungsentwicklung. (vgl. Kunter et al. 2011; Hufeisen 2010) Sollen Lehrerinnen und Lehrer im Beruf bestimmte Kompetenzen vorweisen, müssen sie expliziert und in einem Studium erworben werden können. Die Standards für Lehrerbildung (2004 und 2008) sowie entsprechende Fachtexte (z.B. Terhart 2002) geben Richtziele und Schwerpunkte vor, die zukünftige Lehrkräfte im Zuge ihrer eigenen professionellen Entwicklung bearbeiten.

Lehr-Lernsituationen stehen außerdem in komplexen Spannungsfeldern zwischen Gesellschaft, Kultur, Natur und Person (vgl. z.B. Helsper 2007b). Die zumeist qualitativen Untersuchungen, die einem eher individuenorientierten Ansatz folgen, widmen sich beispielsweise einzelnen Situationen, Personenkonstellationen oder Unterrichtsprinzipien. Diese werden im Licht der jeweiligen Spannungen analysiert. So entsteht stückweise ein empirisches Bild der spezifischen und gleichermaßen komplexen Anforderungen an Lehrkräfte.

Eine Verbindung von beiden Ansätzen im Lehr- und Lernalltag des Praktikums befördert die Entwicklung der Studierenden und der Betreuungsgestaltung. Bei der Gestaltung curricularer Angebote gehen aktuelle theoretische Überlegungen in die strukturellen Vorgaben der bildungspolitisch beeinflussten Institution ein. Um den Anforderungen des Unterrichtsalltags professionell begegnen zu können, sollen Studierende von deduktivem, linearem Lernen zu induktivem, zyklischen Lernen übergehen. Hier werden innerhalb eines Praktikumsdurchgangs Phasen in der Schule und in der Universität, mit jeweils eigenen inhaltlichen Foki und institutionellen Gegebenheiten, abgewechselt. (Brouwer und Brinke 1995: 12f). Praktika stellen eine herausragende Gelegenheit und Anforderung dar. Die mögliche Komplexität der Verschränkung zweier Handlungslogiken mit theoretischen und praktischen Bezügen bietet die Möglichkeit des individuellen Lernens im institutionellen Rahmen. Dies schließt Freiraum für diese Herangehensweise ein, ebenso wie komplexe und hochwertig begleitete Praxissituationen (Helsper 2004: 306). (s. Abbildung 1)

Abbildung 1. Zyklisches Lernen des Subjekts im Rahmen von bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Anforderungen.



Die Verbindung aus Forschung und Lehre an einer Hochschule kann einen Rahmen geben, um in Verbindung zwischen Praktikum und theoriefundierten Lehrveranstaltungen die Herausforderungen auf biographischer, interpersoneller und gesellschaftlicher Ebene zu untersuchen und so informiert zu handeln. (Arnold et al. 2014a: 15)

Eine nähere Betrachtung der beiden Ansätze und die Diskussion finden sich im Beitrag zu 4.1.

2.2.2 Reflektierende Lehrpersonen

Reflexion kann als moderierendes Glied der aufgeführten Aspekte fungieren. Reflexion, wie der Begriff hier eingesetzt wird, bezieht sich auf Bewusstheit und die aktive Transformation und Repräsentation der Wirklichkeit sowie die Aufnahme von Informationen und unterscheidet sich von bloßem Erinnern: „Self-reflection implies observing and putting an interpretation on one’s own actions“ (Wright 1992: 61 in Antonek et al. 1997: 17). Weitere interagierende Personen, also Peers, die Fachlehrerin und die Dozentin, können großen Einfluss auf Dimensionen und Tiefe der Reflexion und somit Verknüpfung der Wissensbereiche haben (s. Beitrag zu 4.1).

Die künftigen Lehrkräfte sollten Gelegenheiten zur bewussten und systematischen Entwicklung eigener Kompetenzen erhalten. Reflexion und empirisch fundiertes Herangehen an Herausforderungen im Schulkontext können vermittelnd wirken, indem die Studierenden mit entsprechenden Vorgehen durch sie die verschiedenen Wissensbereiche zusammenbringen und schließlich zu einer theoretisch fundierten situations- und personenadäquaten Anwendung führen (Healey und Jenkins 2009; Gröschner und Seidel 2012: 181; vgl. Terhart et al. 2011: 7). Die Einbindung dessen in ein Studium entspricht sowohl den Forderungen durch Bologna, als auch dem Anspruch an ein wissenschaftliches Studium (Pohlenz und Boettcher 2012: 127; Schubarth et al. 2011: 3). Damit berufs- und entwicklungsorientierte Reflexions- und Analyseaufgaben durchgeführt werden können, müssen Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Aus- und Weiterbildung ebenfalls forschungsmethodische Kompetenzen erlernen (Riemer 2010: 363; Pohlenz und Boettcher 2012: 127; Kultusministerkonferenz 2004: 5; vgl. 4.4). In den Bildungswissenschaften ebenso wie spezifisch in den Fachdidaktiken wird die Etablierung des *reflective practitioners* gefordert, um übergreifende bzw. fachspezifische Aspekte fokussieren zu können (z.B. Abels 2010; Farrell 2007; Casey 2012: 79-82).

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Dabei ist Reflexion an sich nicht immerwährend einzusetzen und als aktuelles Allgemeinrezept zu verstehen. Ein reflektierender Ansatz ersetzt nicht das Lernen pädagogisch-didaktischer Grundlagen. Kritische Reflexion ermöglicht eine Steigerung der Bewusstheit und der professionellen Entwicklung von Studierenden. (Tochon 1999: 22; Wlodarsky 2005: 157-163; Denner und Hoffmann 2013: 122)

Somit sind die jeweilige Expertise, das Aufgaben- und Funktionsverständnis jeder Lehrkraft und diverse Kooperationsformen Eckpunkte einer reflektierenden Lehrperson – in Studium und Berufsleben (2.2.2.1-2.2.2.3).

Weitere Ausführungen zu Lern- und Entwicklungszielen finden sich in den Beiträgen zu 4.1, zu Reflexion insbesondere in 4.2 und zur Entwicklung von Lehrpersonen, inkl. Praxisschock und Aufgaben- und Funktionsverständnis in 4.3.

2.2.2.1 *Expertise*

Menschen, die in ihrem Wirkungsfeld, objektiv nachvollziehbar, hohe Leistungen vollbringen, werden als Expert*innen eingestuft. Dies geschieht nicht objektiv, durch z.B. Wettkämpfe oder in anderen bestimmbareren Kontexten, sondern als Zuschreibung von anderen. Kriterien für die Erlangung von verschiedenen Expertise-Stufen sind somit im jeweils kulturell und gesellschaftlich verorteten institutionellen Bildungskontext hilfreich und notwendig. Weitere Kriterien, die Expertise zu Professionalität erweitern, können in der Unterscheidung von „guten“ und „erfolgreichen“ Lehrenden liegen (vgl. zu den jeweiligen Zielen Berliner 2001: 466f). Dem Modell der Entwicklung von Noviz*innen zu Expert*innen liegt der Gedanke von erwerbbar professionellen Wissen und Können im Arbeitsbereich und bezogen auf die eigene Lehrperson zugrunde. Somit ist dieser Ansatz besonders für die angeleitete Entwicklung im Studium und Vorbereitungsdienst vielversprechend. Untersuchungen zur Entwicklung von Expertise sind zumeist kontrastiv angelegt, um Entwicklungsstände und -stufen aufzeigen zu können. (vgl. König 2010: 50-52; vgl. Bromme 2008: 159) „Die Ergebnisse solcher Untersuchungen verdeutlichen den hohen Stellenwert, den die strukturierte Erfahrungsbildung bei (erfolgreichen) Lehrern einnimmt, mit der routinisierte Abläufe des Wahrnehmens und Entscheidens ermöglicht werden (Bromme 1992).“ (König 2010: 52). Lehrexpertise wird mithilfe der folgenden Kriterien eingeschätzt, die auch für diese Studie relevant sind: Vernetzung und Verknüpfung von Wissen, Vorhersehen und Einleiten entsprechender Handlungen innerhalb von komplexen Unterrichtssituationen und die Routine und Integration von Reflexion und professionellem Handeln. Studierende befinden sich in der Regel in den ersten beiden von fünf Stadien⁶ der Expertiseentwicklung bzw. individuellen Kompetenzentwicklung und beruflicher Selbständigkeit. (vgl. ebd.: 53-55; vgl. Berliner 2001: 478f; Glaser 2014: 305-309) Die folgend eingesetzte empirisch begründete Typenbildung von Roters baut hierauf auf. Sie erschließt Vergleichsdimensionen, anhand derer Reflexionsarten und Grade der Generalisierung und Situierung eingestuft werden können. (Roters 2012: 261-264)

Auch wenn dies hier nicht weiter diskutiert wird, sollten Betreuende und Teilnehmende ebenfalls die „Möglichkeit der Eignungsüberprüfung und die Erkundung des Berufsfeldes“ im Auge behalten (Bach et al. 2014: 168). Entsprechend ist es nicht pauschal als Nachteil zu sehen, wenn Lehramtsstudierende während eines Praktikums für sich feststellen, dass es nicht ihr zukünftiger Beruf sein sollte. (vgl. Arnold et al. 2014a: 14; Universität Potsdam 2008: Anlage 2 (5); entgegengesetzt vgl. Staub et al. 2014: 336).

⁶ Die noch weiter untersucht und belegt werden müssen (vgl. Baumert und Kunter (2006)).

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Lern- und Entwicklungsziele innerhalb eines Praktikums werden durch die institutionelle Verortung (Praktikums- und Studienordnungen), von den Studierenden und den Betreuenden gesetzt. Bei der thematischen Orientierung der Lehrerbildung auf die Lehrperson, besonders bei der Aufstellung von Lernzielen innerhalb des Curriculums und eher persönlichkeitsrelevanten Entwicklungszielen der Studierenden, sollen im Endeffekt die Schülerinnen und Schüler profitieren, und nicht eine Ausrichtung hin zu stärkerer Kontrolle und effizienterer Umsetzung alter Unterrichtsmuster stattfinden (vgl. Hascher 2012a: 90; Fraefel 2012: 130f; entgegen der Studienerkenntnisse von z.B. Arnold et al. 2011, wo dies nicht geschieht). Auch das Vermitteln von Rezepten oder das Absolvieren von Trainingseinheiten sind keine Ziele des Lehramtsstudiums, selbst wenn solches teilweise als zeiteffizienter angesehen wird (vgl. Whatman 1997: 174). Ein Ziel von Reflexion im Lehramtsstudium liegt entsprechend in der möglichen Optimierung von Unterrichtshandlungen der Studierenden und dadurch dem höheren Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern – und auch bei den Studierenden selbst, in ihrem Studienkontext. Die künftigen Lehrpersonen nutzen die Bewusstmachung zur Annäherung an individuell gesetzte Schwerpunkte.

2.2.2.2 Aufgaben- und Funktionsverständnis

Die verschiedenen Ansprüche, die im institutionellen Kontext von allen Seiten an Lehrende gestellt werden, können zu großen Konflikten für die Lehrperson führen (Bredemeier 1979: 13f, Whatman 1997: 178). Schon als Praktikumssteilnehmende befinden sich Lehramtsstudierende in einer komplexen Situation, die sie teilweise nur schwer meistern können (Wideen et al. 1998: 156). Während eines Praktikums können sie nicht alle Facetten des Lehrberufs erfahren, was von den Teilnehmenden als Manko empfunden wird. Es liegt eine schwerwiegende Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die Studierenden als Lehrende und Lernende vor. Dilemmata für unerfahrene Lehrende liegen im Praktikum bei (a) den Unterschieden zwischen den wahrgenommenen Kompetenzen von Lehrexpert*innen und Noviz*innen, (b) dem Lehr-Lernkreislauf, (c) implizit und explizit vorhandenem oder verfügbar gemachtem Wissen und (d) zwischen Lernen und beurteilt Werden⁷ (Whatman 1997: 178; Arnold et al. 2014a: 14f;). Studierende versuchen stereotypen und eigenen Vorstellungen gerecht zu werden (Bredemeier 1979: 13). Auch um den drohenden Praxischock zu minimieren, müssen die Studierenden an ihrer Rollenentwicklung arbeiten und prüfen, in wie fern sie welchen Anforderungen von Schülern und Schülerinnen, dem Kollegium, Eltern, Dozierenden etc. entsprechen können oder wollen (vgl. Dietrich 2014: 20; Beermann et al. 2013; Hart 2007: 38). Hierfür sollte die Ausbildung Vorarbeit leisten, da es viel Zeit und Aufwand bedarf, um Willen und Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Erfahrungen im Moment und mit zeitlichem Abstand zu entwickeln (Farrell 2007: 10f; Hart 2007: 14).

Die Gefahr des Praxischocks zu Beginn des Berufseinstiegs ist geringer, da die Studierenden Bestandteile des Unterrichtsalltags analysieren, ihn zergliedern und somit wieder bearbeitbar machen können (Bosse und Messner 2008: 54; Dietrich 2014: 14f; Gröschner und Seidel 2012: 175f). Ein späterer Rückfall in tradierte Muster wird unwahrscheinlicher. Die kontinuierliche und systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis befördert berufslebenslanges Lernen. (vgl. Brouwer und Brinke 1995; Farrell 2007) Die Anleitung hierzu schon während des Studiums kann einer

⁷ Sie sind Subjekt der Evaluation – sowohl im Sinne der Auswertung in der Gruppe als auch der benoteten Bewertung durch die Dozentin. Sie haben an sich selbst und nicht zuletzt durch ihr Umfeld den Anspruch Lehr- und Verantwortungsperson zu sein.

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

„konservativen Methodenwende“ (Abendroth-Timmer 2011: 5) während des Referendariats vorbeugen, während der junge Lehrende in dieser neuen Stresssituation häufig in Muster zurückfallen, die sie über Jahre in der eigenen Schulzeit erlebt haben. Die Kompetenzen und Methoden, die sie während ihrer Studienzeit kennengelernt haben, werden in den Hintergrund geschoben. Dem Stillstand oder sogar Rückschritt der eigenen Entwicklung soll und kann mit einer reflektierenden Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht entgegengewirkt werden. (vgl. ebd.: 4f; Gröschner 2012: 205; Wideen et al. 1998: 144-148)

Durch verschiedene Formen der Reflexion in Kursen und Praktika der Fremdsprachendidaktik in den Jahren 2007 und 2010 zeigte sich wiederholt, dass Lehramtsstudierende am meisten ihre eigene Entwicklung und die Annahme ihrer Lehrpersönlichkeit durch die Schülerinnen und Schüler bewegt. Eine besondere Schwierigkeit für Praktikantinnen und Praktikanten im Feld des Klassenraumes ist einerseits das Bewusstsein, dass sie dort als Lernende situiert sind, jedoch vor sich selbst und vor anderen in der Erwartung stehen, als Lehrperson angesehen zu werden. Das Gefühl, fachlich oder pädagogisch diesen Herausforderungen nicht gewachsen zu sein, kann schwerwiegende Folgen für das Selbstbild der Studierenden haben. Es ist hier notwendig, die Studierenden anzuleiten, professionelle Erwartungen in diesem spezifischen Raum des Praktikums zu erschließen und beides zu integrieren. (Volkman und Anderson 1998: 293, 307; Auszug 3)

Die Anleitung zur Findung der professionellen Identität, die sich immer wandelt und wandeln kann, ist ein wichtiger, häufig vernachlässigter Punkt in der Lehramtsausbildung. Notwendigerweise muss diese Rolle über die Beziehung zu den Lernenden ausgedrückt werden. (Crouch 1989: 105; Firth und Wagner 1997: 287; Young: 75) Möglicherweise liegt es darin begründet, dass Spannungen zwischen Ansprüchen und Erwartungen an die Rolle als Lehrperson und das Darstellen der eigenen Persönlichkeit als nicht bearbeitbar im Studium oder nicht notwendig zu bearbeiten, da feststehend, eingestuft werden. Dies erschwert die Einbindung ins Studium und legt die Beschäftigung mit diesen Spannungen während Schulpraktika nahe. Ein dynamisches Konzept des (beruflichen) Ich ist heutzutage nötig (Hart 2007: 11).

An dieser Stelle gewinnt das Verständnis von Aufgaben und Funktionen einer Lehrkraft an Charme gegenüber des Rollen- und erst recht des Identitätsbegriffs (Caspari 2003). Unter Aufgaben- und Funktionsverständnis fasst Caspari die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden von den Anforderungen (Aufgaben) und den „daraus resultierenden Ämtern bzw. Fähigkeiten“⁸ (Funktionen) (ebd.: 207). Die individuellen Bedeutungszuschreibungen und -ausgestaltungen vom institutionellen und sozialen Rahmen und deren persönlichen Interpretation und Gewichtung stellen einen zentralen Teil des Aufgaben- und Funktionsverständnisses dar. Auch das Verhältnis zwischen beruflichen und privaten Teilen der Persönlichkeit ist Bestandteil dieses Konzepts. Eine andere Begrifflichkeit als „Rolle“ ist gewinnbringend, da sich „Rollentheorien abstrakt und verallgemeinernd auf Lehrer/innen als Inhaber/innen einer bestimmten ‚sozialen Position beziehen, nicht jedoch auf konkrete Lehrer/innen in einer bestimmten beruflichen Situation‘ (vgl. Ziegler 1997: 1248)“ (Caspari 2003: 210). Studien zu den Einstellungen, *beliefs*, von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern halten größere Schwierigkeiten bereit als diese auch ökonomischere Betrachtung von Aufgaben und Funktionen. Hierunter fällt beispielsweise die Einstellung, die besonders Studierende auch immer noch vertreten, dass Übung in der Durchführung den Beruf Lehrkraft ausmachen. (Auszug 4; Wideen et al. 1998: 143f). Die Aufgaben und Funktionen sollen jedoch nicht dominierend wirken, sondern deskriptiv wahrgenommen

⁸ z.B. in der Wissensvermittlung, des Sprach- und Fertigkeitstrainings etc.

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

werden. Den individuellen Eigenheiten von Lehrpersonen in den sehr unterschiedlichen und komplexen Varianten von Klassenräumen können so Ausdruck verliehen werden. Konkrete Voraussetzungen und Möglichkeiten werden stärker berücksichtigt. (Caspari 2003: 260-264) Konkret benennbare Ziele erleichtern den Studierenden die Operationalisierung von Aufgaben und Funktionen innerhalb des Berufsbildes der (Fach-) Lehrperson. Statt den Versuch zu unternehmen, die Rolle oder Identität „der guten Lehrkraft“ auszufüllen, bearbeiten künftige Lehrende überschaubare Fragestellungen. Die Anforderungen erscheinen ihnen leistbar. Notwendigerweise müssen diese im Kontext des Praktikums miteinander und den Situationen im Unterricht verbunden und kontinuierlich forciert werden um „Belastungserfahrungen abzufangen“ (Mattern: 4). (vgl. Terhart 2004; Caspari 2003: 25ff; Graber 1996: 458).⁹

Lehrerinnen und Lehrer, die Ergebnisse einer systematischen Aufgaben- und Funktionsentwicklung nicht kennen, bringen die notwendige Zeit während ihres Berufsalltags bedeutend zögerlicher auf. Dozierende auf der anderen Seite sollten die Studierenden an ihre Aufgaben heranführen, nicht die Handlungen am Maßstab vollständiger Lehrkräfte beurteilen (vgl. Terhart 2002: 27).

Mögliche Ergebnisse eines anderen Blicks auf die Entwicklung von Lehrprofessionalität erlaubt es, bearbeitbare Schwerpunktsetzungen zu legen auf persönliche Eigenschaften oder Fähigkeiten, effektive Kommunikation, Selbstwahrnehmung und -bewusstheit, Reflexion außerhalb und hierdurch Spontaneität im Unterricht und nicht zuletzt Teamwork (Whatman 1997: 182)

2.2.2.3 Kooperation

Kooperationen können verschiedentlich eingesetzt werden und kommen bei zweckmäßigem Einsatz der einzelnen Lehrperson sowie der Bildungsinstitution zu Gute. Sie tragen zu einem Kompetenzgewinn und einer geringeren wahrgenommenen Belastung bei. Das wiederum ist besonders zu Zeiten sich vergleichsweise viel ändernden bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Rahmenbedingungen gewinnbringend. Der Willen zu offenem Austausch und Adaption innerhalb der Strukturen befördert ein qualitativ hohes und damit leistungsunterstützendes Bildungssystem, während die Lehrpersonen wiederum in ihrer Autonomie gestärkt werden. (vgl. Idel et al. 2012: 9–13) Wenn der Mehrgewinn bereits für Lehramtsstudierende begreifbar wird, betreten sie das Berufsfeld Lehrkraft sehr viel weniger als Einzelkämpfer. Aus der Schuleffektivitätsforschung ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreicher sind, wenn sie Schulen besuchen, in denen es eine hohe Zahl an Kooperationen gibt (vgl. Scheerens und Bosker 1999 in Fussangel und Gräsel 2012: 29). Eine Anleitung zu Kooperationen erscheint daher bereits während des Studiums nicht nur für die einzelnen beteiligten Studierenden sinnvoll, sondern auch im Sinne der Organisationsentwicklung.

Kooperationen finden, im organisationspsychologischen Verständnis, in drei verschiedenen Formen statt, die jede für sich bedeutungsvoll ist. Ein ressourcengeringer Austausch dient dazu, alle beteiligten Lehrkräfte mit den gleichen Informationen, z.B. Materialien zu versorgen. Lehrkräfte, die gemeinsam Unterrichtseinheiten planen, können sich durch die Arbeitsteilung entlasten und ihren Arbeitsalltag effektiver handhaben. Die stark ressourcenbindende ko-konstruktive Kooperation kann eine systematische Professionalisierung der eigenen Lehrpersönlichkeit und eine Weiterentwicklung des Unterrichts zum Ziel haben. (vgl. Fussangel und Gräsel 2012: 31f) Die letzten zwei Punkte tragen

⁹ Die Einstellungen von Begleitpersonen sind für die Betreuung ebenso relevant. Auch persönlichkeitsbildende und gesunderhaltende Aspekte der Lehrerbildung sind wichtige Bestandteile, besonders wenn Einstellungen von Lehrenden untersucht werden sollen. Diese werden in dieser Studie außen vor gelassen (vgl. z.B. Gröschner (2012): 206; Niggli und Tetterborn : 102).

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

in hohem Maße zum berufslebenslangen Lernen bei und sind für zukünftige Lehrende hilfreich schon in der Hochschule zu erleben und zu lernen.

Die Ziele und Motivationen der beteiligten Personengruppen müssen bei einer ökonomischen und realistischen Planung einbezogen werden. Schullehrkräfte motiviert das Teilen ihrer Expertise, während der Anspruch der Didaktik in der Integration von Theorie und Praxis liegt. Abstrakte Ziele aus der Theorie werden situiert und operationalisiert und während des Praktikumszeitraums bearbeitet. (vgl. Häcker 2012: 269; Hascher 2012a: 88; vgl. Gröschner 2012: 203) Ähnlich der Lehre im Format der Forschung gilt in qualitativ hochwertig begleiteten Praktika: „Bearbeitet werden nicht nur die Handlungsproblematiken, Lerninteressen und die zur Bearbeitung möglichen theoretischen Zugänge, sondern zugleich auch die methodischen Erkenntnisverfahren, so dass die wissenschaftlichen Arbeitsweisen mit zum Gegenstand werden“ (Ludwig 2014: 17). Studierende sehen inhaltliche Chancen, neben denen des Erhaltens von Leistungspunkten, besonders im Testen des eigenen Unterrichtens vor einer Klasse. All diese Lern- und Vermittlungsbestrebungen laufen während eines Schulpraktikums in und durch reale Unterrichtsstunden ab. Peers stellen kollegiale Kritik zur Entwicklung der einzelnen Personen und der gesamten Gruppe zur Verfügung. Die kollaborativen Situationen ab dem ersten Unterrichtspraktikum senken voraussichtlich die Hemmungen, im späteren Berufsleben mit anderen Lehrkräften zusammen zu arbeiten und die individuelle, doch strukturierte Entwicklung voran zu bringen (Johnston 1994: 76).

Die grosse Herausforderung für die Berufspraktischen Studien besteht darin, 1. komplexere Berufsfelderfahrungen zu ermöglichen, 2. Studierende mitverantwortlich an Arbeits- und Lerngemeinschaften teilhaben zu lassen und 3. gleichzeitig den Aufbau stabilen Handelns von hoher Professionalität sicherzustellen. (Fraefel 2012: 136)

Dies ist eine Herausforderung für alle Beteiligten in einem Arbeitsumfeld, das sich erst in letzter Zeit von Einzelkämpfenden hin zu Kollaborationen entwickelt. Die strukturierte Einbindung von diversen Reflexionsverfahren, auch auf Peer-Ebene, bereits in die schulischen Praktika ist noch ein Desiderat im deutschsprachigen Schulraum, denen sich diese Arbeit widmet. (Fraefel 2012: 131; Häcker 2012: 278; Auszug 5)

Konzeptionelle Begrifflichkeiten, die im Auswertungs- und Reflexionskontext verwandt werden, führen zur Entwicklung einer von den Studierenden verinnerlichten Professionssprache, die wiederum folgende Analysen, Reflexionen und die Formulierung von Zielen unterstützt (vgl. Holzkamp 1996: 278). Professionelle Entwicklung kann durch Rückmeldungen und Diskussionen mit in diesem Fach ebenfalls versierten Personen befördert werden. Die Qualität in den einzelnen Bereichen von schulpraktischen Studien ist maßgeblich für deren Erfolg für zukünftige Lehrende und damit deren unterrichtete Lernende. Der Blick von der individuellen Ebene erweitert sich auf das System, z.B. Schule, Gesellschaft, Fachdisziplin. Studierende entwickeln ihre Lehrperspektive weiter. Studierende empfinden ebenfalls, dass eine qualitativ hochwertige Ausbildung ihre Kompetenzentwicklung fördert. Das schließt eine umfassende Betreuung ein; inklusive angemessener Verortung im Curriculum, personeller Ressourcen und systematischer, an Schwerpunkten orientierte Vor- und Nachbereitungen der Unterrichtsstunden. Dies sollte durch Feedbackgespräche sowie durch reflektierende Gesprächsformate Umsetzung finden (vgl. Felten 2005: 40; Niggli 2005). Die eingeräumte und geförderte Autonomie und in entsprechendem Grade Expertise der Lehramtsstudierenden durch die betreuenden Personen ist ebenfalls bedeutend. (vgl. Staub et al. 2014: 337; Schubarth et al. 2014: 215; Schneider und Bodensohn 2014: 159)

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Um Reflexionen in einer Peergruppe nutzbar machen zu können, bedarf es der Diskursfähigkeit auf Seiten der Teilnehmenden, die Schratz et al. den weiterführenden Kompetenzfeldern in Bezug auf Reflexionsfähigkeit zuordnen (2008: 125). Dass die eigene Entwicklung zwingend mit anderen diskutiert werden kann, sollte ein wichtiges, jedoch sekundäres Ziel der Ausbildung von Reflexivität sein. Die erste Instanz ist die Lehrkraft selbst. Die eigene Entwicklung muss formulierbar sein und formuliert werden, damit die einzelne Person unterstützt werden kann. Selbstreflexion kann systematisch nur über Verbalisierung und ggf. Kategorisierung stattfinden. Die sehr stark weiterführende Fertigkeit der professionellen Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, die Schratz et al. hier generalisiert als Diskursfähigkeit anführen, ist als Anforderung zu allgemein gehalten. Solche Rückkopplungen mit Kolleginnen und Kollegen im weitesten Sinne können in verschiedenen Formen stattfinden. Die Domäne der Kollegialität ist eng hiermit verbunden, die die „Notwendigkeit der Kooperation“ (Terhart und Klieme 2005: 163) des Kollegiums untereinander hervorhebt. Die Teilnehmenden können von der Anwesenheit von Peers profitieren (vgl. bspw. Geyer 2008: 635; Kade und Seitter 2004: 337f). Lehramtsstudierende verfügen nachgewiesenermaßen über eine hohe soziale Kompetenz und einen hohen Grad an sozial-kommunikativem Verhalten. Ihre Konfliktfähigkeit und Empfindlichkeit bei sozialer Frustration weisen dagegen durchaus Entwicklungspotenzial auf. Beides kann in moderierten praxisbegleitenden Gruppendiskussionen angegangen werden. (vgl. Lubitz 2007 in Rothland 2012: 199f)

Neben Selbstverständnis und sozialer Kompetenz der an fachlichen Reflexionen beteiligten Personen bedarf es der entsprechenden Möglichkeiten aus dem System heraus. Materielle Voraussetzungen zur Förderung des Fachdiskurses; zeitliche und räumliche Freiräume müssen zur kollegialen Beratung geschaffen und die entsprechende Professionalisierung in dem weiten Feld Beratung der betreuenden Dozierenden gefördert werden (Schratz et al. 2008: 126; vgl. Schubarth et al. 2014: 216). Untersuchungen legen nahe, dass betreuende Personen von den Praktikumsteilnehmenden als besonders wirksam wahrgenommen werden, wenn sie mit angemessener zeitlicher Gelassenheit, fachlich, transparent und empathisch in den Vor- und Nachbereitungsgesprächen vorgehen. Zur Reflexion in Nachbesprechungen kommt es laut einiger Studien vergleichsweise selten, da sich auf Best-Practice-Hinweise beschränkt wird (vgl. Staub et al. 2014: 337f; auch mit einem kurzen Überblick über vorhandene Studien). Der Zeitfaktor kommt auch in Vorbesprechungen zum Tragen: Besprechungen von kürzerer Dauer bezögen sich besonders auf organisatorische Aspekte. Im Gegensatz dazu seien durch zeitlich intensivere Ko-Konstruktionen von Unterrichtsplänen in Vorbesprechungen starke Kompetenzzuwächse zu belegen. An diesem Punkt bedarf es der Weiterbildung der Praxislehrenden und der entsprechenden begleitenden Untersuchungen. Neben den selbst empfundenen Kompetenzzuwächsen auf Seiten der Studierenden berichten auch die Schülerinnen und Schüler von klareren Unterrichtsstrukturen. Störungen waren in diesen Unterrichtsstunden ebenfalls seltener zu beobachten. (vgl. Staub et al. 2014: 338-358)

2.3 Betreuung: Praktikumsbegleitung und Hochschuldidaktik

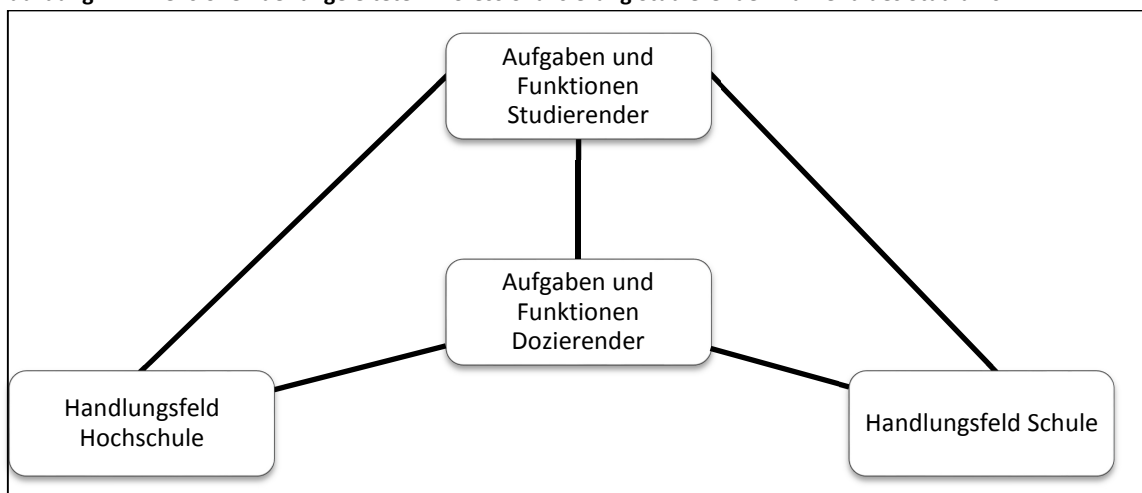
Schulpraktika stellen ein heterogenes Feld dar, um Erlerntes aus dem Studium und Erfahrenes der eigenen Vergangenheit für die berufliche Gegenwart zu nutzen und Schwerpunkte innerhalb des vorstrukturierten, jedoch noch nicht festgelegten, institutionellen Lernwegs im Studium zu setzen. An diesen Punkten in der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist der Einfluss der Begleitung potenziell besonders groß und umfassend, da fachlicher Input, Vorbildfunktion und Betreuung dieses bedeutenden Abschnitts eng miteinander gekoppelt sind. Die betreuende Person kann hier mit ihrer

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

fachlichen Expertise und Anleitungen zu verschiedenen Reflexionsformen wegbereitend sein (vgl. Patry 2014: 39; Schubarth et al. 2014: 215¹⁰; s. 4.1).

Seit einiger Zeit wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nun auch nicht mehr nur über die Inhalte der Lehrendenbildung diskutiert, sondern darüber, welcher Art von Anforderungen Lernende in der sich immer schneller ändernden Welt gewachsen sein müssen und wie Lehrerinnen und Lehrer sie darauf vorbereiten können. Die Entwicklung von einer inputorientierten Lehrerbildung hin zu einem explorativen, transformativen Ansatz verbindet das Vorwissen, verschiedene Lerntypen, Autonomie, Problemlösen und Reflexion. (vgl. Blömeke 2009; Kultusministerkonferenz 2004: 4; Kultusministerkonferenz 2008; Abendroth-Timmer 2011: 4) „Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass pädagogische Professionalität keine universelle Applikation vorgegebenen Wissens ist, sondern je situations- und fallspezifisch angewandt werden muss. Dies sollte der Bezugspunkt der Lehrerbildung sein“ (Faust und Heil 2004: 128). Die Ausbildung von reflektierenden, sich individuell weiter entwickelnden Lehrperson kann nicht aus einer „mechanisch gedachten ‚guten Ausbildung‘“ (Schratz et al. 2008: 135) hervorgebracht werden. Statt der kritiklosen Übernahme stehen nun Fragen und soziale Interaktion im Mittelpunkt der Ausbildung (Brandt 2006: 362f; Sieland 2008: 102). Lehrpersonen müssen dafür ausgebildet werden, unvorhersehbaren Entwicklungen in der Schule, spezieller im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, kompetent begegnen zu können. Der Kompetenzbereich „Innovieren“ stellt den Fokus dieser Studie dar. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Kompetenz „Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (Kultusministerkonferenz 2004: 12). Um die Studierenden bei dieser Unternehmung zu fördern bzw. zu Beginn anzuleiten, werden in der vorliegenden Studie, wie auch in den Standards gefordert ist, verschiedene Methoden der Selbst- und Fremdevaluation durchgeführt und auf der Meta-Ebene dargelegt und besprochen (ebd.). Die verschiedenen Dimensionen sind noch einmal in Abbildung 2 verdeutlicht.

Abbildung 2. Dimensionen der angeleiteten Professionalisierung Studierender während des Studiums.



Eine qualitativ hochwertige Betreuung von Praktika wirkt sich stärker auf den Lernertrag der Studierenden aus als eine lange Dauer (vgl. Gröschner und Seidel 2012: 172; Schubarth et al. 2012a: 87; Besa und Büdcher 2014: 138) Entsprechend sind die Anforderungen an die Praktikumsbetreuung sehr komplex und bedürfen der Aus- und kontinuierlichen Weiterbildung (vgl. z.B. Denner und Hoff-

¹⁰ Schubarth et al. betrachten das Praxissemester im Masterstudium und die Begleitung durch die betreuenden Schullehrkräfte. Hier könnte der Einfluss des Vorbildcharakters einer „echten“ Lehrkraft andere Auswirkungen haben als die Betreuung im Tagespraktikum, das in diesem Falle durch eine Fachdidaktikerin betreut wurde.

2. Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

mann 2013: 59). Ihr obliegt die kontinuierliche Unterstützung beim Transfer zwischen universitärem und schulischem Kontext. Dabei begleitet sie die Studierenden als Peergruppe und Individuen in ihrer beruflichen und teilweise persönlichen Entwicklung. Währenddessen sind individuelle und in der Gruppe gemeinsam auftretende Ziele und Herausforderungen miteinander zu konsolidieren und effektiv in den Praktikumskontext zu integrieren – zur differenzierenden Förderung und Forderung von Studierenden und Schülerinnen und Schülern gleichermaßen (vgl. Hascher 2012a: 91) Die Anforderungen betreffen bildungswissenschaftliche und (schul-) fachliche sowie fachwissenschaftlich-methodische und hochschuldidaktische Aspekte, um angehende Lehrkräfte in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die begleitenden Seminare und deren Verknüpfung mit den Praktika sollte genauer betrachtet werden, denn

„[s]chulische Praxisphasen scheinen ein geeigneter Lern- und Übungskontext zu sein, um diese Bereiche zusammenzuführen: So kann im Rahmen von begleitenden Lehrveranstaltungen erworbenes Wissen direkt in selbsttätig von Studierenden geplante Unterrichtsversuche einfließen, während die universitäre Begleitung darüber hinaus Möglichkeit einer theoriebezogenen Analyse und Reflexion bietet“ (Bach et al. 2014: 166).

Forschungen besonders der letzten Jahre beschäftigen sich verstärkt mit der Beziehung zwischen Studierenden und betreuenden Personen aus Schule und Hochschule (Hascher 2012a: 95; Graber 1996: 459). Eine Klärung der Aufgaben und Funktionen ist notwendig, um Praktika für einen Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs ins Studium sinnvoll und zielführend einzugliedern (Fraefel 2012: 130; Gröschner 2012: 203). Wenn Studierende in Praktika und auf ihrem eigenen Lernpfad mehr als nur begleitet, sondern eher einem Coaching entsprechend unterstützt werden sollen, liegt es nahe, die Planungen und Erkenntnisse bei unterschiedlichen Praktikumsgestaltungen stärker in die Betrachtung einzubeziehen. (Kreis 2012: 255f; Niggli 2005)

Praktika als Lehr-Veranstaltungen bergen besondere Herausforderungen an die Dozierenden bzw. Begleitpersonen. Input, Arbeitsarrangements, Ergebnissicherung und Prüfungsform sind selbst in sehr interaktiv angelegten Szenarien, beispielsweise mit Lernaufgaben (*tasks*), im Regelfall stark durch die institutionelle Einbettung und die Dozierenden kontrolliert. Die Meinung von Hascher, dass Praktika somit nur „bedingt authentische Lernkontexte“ bieten, muss allerdings spezifiziert werden (Hascher 2012a: 88). Jede Unterrichtssituation ist in sich eine authentische Lernsituation für die Schülerinnen und Schüler der Klasse ebenso wie für die Studierenden. Sie erfahren und erarbeiten Inhalte ihres jeweiligen Curriculums. Die Unterrichtssituation ist jedoch konzeptuell nicht identisch mit dem zukünftigen Unterrichtsalltag, da die studentische Lehrperson zur Be- oder zumindest Auswertung steht und dagegen Studierende nur über wenige Möglichkeiten der authentischen Notengebung *in situ* oder disziplinarische Optionen im Klassenmanagement verfügen. Dies schließt an die beschriebenen gedoppelten Antinomien an (2.2.1).

(Angehende) Lehrpersonen sollen dabei unterstützt werden, ihre eigenen Unterrichtstheorien und darauf aufbauend ihr eigenes Unterrichten zu entwickeln. Vereinfachungen von Lehrszenarien zur Ausbildung von Handlungsmustern oder Schaffung von Reflexionsgelegenheiten sind besonders zu Beginn der Lehramtsbildung förderlich. Die bereits ausgebildeten fachlichen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen werden erprobt und deren Relevanz für die Praktikantinnen und Praktikanten erlebbar. Selbstbestimmung in der Ausgestaltung von Praktikumszielen aufgrund von situativen Beobachtungen der Lerngruppe und der identifizierten eigenen Stärken und Schwächen bildet den Unterschied der Lehr-Lernsituation des Praktikums zu der anderer Lehrveranstaltungen. Eine ausschließliche Orientierung an Seminarinhalten oder den Fremdeinschätzungen von Peers und betreuenden Personen zieht weniger Gewinn nach sich. (vgl. Herrmann und Horstendahl 2002: 158) Zu

3. Empirische Untersuchung

ergiebigen Lernereignissen im Praktikum führen *critical incidents* in Interaktionen im Unterricht, die Notwendigkeit und die Gelegenheit Wissen und Können zur weiteren Gestaltung von Unterrichts- und Reflexionsszenarien zu implementieren und eine „ebenso kompetente wie flexible Begleitung seitens der Hochschule“ (Fraefel 2012: 139). So erlebte Vorkommnisse haben verschiedenartige Auslöser. Sie können fachlicher, institutioneller, sozialer oder ethischer Natur sein, da die verschiedenen Faktoren in die Handlungsweisen und Entwicklungsprozesse der Studierenden hineinfließen. (vgl. Häcker 2012: 273f)

Angeleitete, wissenschaftlich-methodische Auseinandersetzungen mit Facetten aus Theorie und Praxis können Studierende in fachlichen Dialog miteinander bringen. Folglich dürfen die Herausforderungen des Berufsalltags bei der Planung und Ausgestaltung von Praktika als Lehrveranstaltungen ebenso wenig aus dem Blick gelassen werden wie wissenschaftliche Ansprüche an ein Hochschulstudium. Dies kann geschehen, indem Fragen und Schwierigkeiten, denen Lehrende in ihrer Berufspraxis begegnen, fokussiert und systematisch von den Akteuren selbst untersucht werden.

Methoden und Arbeitsmittel zur eigenen Entwicklung stellten verschiedene Arten von Feedback, Journalen, strukturierte Peer-Hospitationen, die Arbeit mit Materialien, die von der Klasse erstellt wurden und systematische Arbeit mit Videoaufnahmen von Unterricht und Simulationen dar (Krammer et al. 2012; Intrator 2006: 233). Eine Objektivierung des eigenen Handelns wird begünstigt, die Studierenden schätzen sich fundierter selbst ein. Die Kopplung von verschiedenen Praxisbezügen in universitär situierten Lehrveranstaltungen und begleitenden Praktika wirken sich positiv auf die Resultate des Studiums aus. Es kann so zu einer Verbesserung der Lehrerbildung durch den Fokus auf theoretischer Reflexion praktischer Erfahrungen kommen. (vgl. Bargel 2012: 40f; Helmerich und Hofart 2014; Gimenez 1999: 135) Die systematisch erlangten Erkenntnisse dieses Praktikums fließen sowohl in die weitere Ausgestaltung des Studiums der Praktikumsteilnehmenden ein als auch in die folgende Adaption des Praktikums.

Der Bereich der hochschuldidaktischen Umsetzung der Betreuung findet sich in allen Beiträgen als Querschnittsthema wieder.

3. Empirische Untersuchung

Die empirische Untersuchung verbindet die für die theoretische Fundierung separat betrachteten Themengebiete (Kapitel 2) innerhalb der Untersuchung (Kapitel 3) zu einem integrativen Ganzen, das die Komplexität des Forschungsgegenstandes Tagespraktikum wiedergibt. Die Erkenntnisse gelten nicht für das gesamte Lehramtsstudium, sondern für ein spezifisches Praktikum im Bachelorstudium mit Bezug auf das Fach Englisch im Rahmen des fachdidaktischen Tagespraktikums: das fachdidaktische Tagespraktikum. Das obligatorische Praktikum im Bachelor-Studium bildet den Rahmen der drei Adaptionstufen umfassenden Studie.

Inputs für die Begleitveranstaltungen des Praktikums entstammen, wie oben aufgeführt, bildungspolitischen Rahmensetzungen und bezugswissenschaftlichen Diskursen. Entsprechend der beteiligten Personen, der jeweiligen richtungsweisenden Anforderungen und den spezifischen schulischen und universitären Situationen kommt es zu Schwerpunktsetzungen durch Dozierende und Studierende innerhalb eines Praktikumszeitraums. Das Kernelement der semesterweise weiterentwickelten Begleitseminare sind verschiedene, systematisch eingesetzte Reflexionsarten, die insbeson-

dere durch Videomitschnitte unterstützt werden. Eine solche Verbindung aus bildungswissenschaftlicher Basis und interaktionsanalytischem Verfahren ist dabei ein Ansatz von diversen, um Professionalisierung in einem Studium zu befördern (vgl. die Aufstellung in Hascher 2012a: 87). In den Einzelbeiträgen werden die Kontrollgruppe 0 (s. 4.4), die Gruppen der Adaption II (s. 4.3) und der Adaption III (s. 4.1, 4.2, 4.3) genauer betrachtet. Der Zusammenhang innerhalb der Ergebnisse der gesamten Studie folgt in Kapitel 5.1.

Im Folgenden sind die grundlegenden Bestandteile des Studiums und die inhaltlich relevanten der Rahmenrichtlinien aufgeführt. Anschließend wird das Praktikum in der untersuchten Form beschrieben und das methodische Vorgehen dargelegt.

3.1 Rahmenbedingungen des Praktikums

Die Standards für die Lehrerbildung (2004) dienen Studienordnungen bundesweit als Grundlage. Auch wenn hier allgemeinere Kompetenzen beschrieben werden, wird „berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen“ (Kultusministerkonferenz 2004: 4). Während des Studiums verbleibt der Schwerpunkt auf der Theorie. Reflexionsvermögen und lebenslanges Lernen sind als wichtige Kompetenzen formuliert. Besonders die Kompetenzbereiche Unterrichten und Innovieren sind für die vorliegende Arbeit von Interesse, da die Ziele des Praktikums sich insbesondere auf diese beiden Kompetenzbereiche beziehen. (ebd.: 4-14) Strukturell sollte Kompetenzerwerb dabei mindestens pro Modul, nicht pro einzelne Lehrveranstaltung gedacht werden (vgl. außerdem Brouwer und Korthagen 2005: 188-199, 216f; Arnold et al. 2014a: 23). Dies wurde im Rahmen der hier vorgestellten Studie getan. Professionalisierung als inhaltlicher Bildungsschwerpunkt der Lehramtsbildung wird gefordert. Ebenso sind didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung der anzustrebenden Kompetenzen für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert. (Kultusministerkonferenz 2004: 5) In den Lehrveranstaltungen, die direkt an der Studie beteiligt sind, werden des Weiteren die inhaltlichen Schwerpunkte Didaktik und Methodik, Kommunikation und Bildungsforschung einbezogen. Durch Planung und Reflexion in den Tagespraktika wird außerdem die Kompetenz gefördert, „über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer [zu] verfügen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2008: 3). Der Schwerpunkt im Kompetenzbereich Innovieren liegt auf der Kompetenz „Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (ebd.: 12). Um die Studierenden bei dieser Unternehmung zu fördern bzw. zu Beginn anzuleiten, werden verschiedene Methoden der Selbst- und Fremdevaluation durchgeführt und auf der Meta-Ebene dargelegt und besprochen (ebd.).

Der Bachelor of Education der Universität Potsdam im Lehramt für Englisch umfasst im Regelstudium sechs Semester, der Master drei bzw. vier Semester, je nach Studiengang. Die Studierenden belegen Kurse und Praktika in den gewählten Fächern und den Erziehungswissenschaften. Die Fachdidaktischen Tagespraktika sind im Bachelor-Studiengang verortet. Im Regelfall werden sie gegen Mitte bzw. Ende belegt. Zu Beginn des Studiums liegen ein geblocktes Orientierungspraktikum und ein außerschulisches Praktikum, die entsprechend den Tagespraktika vorweggehen. Regulär sind die ersten Unterrichtsversuche im Tagespraktikum angesiedelt. (s. Tabelle 1) Das modularisierte Englischstudium umfasst die Bereiche Sprach-, Literatur-, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik (Kultusministerkonferenz 2008: 26; Universität Potsdam 2008: §18).

Tabelle 1. Schulpraktika im aktuellen modularisierten Studium (prototypisch für Lehramt Gymnasium). (Universität Potsdam 2013c: §8-12; Universität Potsdam 2013a; Universität Potsdam 2013b).

	Bachelor of Education						Master of Education			
Sem.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4
Bezeichnung	Orientierungs-/Einführungspraktikum	Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern			Fachdidaktische Tagespraktika		Psychodiagnostisches Praktikum		Schulpraktikum („Praxissemester“)	
Zuständigkeit	Bildungswissenschaften	Bildungswissenschaften / Inklusionspädagogik			Fachdidaktiken		Bildungswissenschaften / Inklusionspädagogik / Psychologie		Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken,	
Dauer	3 Wochen im Block in der vorlesungsfreien Zeit / semesterbegleitend	3 Wochen im Block in der vorlesungsfreien Zeit / wöchentlich semesterbegleitend			wöchentlich semesterbegleitend; parallel: „Planung und Gestaltung“		1 Woche		16 Wochen im Block während eines Schulhalbjahres	
Benotung	X	X			X (Praktikum und Seminar)		X		-	

Eine einführende Vorlesung in die Fremdsprachendidaktik wird gefolgt von vertiefenden Seminaren und dem fachspezifischen Tagespraktikum. Während dieses Praktikums finden sich die Studierenden gemeinsam mit der betreuenden Dozentin in der Regel einmal pro Woche für einen Unterrichtsblock in einer Schule ein, um zu hospitieren und ihre ersten Unterrichtsversuche durchzuführen. Ein fachdidaktisches Seminar zu den Grundlagen der Planung und Gestaltung von Englischunterricht ist im gleichen Semester und somit begleitend zum Tagespraktikum zu absolvieren. Ziel dessen ist die „gezielte Entwicklung, Einübung und Reflexion der Anfangsgründe berufsorientierten praktischen Könnens“ (Bosse und Messner 2008: 54; vgl. Universität Potsdam 2008: Anlage 1 (5)). Die relativ frühzeitige Verortung im Studium wird auch von den Studierenden geschätzt (Auszug 7¹¹). Ein wahlobligatorisches Seminar zu eher sprach-, literatur- oder erziehungswissenschaftlichen Themen

¹¹ Die Auszüge aus Portfolios, Auswertungsgesprächen und Schreibgesprächen finden sich nummeriert im Anhang. (vgl. Fußnote 1)

schließt die Veranstaltungen des Modules ab. Darüber hinaus schreiben die Studierenden eine Modularbeit im Fachbereich der Fremdsprachendidaktik.

Studierende im Lehramt für Fremdsprachen haben mindestens einen Grundkurs in der Linguistik absolviert, bevor sie zu den Schulpraktischen Studien zugelassen werden. Dies beinhaltet jedoch nicht (zwingend), dass sie mit einer Form der Gesprächsanalyse in Kontakt gekommen sind.

Die Prüfungsform der einführenden Vorlesung ist ein stark vorstrukturiertes Portfolio, was im Tagespraktikum und dem das Tagespraktikum begleitenden Seminar in weniger vorstrukturierter und stärker individualisierter Form weiter geführt wird. In den wahlobligatorischen Seminaren sind weitere Prüfungsformen Klausuren, Präsentationen, Kurzessays oder mündliche Prüfungen. (Universität Potsdam 2008: §18)

Im fachdidaktischen Tagespraktikum in seiner Ausgangsform und bei den Kontrollgruppen hospitiert und unterrichtet eine Gruppe von vier bis sechs Studierenden während eines Semesters einmal wöchentlich im Sprachunterricht in einer Brandenburger Schule. Die Lehrperson oder die Fachdidaktik-Dozentin betreut die Studierenden. Die Ausdifferenzierung der einzelnen Adaptionen folgt in 3.2. Die Textauszüge aus Portfolios und Gesprächen finden sich nummeriert in Kapitel 6.

3.2 Methodisches Vorgehen

Über mehrere Semester hinweg wurde die Entwicklung von der Ausgestaltung des fachdidaktischen Tagespraktikums anhand je einer Studierendengruppe untersucht. Analysen von Interaktionen, Videos und schriftlichen Prozess- und Abschlussprodukten führten zu den dargestellten Ergebnissen. (z.B. Schnell et al. 2011; McKay 2006; Janík und Seidel 2009)

Die chronologische Entwicklung der Studie vom Allgemeinen über das Spezielle hin zum Generalisierenden entspricht ebenfalls der strukturierten Abfolge von Entwicklungsschritten der Studierenden im Lichte der Verknüpfung von Reflexion und Professionalisierung. Deren Ziel ist, dass angehende Lehrpersonen sich ein systematisches Verfahren der Einbindung theoretischer und praktischer Aspekte zur kontinuierlichen individuellen Professionalisierung an Schule und Hochschule aneignen und umsetzen bzw. routinieren. Das Vorgehen kann bei entsprechender institutioneller Einbindung als Instrument zur Lehrveranstaltungsentwicklung eingesetzt werden. Ziel der Studie aus hochschuldidaktischer Perspektive ist die Entwicklung empirisch untersuchter, theoretisch anschlussfähiger Interventionen in der Lehrerbildung, exemplarisch der Englischdidaktik.

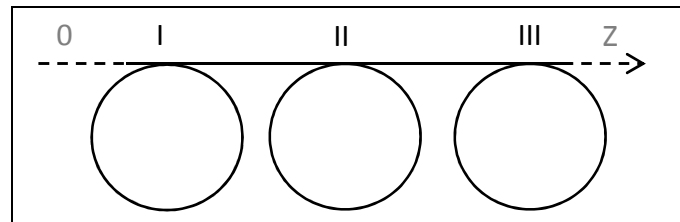
In den Beiträgen zu 4.2, 4.3 und 4.4 werden Video- und Gesprächsanalysen von Unterrichtsstunden für eine Prozessdarstellung vorgenommen. Der Beitrag zu 4.1 und der hier vorliegende rahmengebende Teil fokussieren die aktuellen Ergebnisse, womit die inhaltliche Betrachtung von Reflexionsgesprächen und Portfolios im Zentrum des Analysen stehen. Die einzelnen methodischen Vorgehen finden sich detailliert in den Beiträgen. Die Gesprächsanalyse wird in dem Artikel zu 4.4, die Videoanalyse in 4.3, das Transkribieren in 4.2 und die Einstufung in die Reflexionsebenen in 4.1 besprochen. Im Folgenden werden die übergreifenden Aspekte aufgeführt.

3.2.1 Verfahren

Korthagen und Vasalos ALACT-Modell aus dem Kreislauf *Action – Looking back – Awareness of essential aspects – Creating alternatives – Trial* (= zurück zu *Action*) wird kontinuierlich für die Entwicklung der Adaptionen der Praktikumsbetreuung eingesetzt (Korthagen, Fred A. J. und Vasalos

2005: 49-51). Die bearbeiteten Fragestellungen zielen ab auf den Bezug und die Beziehung von fachwissenschaftlicher Grundlegung und praktischen Erkenntnissen im Tagespraktikum des Bachelor-Lehramtsstudiums. Professionalisierungsgelegenheiten werden geschaffen über eingebettete Reflexionen über die Lern- und Entwicklungsziele innerhalb des semesterweise weiter entwickelten hochschuldidaktischen Settings des Praktikums. Hinzu kommt die strukturierte Einbeziehung von Inputs und Rückverweisen auf bildungs- und fachwissenschaftliche Bezüge (vgl. 4.1).

Abbildung 4. Verlauf der Adaptionen des Tagespraktikums.



Der Ausgangspunkt 0 in Abbildung 4 entspricht dem traditionellen Tagespraktikum, Z steht für zukünftige Möglichkeiten der Entwicklung. Der Datenerhebung₀ folgt die Analyse₀, daraufhin Adaption_I, gefolgt von Erhebung_I, und so fort bis Erhebung_{III} mit Ansatzpunkten für eine zukünftige Adaption_Z.

Das Vorhaben beinhaltet unterschiedliche Teilprojekte. Ein Verfahren zur individuellen professionellen Entwicklung innerhalb des modularisierten Lehramtsstudiums wird vorgeschlagen. Das angewandte Evaluationskriterium der verschiedenen Produkte der Studierenden sind die Reflexionsdimension und die Reflexionstiefe (vgl. 2.2.2; Beitrag zu 4.1). Die Evaluation ist wiederum gekoppelt mit dem Verfahren.

Die Analysen erfolgen anhand des thematischen Codierens und folgen der Methodologie der *Conversation Analysis*, denn „[CA is] Capable of showing how meaning is constructed as a socially distributed phenomenon, thereby critiquing and recasting cognitive notions of comprehension and learning“ (Markee 2000: 47). (vgl. Beiträge zu 4.4; 4.1)

Konversationsanalyse und verschiedene Einsatzformen der Arbeit mit Videos zeichnen sich dadurch aus, dass interaktive Szenarien im Nachhinein mikroanalytisch wiederholt betrachtet und untersucht werden können. Auf diese Weise werden bekannte Szenarien mit für das Fach neuen Methoden, Perspektiven und Fragestellungen angegangen. Die Einzigartigkeit der Teilnehmenden wird gewürdigt, indem eine qualitative Herangehensweise gewählt wird. (Schwab 2009: 14; Sacks 1984: 21; Acton 2004: 252) Das methodische Vorgehen in dem vorliegenden Dissertationsprojekt ist eng an die inhaltlichen und besonders hochschuldidaktischen Aspekte der Studie gebunden. Fachlich-inhaltliche Schwerpunkte beeinflussen beispielsweise kategoriale Sortierungen, die wiederum Einfluss auf die hochschuldidaktische Gestaltung von Analysen, Simulations- und Reflexionssettings in begleitenden Veranstaltungen haben. Die Anlage dieser Studie befindet sich inmitten der untrennbaren Verbindung von theoretischen und praktischen Aspekten des Lehramtsstudiums für das Fach Englisch. Umgekehrt zog die Notwendigkeit einer ökonomischen Form des Transkribierens von nicht-sprachlichen Aspekten im Sprachunterricht die Entwicklung eines entsprechenden Systems nach sich. Das entwickelte System wurde eingesetzt, um sehr zeitnah pointiert die aufgezeichneten Stunden transkribieren zu können und die eigenen Analysen der Studierenden zu unterstützen. Der Gewinn durch die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Interaktionsereignis des selbst geleiteten Eng-

3. Empirische Untersuchung

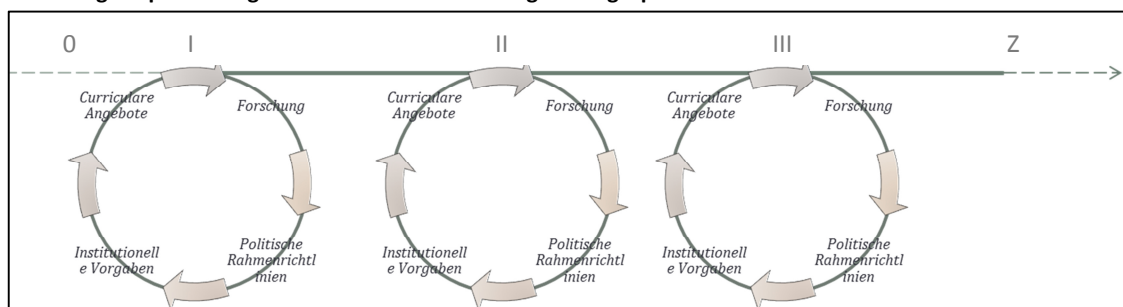
lischunterrichts werden sowohl fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile des universitären Studiums gefördert.

Unter Beachtung der Eigenheit sehr unterschiedlicher Kontextvariablen im Feld „Unterricht“ scheint es zielführend, dass (künftige) Lehrende sowohl an Universität als auch Schule Unterrichtsvariablen und Untersuchungsgegenstände methodisch selektieren, fokussieren und bearbeiten. (bspw. Sieland 2008: 102; zu Reflexion im Lehramtsstudium vgl. Häcker 2012; Tenorth 2006: 589; Roters 2012: 253) Die Adaption an individuelle Situationen, Lerngruppen und Einzelpersonen ist dabei von großer Relevanz. In der Praxis als relevant identifizierte Probleme oder Schwierigkeiten werden theoretisch fundiert und empirisch erprobt, um dann Rückschlüsse für die Zukunft zu ziehen.

Die Studie erstreckt sich über sechs Semester mit drei Adaptionsschleifen. Die Gestaltung des vorhandenen, in den Studienordnungen verankerten und seit Jahren durchgeführten fachdidaktischen Tagespraktikums wurde entsprechend der Bezugfelder inhaltlich und strukturell weiterentwickelt (Fraefel 2012: 137). Diese sind die bildungswissenschaftliche und fachliche Forschung, zentrale universitäre Evaluationen und spezifisch angesetzte Rückmeldeformate. Für die Änderungen waren auf Seiten der Dozentin neben dem bildungswissenschaftlich-fachdidaktisch fundierten Hintergrund außerdem Organisationswissen, Gesprächsführungstraining und die intensive Auseinandersetzung mit linguistischer Konversationsanalyse maßgeblich. (vgl. Abbildung 1; Abbildung 3)

Aus minutiösen Untersuchungen innerhalb von zwei Seminaren, in denen auf Grundlage angewandter Linguistik (*Conversation Analysis*) pädagogische und englischdidaktische Settings von den Studierenden analysiert wurden, konnten erste Schwerpunkte und typische herausfordernde Situationen identifiziert werden. Entsprechend der Ziele der Lernendenorientierung in Schule und Universität zeigte sich deutlicher Handlungsbedarf, da viele Praktikumsberichte eine Fokussierung auf die pure Vermittlung aufwiesen (Auszug 8).

Abbildung 3. Spiralförmiger Kreislauf der Entwicklung des Tagespraktikums.



Auf hochschuldidaktischer Ebene werden Theorie und Praxis entsprechend eng miteinander in Verbindung gebracht, unter besonderer Berücksichtigung der Begleitung theoretischer Reflexion von Praxissituationen, Professionalisierung und Lehrveranstaltungs- bzw. Curriculumentwicklung. Methodologische Arbeitspunkte betreffen die Video- und Gesprächsanalyse und Vor- und Aufbereitung von Gruppendiskussionen. Schließlich akkumulieren daraus Erkenntnisse für den spezifischen Studienabschnitt des fachdidaktischen Tagespraktikums.

Zu Beginn stand der Anspruch die von den Beteiligten empfundene Lücke zwischen universitären Lehrveranstaltungen („Theorie“) und Praktikumserleben („Praxis“) zu untersuchen und miteinander in engen Zusammenhang zu bringen (Auszug 9, Auszug 10).

Der gewünschte Effekt ist, den Gewinn von Professionalisierungsaktivitäten im Berufsfeld bei den

3. Empirische Untersuchung

Studierenden nachhaltig erlebbar und begreifbar zu machen (Auszug 11).

Inhaltliche Auseinandersetzungen mit der eigenen Person (vgl. Artikel 4.3) und den umgebenden Konstellationen aus Menschen und Strukturen im Praktikum und dem potenziellen späteren Berufsfeld (vgl. Artikel 4.1) werden initiiert und begleitet (Auszug 12). Zu der theoretischen Vorarbeit dieser Inhaltspunkte werden in der Begleitveranstaltung bildungstheoretische und methodologische Fundamente in Vorbereitung auf die empirische Untersuchung gelegt (insbesondere in den Bereichen 2.1 und 2.2). Die Studierenden erarbeiten sich so einen objektivierenden und nachhaltigeren Zugang zu der Entwicklung ihrer individuellen Lehrpersönlichkeit (Auszug 13).

In den untersuchten Stunden werden die Hospitationen durch Beobachtungsschwerpunkte fokussiert. Die Studierenden bereiten ihre Stunden detailliert vor. Anleitung hierzu erfahren sie im parallel besuchten Seminar „Planung und Gestaltung des Englischunterrichts“, durch einen operationalisierten Fragenkatalog zu den Unterrichtsanalysen und einer Konsultation einige Tage vor der Stunde, in der sie mit der Dozentin die spezifische Planung und deren Begründung Schritt für Schritt besprechen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit der Diskussion im von der Dozentin eingerichteten Online-Kurs auf der Lernplattform Moodle, die von den Studierenden unterschiedlich intensiv genutzt wurde.

Im Anschluss an hospitierte und von Studierenden unterrichtete Stunden erfolgt ein ein- bis zweistündiges Auswertungsgespräch zwischen Studierenden, ggf. Lehrerin und Dozentin. Inhaltlich beschäftigen sich die Teilnehmenden mit zuvor gesammelten Hospitationsschwerpunkten und den einzelnen Phasen der geplanten und durchgeführten Englischstunden. Feedbacks aller Beteiligten stellen einen großen Fundus für die kritische Reflexion dar (Auszug 14).

Zur weiteren Leistungsbewertung und Evaluation des Kurses wird von den Studierenden ein etwa 15-seitiges Portfolio eingereicht, in dem sie besonders auf selbst ausgewählte Schwerpunkte und ihren Lernzuwachs bei diesen eingehen. Die Verknüpfung mit anderen Lehrveranstaltungen und Erfahrungen außerhalb der Universität ist ebenfalls Bestandteil der schriftlichen Arbeit.

Die strukturellen und inhaltlich-gestalterischen Neuerungen sind zusammengefasst in den einzelnen Adaptionen die Folgenden (vgl. Tabelle 2 und detaillierter 5.1):

- 0) Die Ausgangslage und die Kontrollgruppen entsprechen dem oben geschilderten wöchentlichen Praktikum mit nicht spezifizierter Begleitung, im Regelfall durch die Fachlehrkraft der hospitierten Klasse.
- I) Zu Beginn des Semesters erfolgt von nun an für alle eine Informationsveranstaltung, in der Anforderungen transparent dargestellt und regelmäßig auftretende Herausforderungen thematisiert werden. Die Studierenden der untersuchten Praktikumsgruppe erhalten den Videomitschnitt¹² ihrer jeweiligen Stunde. Inhaltlich-gestalterisch werden die Vor- und Nachbesprechungen der Lehrversuche strukturiert, erweitert und vertieft.
- II) Die untersuchte Praktikumsgruppe kommt vor ihrer ersten Hospitation in einer Seminarform zusammen. Hier bearbeiten sie Videovignetten aus dem vorherigen Praktikumssemester (I)). Dies geschieht über Diskussionsrunden und Unterrichtssimulationen. Nach der ersten Runde an Unterrichtsversuchen findet ein Seminartermin statt, in dem die eigenen Videoaufzeichnungen ablaufen und von den Studierenden kommentiert werden. Die Studierenden erhalten weiterhin die Videomitschnitte ihrer jeweiligen Stunden.

¹² aus Klassenperspektive mit Blick auf die Lehrperson

III) Das Zwischentreffen wird strukturierter durch Aufarbeitung der Studierenden-eigenen Videomitschnitte zu Videovignetten. Diese lehnen sich an Hospitationsschwerpunkten oder Lern- und Entwicklungszielen an. Die Studierenden erhalten die Videomitschnitte¹³ ihrer jeweiligen Stunden.

Die untersuchte Praktikumsgruppe nimmt an einem fachdidaktischen Blockpraktikum¹⁴ im selben Semester teil. Am Ende der Vorlesungszeit treffen die Praktikumssteilnehmenden zu einem abschließenden moderierten Gespräch zusammen. Ungeplant kam hinzu, dass die Studierenden zur genaueren Untersuchung die Transkriptionskonventionen von der Dozentin erbaten.

Diese strukturellen und inhaltlichen Adaptionen mussten in der Durchführung und durch Transparenzmachung im ‚gelebten‘ Studium umgesetzt werden. Die qualitative Sicherung der (Weiter-) Entwicklung erfolgte durch regelmäßige strukturierte Erhebungen unter den Studierenden und Entwicklungskolloquien unter der Leitung der verantwortlichen Professur bzw. des verantwortlichen Instituts (s. 3.3.5).

¹³ aus Klassenperspektive mit Blick auf die Lehrperson und als Lehrendenperspektive mit Blick in die Klasse

¹⁴ Zu Beginn des Trainings werden prototypische Handlungen oder Situationen vorgestellt, die im Laufe des Semesters bearbeitet werden sollen. Das Blockseminar ist ausgelegt auf das Einüben von Handlungsmustern ebenso wie auf fokussierte Reflexion auf Theorie für die Anwendung in Unterrichtskontexten. Daneben ist ein wichtiges Anliegen, alltägliche Handlungen und Reaktionen auf ihre Passung in den Unterrichtsraum zu analysieren, gegebenenfalls zu durchbrechen und zu adaptieren (Fraefel 2012: 140-142). Es fokussiert nichtsprachliche Elemente im Fremdsprachunterricht, Unterrichtssimulationen durch *microteachings* und *reflective teaching* bzw. den *reflective practitioner* im Englischunterricht.

Das Festlegen der Schwerpunkte speist sich des Weiteren aus Erfahrungen der aktuellen und vorherigen Videoanalysegruppen und Praktika. Die Studierenden setzen eigene Schwerpunkte, indem sie sich das Thema eines Impulsreferats aussuchen. Außerdem setzen sie sich in dem Semester begleitenden Portfolio eigene Schwerpunkte. Die *microteaching*-Sequenzen in Unterrichtssimulationen stehen dabei nur unter inhaltlicher, jedoch nicht didaktisch-gestalterischer Vorgabe. Als Rahmen sind einige Eckpunkte vorab modularartig konzipiert. Die Konzeption erfolgt im Plenum oder einer Teilgruppe; spiralförmig, wobei ein Teil individuell oder durch Expertengruppen gestaltet wird. Die Organisation/Leitung des Voranschreitens erfolgt nach im Vorhinein festzulegenden Kriterien oder aufgrund eines Interaktionsmodells (Farrell 2007). Trotz einer Ähnlichkeit zu dem von Paul (2007) beschriebenen Trainingsprogramm ist der Zweck entgegengesetzt. Während Paul wiederholbare Strategien einüben möchte und „die klare Wenn-Dann-Struktur der Regelbeschreibung“ (ebd.: 210) als größten Vorteil sieht, ist in dieser Studie der Fokus gesetzt auf den eigenen Weg, der begleitet (nicht gesteuert) durch Feedback anderer Studierender und der Dozentin gefunden wird. Die Teilnehmenden entwickeln sich kontinuierlich.

Tabelle 2. Übersicht über Adaptionen des Praktikums.

	Semesterbe- ginn				Semester- mitte			Semesteren- de
0			Hospitation	Gruppen- hospitierte Lehrver- such(e) mit Vor- und Nachbespre- chung				Praktikums- bericht / später: Portfolio (mittel- vorstrukturiert, unbe- grenzt)
I	Informa- tions- veranstal- tung		Hospitation	Gruppen- hospitierte Lehrver- such(e) mit Vor- und Nachbespre- chung		Studierende erhalten eigenen Videomit- schnitt		Portfolio (mittel- vorstrukturiert, Umfang begrenzt)
II	Informa- tions- veranstal- tung	Thematische Videovignet- ten, Unter- richtssimula- tionen	Hospitation mit Beobach- tungs- schwerpunk- ten	Gruppen- hospitierte Lehrver- such(e) mit Vor- und Nachbespre- chung	Zwischen- treffen der Gruppe mit Videokom- mentar	Studierende erhalten eigenen Videomit- schnitt		Portfolio (mittel- vorstrukturiert, Umfang begrenzt)
III	Informati- onsver- anstaltung, Blockseminar	Videovignet- ten, Unter- richtssimula- tionen + Inputvor- träge, div. Diskussions-, Reflexions- formate	Hospitation mit Beobach- tungs- schwerpunk- ten	Gruppen- hospitierte Lehrver- such(e) mit Vor- und Nachbespre- chung	Zwischen- treffen der Gruppe mit Videovignet- ten zu Schwerpunk- ten mit Transkript	Studierende erhalten eigenen Videomit- schnitt, erfragen Transkripti- onskonven- tionen	Moderiertes Auswer- tungsges- präch mit Schreibge- spräch	Portfolio (mittel- vorstrukturiert, Umfang begrenzt)

3.2.2 Untersuchungsobjekte

Die Studie besteht aus drei einzelnen Semestern der Datenerhebung und -auswertung mit mehreren triangulierten Untersuchungsformen innerhalb von drei Jahren. Semesterweise wurde in Einzelfallstudien eine Praktikumsgruppe von vier bis sechs Studierenden für die Untersuchung gewonnen. Von Anfang an erklärten sich die Studierenden, Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und die Lehrerin schriftlich einverstanden, dass die Stunden auf Video mitgeschnitten und zu Lehr- und Forschungszwecken eingesetzt werden dürften. Die Portfolios der Kontrollgruppen bestanden aus ebenso großen zufällig ausgewählten Samples von allen etwa einhundert Praktikantinnen und Praktikanten pro Semester. (Seedhouse 1998: 87; Bennewitz 2012: 203)

3.2.3 Datenerhebung

Die Daten stammen seitens der Dozentin aus den Veranstaltungsvorbereitungen; mit Fokus auf die Studierenden aus den Unterrichtsvorbereitungen, Videoaufnahmen der Unterrichtsversuche und der Auswertungsgespräche mit Beobachtungsprotokollen (kommentierten Unterrichtsentwürfen) nach jeder Stunde. Dazu kommen bei Adaption II das videographierte Gruppentreffen mit gering strukturiertem *stimulated recall* zur Mitte des Semesters und bei Gruppe III die aufgezeichneten Unterrichtssimulationen aus dem Training und das teilstrukturierte Reflexionsgespräch am Semesterende. (s. 4.3; 4.1)

4. Darstellung der eigenen Forschungstätigkeit

Aus Forschungsperspektive liegt in der Beteiligung der Dozentin als handelnder Akteurin im Forschungsprozess die größte methodische Schwierigkeit. Sie tritt im Prozess selbst als Forschende in Aktion. Dieser wurde durch die regelmäßige aktive Teilnahme an Forschungskolloquia und Expertenwerkstätten begegnet (s. 3.3.5).

3.2.4 Datenerfassung

Die gesammelten Daten wurden entsprechend von Lern- und Entwicklungszielen, *critical incidents* und Reflexionsarten und -tiefe thematisch codiert (s. 4.1). Ein *event sampling* der Videovignetten aus Unterrichtsstunden und -simulationen bereitete die Feintranskriptionen vor, die ebenfalls Bestandteile der Codierung und Analyse waren. (s. 4.2) Die Softwares Transana und Maxqda wurden für die Arbeitsschritte der Datenerfassung und -analyse für die technische Unterstützung eingesetzt (Woods und Fassnacht 2010; Kuckartz 1995-2014).

3.2.5 Datenanalyse

Qualitative Datenanalysen können entlang ihrer internen Validität, der Glaubwürdigkeit (*credibility*) und externen Validität (*transferability*) bestimmt werden (McKay 2006: 13). Zum Untersuchen von professioneller Entwicklung werden in verschiedenen Auswertungsformaten durch Thematisches Codieren in Maxqda Lern- und Entwicklungsziele der Studierenden in Selbstaussagen identifiziert.

Die interne Validität wurde gesichert durch den lang andauernden, nämlich jeweils die volle Zeit des Semesters, und wiederholten Aufenthalt mit den Praktikumsgruppen in den Klassen. Langanhaltende Beobachtungen erfolgten, da jeweils das gesamte Unterrichtsereignis beobachtet, nicht nur besucht, und aus zwei Perspektiven auf Video aufgezeichnet und weitergehend analysiert wurde. Zur Absicherung durch Triangulation wurden die oben aufgeführten Vorbereitungen, Videomitschnitte von Unterricht und Auswertungsgesprächen und die Kurs-abschließenden Portfolios ausgewertet. Durch Forschungskolloquia in der Fremdsprachendidaktik der Universität Potsdam und der Pädagogik der Europa-Universität Flensburg und Expertenwerkstätten im Bereich der Video- und Gesprächsanalyse wurden die Arbeitsweise und Interpretationen von Peers des jeweiligen Fachbereichs unterstützt. Diese Breite war notwendig, da es sich um ein Schnittstellenszenario zwischen diesen inhaltlichen und methodologischen Bereichen handelt.

Die Bedingungen sowohl des Praktikums als auch des Workshops waren allgemein vergleichbar mit denen der Mitstudierenden; die externe Validität war hier gegeben. Die Praktikumsgestaltung durch eine Fachdidaktikerin und die Lehrerin sollte mit denen der Gruppen, die ausschließlich durch eine schulische Lehrkraft betreut werden, verglichen werden. Damit war diese abweichende Situation Teil der Untersuchung, kein Hindernis.

4. Darstellung der eigenen Forschungstätigkeit

„Das Schulpraktikum“ wird hier verstanden als jeweils eine Zeitspanne im Studienverlauf, die zwar auf das zukünftige Tätigkeitsfeld verweist, jedoch nicht ausschließlich darüber zu definieren ist. Schulpraktika und deren Teilnehmende haben einen eigenen Status jenseits einer negativ ausgerichteten Definition des Praktikums als Testphase und der Lehramtsstudierenden als unfertigen Lehrperson, wie häufig selbst von Studierenden beschrieben. Im Positiven bilden Praktika einen Möglich-

4. Darstellung der eigenen Forschungstätigkeit

keitsraum, in dem sowohl schulische Praxis, als auch Forschung und Reflexion ihren Platz und ihre notwendige Bedeutung haben.

Es gibt an Schulen keinen Wissenskanon, den Schülerinnen und Schüler beherrschen müssen. Ebenso existieren weder ein Lehrkanon, noch ein Studienkanon, die im Rahmen eines Lehramtsstudiums vermittelt werden sollten. Jedoch sollen Lehrerinnen und Lehrer professionell handeln. Der abstrakte Rahmen einer fachlich und pädagogisch versierten Lehrperson als Ziel der Lehrerbildung kann nicht klar strukturiert mit Studieninhalten gefüllt werden. Stattdessen stehen seit etwa einem Jahrzehnt Kompetenzen als richtliniengebende Standards in ihrem Zentrum. Diese müssen von Dozierenden und Studierenden individuell als Lern- und Entwicklungsziele für die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums adaptiert, operationalisiert und reflektiert werden. Hierdurch können nachvollziehbare Ergebnisse erzielt werden. Die kontinuierliche Entwicklung von Studieninhalten und der hochschuldidaktischen Umsetzung ergibt sich durch den wechselseitigen Bezug als Notwendigkeit. Arbeiten alle Beteiligten mit erreichbaren, konkreten Zielen innerhalb des Praktikumszeitraums, kann das die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Praktika und den involvierten Personen positiv unterstützen und entwicklungs- und zukunftsorientiert ausrichten.

Die Artikel zeigen die empirische Untermauerung des Zieles der Erarbeitung eines kontinuierlich entwickelnden Theorie-Praxis-Konzepts für Praktika als integrierte Lehrveranstaltung. Diese Arbeit geht davon aus, dass fachliche Kenntnisse und schulpraktische Erkenntnisse und kompetenz- und subjektorientierte Ansätze zusammen gedacht werden müssen. In den dargestellten Einzeluntersuchung werden die Weiterentwicklungen der Praktikantinnen und Praktikanten und des Tagespraktikums ins Auge gefasst: Dies betrifft sowohl die Situierung und Orientierung an konkreten Schulsituationen als auch den bewussten Einsatz eines inhaltlich und besonders methodisch strukturierten Settings im universitären Rahmen (vgl. u.a. bei Hascher 2012a: 90f; vgl. Fraefel 2012: 135). Studierende sollen verschiedene Wissens- und Erfahrungsbereiche innerhalb eines Studiums miteinander in Beziehung bringen. Bildungspolitische Vorgaben und zeitliche und örtliche Gegebenheiten sind institutionell verankert. Betreuende universitäre und schulische Lehrpersonen gestalten den Rahmen auf der Ebene der Lehrveranstaltung aus.

Sowohl in den theoretischen als auch den praktischen Bereichen liegen Lernziele für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer vor. Während der konkreten Lehr-Lern-Situationen modifizieren individuelle Entwicklungsziele der Studierenden diesen Rahmen. Entgegen der notwendigerweise transparent gemachten Lernziele innerhalb der beiden rahmengebenden Gebiete, sind Entwicklungsziele häufig nicht explizit für alle Beteiligten. Der Weg aus der Lernenden- zu einer Lehrendenperspektive ist immer und von allen Seiten ein notwendiger Bestandteil (Auszug 6¹⁵). Teilweise liegt die Motivation in einer guten Selbstdarstellung vor der Klasse oder dem Wunsch, maßgeblich zu einem hohen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beizutragen (Mattern: 26). Oft sind sich die einzelnen Individuen ihrer Beweggründe und Ziele nicht einmal bewusst. Strukturierte Gelegenheiten zu Reflexionen von Inhalten und des Aufgaben- und Funktionsverständnisses können Bezug und Beziehung zu den verschiedenen Erkenntnis- und Erfahrungsszenarien nachhaltig positiv beeinflussen. Die Verschiebung vom Fokus auf Input zu Outcome, wie es in der Schule schon längere Zeit als Ziel formuliert ist, ist ebenfalls in Praktikumsituationen erstrebenswert.

¹⁵ Die Auszüge aus Portfolios, Auswertungsgesprächen und Schreibgesprächen finden sich nummeriert im Anhang. (vgl. Fußnote 1)

4. Darstellung der eigenen Forschungstätigkeit

Die Artikel widmen sich den Möglichkeiten, die Reflexionen mit unterschiedlichen Auseinandersetzungsoptionen in sich bergen. Lernendenerfolgs-Orientierung und Aufgaben- und Funktionsverständnis von Praktikantinnen und Praktikanten zeigen sich als die inhaltlichen Foki der Beteiligten an den Tagespraktika, die in 7. und 8. Gymnasialklassen empirisch untersucht wurden.

4.1 Modell von Professionalisierung im Lehramtsstudium

In diesem Artikel verknüpft die Forscherin die didaktische und methodologische Arbeit der anderen Beiträge in einem größeren pädagogisch-theoretischen Rahmen. Die aktuellen Ansätze zu Professionalität von Schullehrkräften aus strukturtheoretisch-rekonstruktiver und linear-kompetenzorientierter Perspektive werden hinsichtlich der für die Dissertation relevanten Aspekte verglichen: Ziel des jeweiligen Ansatzes, der Blick auf die Lehrkraft und die zukunftsorientierte Sichtweise auf ihre Entwicklung. Es wird argumentiert, dass eine Verbindung beider Ansätze für die Lehramtsausbildung, die eine nachhaltige Ausrichtung auf kontinuierliche professionelle Entwicklung verfolgt, gewinnbringend ist.

Ein Abbild-Modell der Situierung von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum steht im Zentrum des Artikels. Empirisch erhobene Lern- und Entwicklungsziele bezüglich der eigenen Professionalisierung der Studierenden der dritten Adaption werden in Helsepers Modell zum Idealtypus der Profession Lehrkraft eingeordnet (2011: 151-154). Die Einstufung der Tiefe und Dimensionen der Reflexionen geht zurück auf eine Anpassung von Roters Modell (2012; Tabelle 3, Umrahmung ist Erweiterung durch die vorliegende Studie). Neben den genannten Themen, Dimensionen und der Tiefe werden die Reflexionen perspektivisch auf die Personen und Reflexionsformate untersucht. Die individuelle Ausgestaltung der eigenen momentanen Ansprüche und Ziele der Studierenden und ihre Entwicklung unabhängig von den persönlichen Ausgangsvoraussetzungen treten dabei sehr klar hervor. *Dass die unterschiedlichen Formate unterschiedliche inhaltliche Foki und Reflexionsgrade befördern, konnte hier festgestellt werden. Die Methode des Schreibgesprächs führte darüber hinaus zu überraschend tiefgehenden Auseinandersetzungen mit den Lern- und Entwicklungszielen des Praktikums. Mithilfe einer entsprechenden Einbettung zeigten die Lehramtsstudierenden bereits im Bachelorstudium besonders im KMK-Kompetenzbereich „Innovieren“ Fortschritte, was in bisherigen Studien nicht der Fall ist.*

Tabelle 3. Vergleichsdimensionen, adaptiert nach Roters (2012: 261).

	Reflexion		Grad der Generalisierung oder Situierung
A1	Deskriptive Reflexion	B1	Generalisierung
A2	Instrumentelle Reflexion	B2	Situierung
A3	Produktive Reflexion	B23	Abstrahierung der spezifischen Situation
		B3	Generalisierung nach/aufgrund Situierungen

Köhler, Anke (i. Dr.): Ein Modell zur individualisierten Professionalisierung im Lehramtsstudium. In: Steffen Kirchhof (Hg.): Meilensteine in der Lehrerbildung. Flensburg: Flensburg University Press.

4.2 Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender: Fokus auf nonverbale Elemente

Unterrichtsstunden videographisch aufzuzeichnen hat neben der Wiederholbarkeit, die auch Audioaufnahmen bieten, den Vorzug, dass Mimik, Gestik und Kinesik neben den sprachlichen Äußerungen festgehalten werden. Eine bewusste Einbindung dieser Elemente ist besonders im Sprachunterricht für Schülerinnen und Schüler durch die Vernetzung von Lernkanälen gewinnbringend und wurde bislang kaum untersucht. Personen nehmen in Alltagssituationen nonverbale Mittel nur selten bewusst wahr. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass Studierende in ihren ersten Unterrichtsversuchen im Fremdsprachenunterricht sie quasi nie (bewusst oder unbewusst) bei Erläuterungen von Aufgabenstellungen oder unbekanntem Vokabular einsetzen.

Der Beitrag stellt ein System zur niedrigschwelligen Transkription von Nonverbalia im Unterrichtsraum vor. Durch die Verschriftlichung werden diese flüchtigen Elemente der Interaktion bedeutend besser fokussier-, untersuch- und entwickelbar. Da es sich um ein aufwändiges Verfahren handelt, wird ebenso besprochen, zu welchen akademischen oder reflexionsanstoßenden Anlässen welche Form der Aufarbeitung und analytischen Zergliederung von Interaktionen eingesetzt werden sollte. Die Arbeit mit Novizinnen und Novizen des Feldes oder eine Ergebnispräsentation machen leicht nachvollziehbare Transkriptauszüge notwendig. Analysen, die die eigene Forschung für ein Fachpublikum aufarbeiten, bedürfen häufig elaborierterer Niederlegung von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Mitteln – auch wenn das Video weiterhin als nicht veränderbare Bezugsquelle immer wieder zur Analyse herangezogen wird. (Selting et al. 2009) Solch rekursive Analysemethoden sind notwendig, da von dem interaktionalen Ereignis (in diesem Falle der Unterrichtsstunde) bis zur abschließenden mündlichen oder schriftlichen Darbietung mehrere Reduktionen notwendigerweise geschehen, jedoch Kurzschlussinterpretationen vermieden werden sollen (Boer 2012b: 218). Dies herauszustellen, ist besonders bei der Arbeit mit unerfahrenen Lehrkräften wichtig. So zeigten die Studierenden während der Gruppendiskussionen, dass sie anfangs direkt bewerteten und interpretierten. Wiederholte strukturierte (Video-) Analysen, die mit bildungswissenschaftlicher Literatur verbunden wurden, führten dagegen zu reflektiert entworfenen Handlungsalternativen. (Bennewitz 2012: 206) Auch Helsper fordert mehr Untersuchungen zum Einsatz von Fallrekonstruktionen im Studium, u.a. zur frühzeitigen Professionalisierung. Er warnt in diesem Zusammenhang vor Herausforderungen, denen begegnet werden muss, wie beispielsweise Interpretationsabkürzungen statt theoriefundierter Reflexionen und Forderungen nach Handlungsanweisungen statt des Einsatzes von fallerschließenden Methoden (2011: 163). Videomitschnitte können von modellhaften, alltäglichen oder kritischen Unterrichtssituationen sein (Petko et al. 2014: 249-251). In der vorliegenden Studie war bedeutsam, neben der Orientierung und Auseinandersetzung mit Lehr-Lernsituationen, auch die eigene Lehrpersönlichkeit und den Status als Lehramtspraktikantin bzw. Lehramtspraktikant zu fokussieren. Insbesondere, wie Praktika in den vergangenen Jahren eine Aufwertung im Rahmen des Lehramtsstudiums erfahren haben, liegt es in der Verantwortung der Hochschulen den Studierenden auch für den Schulkontext Professionalisierungsoptionen aufzuzeigen. *Für die Studierenden ist eine Strukturierung, nicht Reduktion, des dargebotenen Datenmaterials hilfreich. Die komplexen Situationen des Englischunterrichts werden für die Analysen durch die Studierenden durchschaubarer und für differenzierte Zugänge und Anknüpfungspunkte ihrer eigenen Lern- und Entwicklungsziele geöffnet. Der Fokus auf dem Einsatz von Nonverbalia im Fremdsprachenunterricht wirkt sich effizient auf die Entwicklung der Lehramtsstudierenden aus.*

Köhler, Anke (2014): Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender. Fokus auf nonverbale Elemente. In: Christine Moritz (Hg.): Transkription von Videodaten in der qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus. Wiesbaden: Springer VS, S. 519-540.

4.3 Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden

Die Verbindung bildungstheoretischen Wissens, wissenschaftlicher Methodologie und systematisierten praktischen Erfahrungen mindert oder vermeidet einen Praxisschock und bietet eine nachhaltige und umfassende Unterstützung der Studierenden im Tagespraktikum (Gan 2013). Die Praktikums teilnehmenden lernen wissenschaftliche Beiträge und eigene Untersuchungen für ihren Unterricht und ihre individuelle berufliche und teilweise persönliche Entwicklung gezielt einzusetzen.

Ebenso bedeutend wie die Auseinandersetzung mit Interaktion im Unterricht in Sprachfächern ist die Entwicklung der privaten und professionellen Wahrnehmung und Einstellung. Die Begriffe „Identität“ oder „Rolle“ werden zugunsten des dynamischer angelegten „Aufgaben- und Funktionsverständnisses“ zurück gestellt (Caspari 2003: 25ff; Abels 2010: 39). Die Entwicklung des professionellen Selbst wird durch Reflexion mithilfe diverser in der universitären Lehre eingesetzten Methoden unterstützt. Videomitschnitte könne Studierende besonders einerseits Aufschlüsse ihres eigenen Auftretens liefern, andererseits solche über die Reaktion von Schülerinnen und Schülern auf ihr Handeln. Situationsgebundene Aktionen und Reaktionen der am Unterricht beteiligten Personen sind im Video pausier- und wiederholbar. Selbst- und Fremdeinschätzungen von studentischen Lehrkräften, Betreuenden und Peers werden objektivier- und miteinander relativierbar. Entwicklungen im eigenen Lehrhandeln können direkt belegt werden. Gimenez merkt an, dass Studierende häufig noch nicht zu komplexen Reflexionen in der Lage seien (1999: 131). *Die Studie zeigt mit den Äußerungen der Studierenden klar auf, dass sie dies sehr wohl sind – wenn der institutionelle Rahmen Reflexionswerkzeuge, Schulungen in der Interpretation und Vermeidung von Deutungen ohne Belegbarkeit zur Verfügung stellt.*

Hierzu bietet reflektierte strukturierte Videoanalyse beste Möglichkeiten. Schwerpunkte für Lern- und Entwicklungsziele legen Studierende und Dozierende zu Zeitpunkten vor, während und nach den Unterrichtssituationen oder Beobachtungen fest. Diese werden entsprechend wissenschaftlichen Vorgehens bearbeitet und kontinuierlich diskutiert (vgl. Kreis 2012: 258f). Die Videoclips können sowohl als Trigger zum *stimulated recall* als auch als Beleg von Bildungstheorien dienen (Tschon 1999: 16). *Die Studierenden setzen damit praktische Erfahrungen aus erster und zweiter Hand und (Modell-) Wissen als relevant und stellen ihre Lern- und Entwicklungsziele hierzu in Beziehung. Trotz einer Individualisierung wird so die emotionale Betroffenheit der teilnehmenden Studierenden abgebaut und ein analytisches Vorgehen befördert.*

Köhler, Anke (2013): Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden. In: Christian Beermann, Elisabeth Bracker, Lan Diao, Christine Gardemann, Matthias Grein und Liudmila Vasilieva (Hg.): Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung. online, S. 169-188.

4.4 Applied Conversation Analysis in Foreign-Language Didactics

Ausgehend von der Outcome-Orientierung für den schulischen Fachunterricht ist die interaktionale Ebene beispielsweise von der spezifischen Situation im Fremdsprachenunterricht¹⁶ zu betrachten. Forderungen nach ‚gutem Unterricht‘ oder ‚guten Lehrpersonen‘ reichen nicht aus, um zukünftige Lehrkräfte auf tatsächlichen Unterricht vorzubereiten. Teilweise widersprechen didaktisch-pädagogische Überlegungen interaktionalen Gegebenheiten. Lehrerinnen und Lehrer können dieses Wechselspiel reflektierend (oder sogar forschend) behandeln, wenn sie Unterricht mit interaktionsanalytischem Repertoire betrachten.

Im Kreislauf wirken die strategisch eingesetzten Änderungen auf Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Beteiligte nehmen eine Schwerpunktverschiebung vor vom *task-as-a-workplan* zum *task-as-a-process* und somit auf die operationalisierten anvisierten Lern- und Entwicklungsziele von spezifischen Schülerinnen und Schülern und von den eigenen Aufgaben und Funktionen. Dies konnte über die einzelnen Adaptionen hinweg nachgewiesen werden. *Conversation Analysis for Second Language Acquisition macht Mikrostrukturen von Interaktionsereignissen sichtbar. Sie kann insbesondere für den Fremdsprachenunterricht in der allgemeinen oder Fachdidaktik noch nicht betrachtete Aspekte aufzeigen.*

Die Grundeigenschaften von Fremdsprachenunterricht benennt Seedhouse (2004: 183) folgendermaßen:

1. Language is both the vehicle and object of instruction.
2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction, and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction (the L2 classroom has its own interactional organization which transforms the pedagogical focus (task-as-work plan) into interaction (task-in-process)).
3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way.

Eine konversationsanalytische Herangehensweise an Unterrichtsuntersuchungen ermöglicht eine direktere Lernendenerfolgs-Orientierung. Kurzfristige Lernverhalten können eindringlich sichtbar gemacht werden, ebenso wie gemeinschaftliche Bedeutungskonstruktionen. Lehrkräfte können ihre Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und des Klassenraumes schärfen und ihr Lehrverhalten gezielt einsetzen und entwickeln. (Markee 2000: 45; Reh 2012: 110)

Der Artikel „Applied Conversation Analysis in Foreign-Language Didactics“ zeigt das konversationsanalytische Vorgehen anhand des Bereichs der sprachlichen bzw. interaktionalen Reparaturen. Der Begriff „Reparatur“ wird statt „Korrektur“ verwandt, da nicht zwingend ein von außen klar identifizierbarer „Fehler“ deren Auslöser ist. Reparatur umfasst „recurrent problems in speaking, hearing, and understanding“ (Schegloff et al. 1977: 361). Verschiedene Reparaturformen werden beschrieben und deren Verwendung im Alltag mit der teilweise stark abweichenden in unterschiedlichen Unterrichtskontexten kontrastiert. *Dabei zeigt sich, dass Wissen über interaktionale Regularitäten und dessen Anwendung eine größere Schüler*innenerfolgsorientierung nach sich ziehen kann* (vgl. auch Arnold et al. 2011: 131; Reh 2012: 110f).

¹⁶ An dieser Stelle auf die Debatte über die (abgrenzende) Bezeichnung des Fremdsprachenunterrichts nur verwiesen werden. „Ziel-“ oder „Sprachenunterricht“ sind passendere Äquivalente; jedoch befasst sich diese Arbeit mit der Bildungssituation, während die Bezeichnung „Fremdsprachenunterricht“ noch gängig ist.

Köhler, Anke (2008): Applied Conversation Analysis in Foreign Language Didactics. In: Heidemarie Sarter (Hg.): Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht. Aachen: Shaker (Potsdamer Beiträge zu Sprach- und Kulturmittlung, Bd. 1), S. 29-44.

5. Erkenntnisse und Diskussion

Wie in der Einleitung beschrieben, steht die theoretisch fundierte und empirisch belegte Entwicklung der Praktikumsbetreuung im Zentrum dieser Arbeit. Die empirische Begleitung der Entwicklung über drei Adaptionen hinweg stellt die Studie heraus.

Im Folgenden werden so gewonnene Erkenntnisse, basierend auf der theoretischen Einbettung, dargestellt. Eine Zusammenfassung der zentralen Befunde eröffnet das Kapitel (5.1). Im Anschluss werden die Forschungsfragen beantwortet. Methodische Anmerkungen schließen sich an die Diskussion an, gefolgt von Implikationen für Forschung und Lehre. (5.2-5.4) Der Ausblick auf zukünftige Fragestellungen und Vorgehen schließt das Kapitel ab (5.5).

5.1 Ergebnisse aus der Verbindung der Einzeluntersuchungen

Mit den vorliegenden Studien kann aufgezeigt werden, dass eine beständige Verbindung zwischen einer Begleitevaluation und der praktischen Durchführung der Seminare neben den Nachteilen auch deutlich Chancen mit sich bringt. Die Nachsteuerung des Begleitseminars mit Blick auf die so zutage tretenden inhaltlichen Bedarfe der Studierenden wurde so einfacher und effizienter möglich.

Die Konstruktion der Begleitseminare führt Studierende stärker an die an Kriterien orientierte Auswertung der Weiterentwicklung der eigenen Praxis heran. Solche Möglichkeiten werden im Rahmen der Konzepte zu einem forschenden Zugang der reflektierenden Bearbeitung schulischer Praxis auch über die Entwicklungen der Langzeitpraktika mit Blick auf das Forschende Lernen an Bedeutung gewinnen.

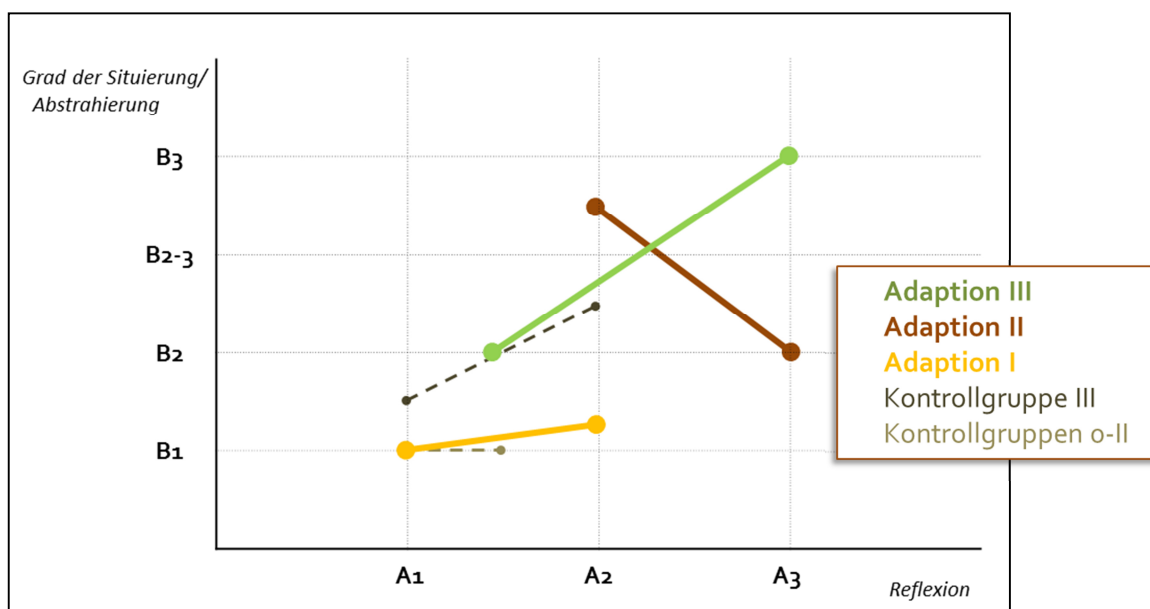
Die Idee des *reflective practitioners* wird im Rahmen der Begleitseminare eingeübt und bekommt eine besondere Bedeutung, weil die bzw. der Dozierende selbst nach einem vergleichbaren Prinzip arbeitet.

Als Fazit kann formuliert werden, dass Anleitung zur theoretischen Reflexion von individuell gesetzten Schwerpunkten in praktischen Erfahrungen durchaus möglich ist und zu tieferen Reflexionen führt als nur die im Curriculum formulierte Forderung nach Reflexion (wie bei den Kontrollgruppen) oder die alleinige Bereitstellung eines weiteren Mediums, das von den Studierenden zur Reflexion eingesetzt werden kann (wie geschehen mit den Videos in Adaption I). Die abschließende Verschriftlichung weist weitere Vertiefungen der Reflexionen auf und kann darüber hinaus nachhaltig für die weitere Lehrerbildung bei curricularer Einbindung genutzt werden bzw. steht den Studierenden für ihre eigene strukturierte Professionalisierung über das Festhalten der Arbeitsprozesse und Ergebnisse von Lern- und Entwicklungszielen zur Verfügung.

Zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse der jeweiligen Adaption wurden die Portfolios aller adaptierten Gruppen thematisch codiert. Sowohl die Dimension (A: deskriptive, instrumentelle und produktive Reflexion) als auch die Tiefe (B: unterschieden nach Grad der Situierung und Generalisierung) der Reflexionen ebenso wie die relevant gemachten Themen wurden untersucht. (s. Beitrag zu 4.1) Die Desiderata sind jeweilig am Ende der Adaptionbetrachtung aufgeführt.

Die inhaltliche Tiefe (B) in den beschriebenen Dimensionen (A) der schriftlichen Reflexionen in den Portfolios zum Ende des Semesters entwickelt sich mit Unterstützung der intensiven Betreuung, die auch Freiraum zum Austesten gibt, stark (Auszug 15¹⁷). Bei allen Studierenden, unabhängig von ihrer dargestellten Reflexionskompetenz, sind Leistungszuwächse in der Reflexionskompetenz zu verzeichnen. Besonders die leistungsstarken Studierenden haben die Möglichkeit einer Entfaltung ihres fachlichen und methodischen Potenzials, die sozial und individuell unterstützt wird. Dies ist im sonstigen Studium eher selten, wo sie nur einzeln, zeitlich punktuell und fachlich sehr spezifisch gefördert werden (z.B. bei Abschlussarbeiten). Im Folgenden sind die zentralen Themen und die Orientierung auf theoretische oder praktische Grundlagen der Reflexionen, einschließlich der unterschiedlich eingebundenen Videos, aufgeführt. Die Ergebnisse der Analysen und anschließende Maßnahmen runden die Betrachtungen der Kontroll- und der Adaptiongruppen ab.

Abbildung 5. Tiefe und Dimensionen der Reflexionen der untersuchten Gruppen.



Die Lernendenerfolgs-Orientierung ist bei allen drei Adaptionen deutlich gegenüber der Unterrichtsplanungs-orientierten Kontrollgruppen 0-II ins Zentrum gerückt. Die Tiefe der Verknüpfungen und die Zukunftsgerichtetheit der praktikumsabschließenden Überlegungen wachsen dabei deutlich.

Die *Kontrollgruppen* zu den Zeitpunkten 0, I und II fokussieren in ihren Portfolios stark auf der Planungsbeschreibung. Unterrichten wird als Technik wahrgenommen. In der Schul- und Praktikumsituation sehen die Studierenden sich selbst als „unfertige Lehrer“, die zu viel und zu lange über die Durchführung von Unterricht nachdenken, statt die auch formale Stufe als Praktikantin bzw. Praktikant in eigenem Recht wahrzunehmen und als Lerngelegenheit zu begreifen. Problematische Ansichten zum Berufsfeld werden nicht thematisiert. (Auszug 16) Praxiserfahrungen sind für sie noch Ziel und Grundlage der Entwicklung von zukünftigen Lehrpersonen (vgl. dazu Hascher 2012a: 90; Auszug 17). Im Zuge dessen wird von den Praktikantinnen und Praktikanten ebenfalls eine stärkere Vernetzung zwischen spezifischen theoretischen Inhalten universitärer Lehrveranstaltungen und

¹⁷ Die Auszüge aus Portfolios, Auswertungsgesprächen und Schreibgesprächen finden sich nummeriert im Anhang. (vgl. Fußnote 1)

berufsrelevanter Praxis gefordert (Auszug 18). Bemerkenswert ist außerdem, dass äußere Faktoren, wie etwa Uhrzeit, Raumsituation, Dispositionen von Schülerinnen und Schülern, für das Gelingen oder Nichtgelingen einer Unterrichtsstunde verantwortlich gemacht werden. Interaktion und Herangehen an situative Herausforderungen tauchen im Spektrum der eigenen Handlungsoptionen nicht auf (Auszug 19). Die meisten beschriebenen Situationen werden von den Studierenden im Portfolio ausschließlich positiv oder negativ bewertet. Die Studierenden geben zumeist die Fremdbewertungen aus den Auswertungen ohne eigenen Standpunkt wider. Dies entspricht den Erkenntnissen früherer Studien ohne Intervention (z.B. Hascher 2012a: 90; vgl. Wideen et al. 1998). Die Verwendung von Fachvokabular in den Portfolios kann einzig bei einer Person nachgewiesen werden.

Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden sollten für die Studierenden entsprechend dichter zusammengebracht werden. Sie fordern häufig den Einsatz von Unterrichtssimulationen oder Videos. Die eigene Perspektive auf Aufgaben und Funktionen in einem Schulpraktikum ebenso wie eine engere Verknüpfung von fach- und bildungswissenschaftlicher Theorie und Praxis müssen stärker in den Fokus der Praktikumsbetreuung genommen werden, wie ein positives Beispiel in der Kontrollgruppe 2 zeigt. Hier wird das Potenzial einer engen Betreuung zumindest erfasst (Auszug 20). Hospitationen sollten als wichtige Lerngelegenheiten mehr Beachtung finden.

Gruppe 1 zentriert ihre Beschreibungen im Portfolio und ihre Bemühungen im Praktikum auf die Schülerinnen und Schüler. Die Betrachtung der Durchführung geschieht zumeist an nicht gelungenem Einsatz von Medien oder Methoden. Sie sehen bisherige und zukünftige Praxiserfahrungen im Unterricht (nicht der Planung) weiterhin als ausschlaggebend für die Entwicklung der „Lehrerpersönlichkeit“ an (Auszug 4). Die Studierenden sind noch sehr in einer Lernendenperspektive, besonders gegenüber der betreuenden Lehrerin und Dozentin (Auszug 21).

Die Portfolios weisen ausschließlich Fachtermini auf, die in den Auswertungsgesprächen der Praktikumsgruppe vorkamen. Die Dozentin wird also als maßgebende Instanz betrachtet; Fachliteratur wird nicht zusätzlich eingesetzt. Aspekte des Englischlernens tauchten kaum auf. Die Studierenden nutzen die Videomitschnitte ihrer Stunden, die sie erhielten, jeweils an ein oder zwei Stellen zur Illustration von Situationsbeschreibungen und zur eigenen Beruhigung der Selbstwahrnehmung. Sie ziehen kaum Schlüsse für künftige Lern- und Entwicklungsziele. (Auszug 22)

Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden müssen also künftig perspektivisch dichter aneinander anschließen; theoretische Überlegungen und situative Interaktionsfähigkeit sollten noch stärker verknüpft werden, um den Gewinn der strukturierten selbstverantworteten Entwicklung auch für den späteren Lehrberuf aufzuzeigen. Die Selbstwirksamkeitserwartung der Praktikantinnen und Praktikanten sollte gefördert werden. Auch wenn die Länge eines Praktikums nicht abschließend entscheidend ist, befördert ein mehrmaliges Erleben des eigenen Entwicklungsstandes diese. Der Fokus auf Englischunterricht sollte in der Begleitung stärker gemacht werden. Außerdem muss die Betreuung, einschließlich kriteriengeleiteter Beobachtung von Unterricht und Videomitschnitten, intensiviert werden.

Die Studierenden, die am Tagespraktikum in der *zweiten Adaption* teilnahmen, konzentrieren sich in ihren fokussierten Beobachtungen und Rückschlüssen auf die Schülerinnen und Schüler und die Interaktion mit der Klasse (Auszug 23). Planung und Aufgabenstellungen im Unterricht bilden ebenfalls Schwerpunkte der Reflexionen, die sie mit didaktischem Fachvokabular pointieren. Die Studierenden stufen praktische Erfahrungen mit theoretischer Fundierung als wichtig ein. Sie erleben sich selbst als gestaltend und ermöglichend von Lernprozessen, auch wenn sie sich noch ganz am Anfang ihres Weges zu einer Lehrpersönlichkeit sehen. (Auszug 24) Die Überlegungen im Portfolio

stützen die Studierenden mit Videobeispielen, die sie nutzen, um die Lehr-Lern-Situationen wiederholt zu betrachten und mit Einschätzungen wiederzugeben. Jedoch bleibt die Wiedergabe abstrakt. (Auszug 25)

Eine systematische Einbindung von praxisrelevanter Fachliteratur bei Vor- und Nachbesprechungen sollte bei der nächsten Adaption stattfinden. Besonderheiten von Lehramtsstudierenden im Praktikum sollten noch stärker bewusst gemacht werden. Daran gekoppelt ist die Erkenntnis, dass nicht allein (Raum für) Reflexionen bedeutsam ist, sondern auch qualitativ hochwertige und komplexe, begleitete Praxiserfahrungen. Die Dozentin sollte die Videositzung mittels der Beobachtungsschwerpunkte fokussieren. Da diese Punkte sehr umfangreich in ihrer tiefgehenden Ausgestaltung sein würden, wird ein im selben Semester stattfindendes Blockseminar kreiert, in dem die Studierenden sich mit Rollenverständnissen und besonderen Gegebenheiten des Sprachunterrichts (insbesondere des Mehrwertes von nichtsprachlichen Mitteln) auseinandersetzen.

Studierende ab der *Kontrollgruppe III* arbeiteten mit einer abgewandelten Aufgabenstellung im Portfolio: Sie sollten die Lerngruppe unter Betrachtung zweier Schwerpunkte beschreiben. Dies führt in den Portfolios dazu, dass sich der Fokus von der Planung von Unterrichtsstunden hin zu den Schülerinnen und Schülern verschiebt. Rahmengebende Dokumente – der Rahmenlehrplan und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, und allgemein pädagogische Literatur (Meyer 2005) – werden in die Portfolioarbeit eingebunden. Die Vorgaben in den Rahmenrichtlinien und Hilbert Meyers zehn Merkmalen guten Unterrichts werden dabei unkritisch als Leitlinien übernommen. (Auszug 26)

Der kritische Umgang mit rahmengebender und fachlicher Literatur sollte eingeführt, eingefordert und intensiv begleitet werden, beispielsweise indem theoretische Aspekte zielgerichtet in die betreuten Praktikumssituationen und ihre Anforderungen eingebunden werden.

Für die Praktikantinnen und Praktikanten der *dritten Adaption* sind die Schülerinnen und Schüler Grund und Ziel ihrer Lehrhandlungen (Auszug 27). Die Reflexionen mit Unterfütterung durch theorie- und praxisbasierte Erkenntnisse zielen sowohl auf ähnliche Situationen während dieser und folgender Unterrichtsstunden in Praktika ab, als auch auf zukünftige Lehr-Lern-Situationen. Eine enge Verbindung, die durch die Gruppengespräche gezielt geschaffen wird, zwischen Lehrveranstaltungsinhalten und Praktikumserfahrungen inklusive der Einbindung der eigenen Videomitschnitte, setzen die Studierenden als maßgeblich für ihre weitreichenden fachlichen und professionellen Entwicklungen. (Auszug 28) Eine gemeinsame Auseinandersetzung, ebenso wie die schriftlichen Reflexionen in einem Schreibgespräch zur Frage „Wie hat mir persönlich die Videoanalyse geholfen für meine Professionalisierung als Lehrperson in frontalen Situationen des kommunikativen Englischunterrichts?“ und das semesterabschließende Portfolio, weisen eine hohe Dichte an Fachvokabular aus den Bezugswissenschaften auf (vordergründig aus Bildungswissenschaften, Fachdidaktik, Linguistik: Auszug 29). Die Studierenden bauen ihre Portfolios sehr unterschiedlich auf. Die eigenen Videomitschnitte setzten sie extrem stark, tiefgehend und thematisch ebenfalls sehr unterschiedlich ein (Zusammenfassung zu Stundenvideos: Auszug 30; *critical incidents*: Auszug 31; entlang der gesetzten Lern- und Entwicklungsziele: Auszug 32). Durch die enge Verbindung von Fachliteratur und Reflexion auf die eigenen und anderen Stunden beschreiben die Studierenden regelmäßig Phasen der Selbstreflexion, die sie auf vorhergehende Unterrichtserfahrungen und theoretische Literatur beziehen und generalisieren schließlich ihre Aussagen für die nächsten Lern- und Entwicklungsziele (Auszug 33). Einige der in den Portfolios bearbeiteten Themen korrespondieren mit dem Semester-Auswertungsgespräch, gehen jedoch weiter in die Tiefe. Die vorgestellte Analyse und Reflexion des Studenten Na im Artikel zu 4.3

zeigt auf, dass die individuell gewählten Analysen allerdings nicht notwendig aus zuvor intensiv besprochenen Situationen, sondern auch aus theoretischen Fragestellungen des Begleitseminars und eigener Fragestellung von Studierenden stammen (entgegen Denner und Hoffmann 2013: 180). Na wählt einen Schwerpunkt, bei dem er als Lehrer sehr präsent ist und an seiner eigenen Aufstellung etwas ändern kann. Der Schwerpunkt einer Kommilitonin liegt dagegen beispielsweise auf einer empathischeren Interaktion.

Für die Zukunft bleibt der institutionelle Rahmen zu bearbeiten, in dem Modulgestaltungen überdacht werden müssen. Inhaltlich ist die Auseinandersetzung mit der Zielsprache etwas ins Hintertreffen geraten. Die von der Dozentin geleisteten Transkriptionen der Unterrichtsstunden waren zwar in den Auswertungsgesprächen zur Illustration hilfreich, wurden in den schriftlichen Reflexionen jedoch kaum erwähnt und könnten wenn überhaupt auf *critical incidents* beschränkt werden.

Die Studierenden der *Gruppe II* weisen entsprechend des Reflexionsrasters nach Roters (2012) eine ähnlich tiefgehende Reflexion auf wie die der *Gruppe III*. Beide orientieren sich stark an den Lernenden (Auszug 34; Auszug 35). Gruppe II fokussiert im Anschluss daran vorrangig retrospektiv auf die vergangene Unterrichtssituation und die eigene Unterrichtsplanung (Auszug 36). Den Teilnehmenden der Gruppe III liegt vorrangig an der Unterfütterung durch Fachliteratur, die sie mehr und v.a. unterschiedlich, mit Blick auf sehr spezifische Maßnahmen zur Kompetenzerweiterung und ihres Verhalten während künftiger Praktika und im Lehrberuf einbinden (Auszug 33). Die eigenen Aufgaben und Funktionen und die Orientierung am Erfolg der Schülerinnen und Schüler sind fokussierte und bearbeitete Themen, die über die bis dato standardmäßige methodische und fachliche Betreuung des ersten Unterrichtspraktikums im Bachelor des Lehramtsstudiums Englisch hinausgehen. Dies wird, wie in Auszug 13 gezeigt, *vice versa* von den Studierenden ebenso wahrgenommen.

Auch wenn theoretische Modelle zu Kompetenzen, Reflexion und der Verknüpfung von theoretischen und schulpraktischen Anteilen bereits vorhanden sind, fehlte es bislang an einer längerfristigen Untersuchung der hochschuldidaktischen Umsetzung verschiedener in der Literatur vorgeschlagener Interventionen. Der Mehrwert dieses Promotionsprojekts liegt darin, dass mit vergleichbaren Untersuchungsgruppen unterschiedliche bzw. aufeinander aufbauende Szenarien erarbeitet, getestet und ausgewertet werden konnten. Entsprechend der Einbettung und intensiven Begleitung des Praktikums mit gleichzeitiger Sicherung von Freiräumen zum eigenen Probieren mit verschiedenen Reflexionsformaten und dem unterstützenden Medium Video wurden Zuwächse an Reflexionstiefe ersichtlich bei der Planung und Durchführung, besonders hinsichtlich einer interaktions- und situationsorientierten Planung, und in der auch darüber hinaus gehenden Verbindung aus theoretischen und praktischen Inhalten. Inhaltlich entwickelte sich durch die Verbindung besonders bemerkenswert das Aufgaben- und Funktionsverständnis der Studierenden als angehende Lehrpersonen. Damit verknüpft steigerte sich ebenfalls die Orientierung an den Erfolgen der Schülerinnen und Schüler.

5.2 Forschungsfrage 1: Verbindung von fachlichen Inhalten und schulpraktischen Studien

Welche Lehrerkompetenzen können Bachelor-Lehramtsstudierende durch eine engere Verknüpfung von theoretischen Aspekten, wissenschaftlichen Methoden und praktischen Erfahrungen im betreuten Tagespraktikum fördern?

In dem hier betrachteten Studienabschnitt erfolgt die Verknüpfung von fachlichen Aspekten und schulpraktischen Erfahrungen noch in größerem Maße rezeptiv bzw. eigenständig nur unter starker Anleitung. Die Durchführung von Videobesprechungen hat spürbaren Einfluss auf Art und Schärfe der Wahrnehmung. Eine starke Strukturierung von Reflexionstreffen hilft den Studierenden, grundlegende Möglichkeiten des Wahrnehmens und Interpretierens gegenseitig einzuüben. (Auszug 37) Eine geringe Strukturierung hat dagegen wertende Akzeptanz, Ablehnung oder Identifizierung mit den Personen und Situationen des Videoauszugs zur Folge. (Kreis 2012: 255f) Das kann in der vorliegenden Studie bestätigt werden, so lange keinerlei andere Stimuli neben Videos eingesetzt werden. Sinnvoll ist also die Ergänzung um weitere Angebote zur Auseinandersetzung. Außerdem steigt der Analyseanteil bei den Äußerungen auch der Einzelpersonen an, je länger im Semester die Gruppe dem strukturierten Ablauf folgte (ausführlicher s. 5.1; Auszug 38). Die gemeinsame Betrachtung von fachwissenschaftlicher Theorie und Schulpraxis über die Reflexion kann zu verstehendem Handeln angehender Lehrerinnen und Lehrer führen (aufbauend auf Boer 2012a: 309f; Bennewitz 2012: 204). Die Studierenden verlangen nach weniger Rezepten, wenn sie ihr Handeln kontinuierlich in größere Zusammenhänge setzen (müssen). Die Ausbildung von *reflective practitioners* wird von Studierenden und Dozierenden gleichermaßen als wertvolles Ziel verfolgt. (Auszug 39) Hinzu kommen die Einbindungen des Systems Hochschule auf Seiten der Studierenden. Nur die zeitlichen Freiräume für betreuende Personen einzubeziehen ist nicht genug. Die gebotenen Möglichkeiten für die Praktikantinnen und Praktikanten, die universitären Anforderungen und der Studienalltag und dessen Richtlinien müssen verlässliche Größen sein. Hier ist die größte Schwierigkeit aufzuzeigen (Auszug 40).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass zumindest in einem institutionalisierten Studium zwei Wissensfelder „Theorie“ und „Praxis“ aufgemacht werden (Auszug 41), die jedoch bei intensiver Beschäftigung zusammengebracht werden (können) (Auszug 42). Dabei greift theoretische Reflexion dem durch die Reflexion anders gestaltetem Handeln voraus; auch wenn es nicht garantiert, dass die Umsetzung in der Praxis gelingt (vgl. auch Patry 2014: 38f). Studierende scheinen skeptisch, doch optimistisch gegenüber der Lehrerbildung und deren Praktikabilität zu sein (vgl. Schubarth et al. 2014: 216; Schneider und Bodensohn 2014: 158f; Auszug 43). Sie lernen neben der Schulpraxis wichtige Teile eines empirischen Forschungsprozesses kennen und gelangen durch Semindiskussionen über empirische Daten zu alternativen Lösungen für künftiges Unterrichtshandeln (Schneider und Hasselhorn 2008: 111; Auszug 44).

5.3 Forschungsfrage 2: Professionalisierung im Lehramtsstudium

Wie befördert eine kontinuierliche, zielgerichtete Verquickung theoretischer Inhalte von Bezugsdisziplinen in einem intensiv betreuten und gleichzeitig Entwicklungsraum bietenden Schulpraktikum im Lehramtsstudium eine nachhaltige Orientierung an berufsbegleitender Professionalisierung bei Studierenden?

Dass die Inhalte der Reflexionen sich entsprechend der dargestellten Ausrichtung der betreuenden Person verhalten, ist nicht verwunderlich; geht es einerseits um Noten, andererseits benötigen

die meisten jungen Studierenden einen Richtweg, an dem sie ihre ersten, sehr komplexen Lehr-Lern-Erfahrungen machen. Entsprechend notwendig sind Überlegungen zu Zielen von Praktika, insbesondere im Lehramtsstudium. Deren inhaltliche und strukturelle Einbindung in das Curriculum muss bedacht werden, wenn Lehrveranstaltungen von den Studierenden als relevant erlebt werden sollen. (Zeichner 2009: 92; Auszug 45) Entgegen anderen Studien wird in den vorliegenden Praktikumsdokumenten nirgends eine Performanzverschlechterung durch den Versuch etwas kognitiv Bekanntes jedoch noch nie Durchgeführtes umzusetzen, berichtet (wie z.B. bei Neuweg 2007: 11).

Die Spannungsfelder der Profession Lehrkraft verdoppeln sich in Praktikumsituationen, mit den Studierenden als Überschneidungspunkt, da sie zugleich Lehrende (im Schulunterricht) und Lernende (im Rahmen der curricularen Veranstaltungen) sind. Die Grundvoraussetzung der beiden Lehr-Lernszenarien ist jedoch verschieden, da ein Studium freiwillig gewählt und nicht wie der Schulbesuch gesetzlich verpflichtend ist. Innerhalb des Systems treten die Spannungen, die Helsper für das Schulsystem aufzählt (z.B. Helsper 2007b), jedoch ebenfalls auf. Die Transparentmachung und der Aufbau von Lern- und Entwicklungszielen zur Etablierung eines Aufgaben- und Funktionsverständnisses helfen jungen Lehrerinnen und Lehrern beim Finden ihres Platzes im Schulkontext (2.2.2). Hieran schließt eine Dopplung von Lernkontexten an (vgl. zu den Komponenten der Betreuung Kapitel 2.3).

Die tief gehende Beschäftigung mit dem Aufgaben- und Funktionsverständnis im begleitenden Seminar fördert die Reflexion sowohl auf das Verhalten in der aktuellen Situation als auch in einer größeren, gesellschaftlichen Perspektive (Auszug 46; Auszug 47). Die Schwierigkeit der Verortung als Lehramtsstudierende beschäftigt sie dabei mehrfach: bei der Planung, der Durchführung und bei Reflexionen. Von einigen Praktikantinnen und Praktikanten überlagert das Befinden nicht dazu zu gehören die Tatsache, dass sie als Lehramtsstudierende sehr wohl einen rechtmäßigen Platz in der Situation haben, den sie nun selbst gestalten können, aber auch müssen. (Auszug 48)

Die Studierenden erschließen für sich außerdem, welche Arten des Unterrichten effizienter sind als andere. Hierdurch werden ihre Beobachtungs- und Hospitationsfertigkeiten gefördert (vgl. Beitrag zu 4.4; Auszug 28).

Die Professionalisierung der Studierenden läuft in mehreren Schwerpunkten gleichzeitig, jedoch nicht mit gleicher Geschwindigkeit und Intensität ab. Die Veränderungen sind individuell, werden aber durch die gemeinsame Konstruktion von neuem Wissen befördert (Auszug 49). Die Handlungsentwicklung der Studierenden wird innerhalb eines Semesters mehrfach evaluiert und führt wiederum zu weiteren Entwicklungen – in anderen Bereichen oder einer Vertiefung im bereits früher festgestellten zu bearbeitenden Bereich (Auszug 50). Darüber hinaus erarbeiten sie sich durch den kritisch-konstruktiven Umgang mit den gruppeneigenen Daten und Beobachtungen zusammen mit der theoretischen Einbettung eine Möglichkeit der Professionalisierung, die bis ins Berufsleben hinein verweist (Auszug 51). Dazu gehören ebenfalls die diversen Aspekte der Kooperation, an die die Studierenden herangeführt werden. Entgegen der Ergebnisse in der von Rothland dargestellten Studie gibt es in den hier vorliegenden Daten keine Ablehnung in irgendeiner Form an der Zusammenarbeit mit den anderen Studierenden. Im Gegenteil wird die gemeinsame Planung und Vorbereitung als sehr hilfreich und entlastend geschildert (Auszug 52). Auch die Bedeutung der Durchführung und der dafür notwendige Aufwand z.B. des Teamteachings wird nicht unterschätzt, sondern bewusst umgesetzt und für zukünftige Teamteachingsituationen reflektiert. (Rothland 2012: 201f; Auszug 53) Hier ist die Bewusstmachung im Vorhinein durch die Begleitveranstaltung maßgeblich (Auszug 54).

Studierende in bisherigen Studien geben ihre Mentorinnen und Mentoren als zentrale Lernquelle innerhalb ihres Praktikums an. Hier unterscheidet sich die vorliegende Studie maßgeblich. Durch die

Förderung von Selbst- und Peerreflexionen und die didaktische Einbindung praxisorientierter pädagogisch-didaktischer Inhalte in die praktikumsbegleitenden Veranstaltungen ist die Selbstwirksamkeit der Studierenden sehr hoch. Die Relevanz ihres Methoden- und Theorierepertoires ebenso wie die Gespräche mit fachlich versierten Peers wurden explizit hervorgehoben. Somit wendet sich der Fokus auf die auch im späteren Berufsleben verfügbare eigene Methodenkompetenz und die kritische Auseinandersetzung mit Peers, nicht auf ein Expert*innen-Noviz*innen-Modell. (wie u.a. in Bach et al. 2014: 179 beschrieben).

5.4 Forschungsfrage 3: Betreuung: Praktikumsbegleitung und Hochschuldidaktik

Wie wirken sich bei systematischer Einbeziehung der so erlangten Erkenntnisse sowohl deduktive als auch induktive Prozesse auf Struktur und Ausgestaltung der Praktikumsbetreuung aus?

Die Entwicklung verläuft hochschuldidaktisch von einer reinen Praxisbegleitung zu einer starken Verknüpfung der Schulerfahrungen mit Theorie aus der Fachdidaktik, Pädagogik, Gesprächsanalyse und fachwissenschaftlicher Bezugsliteratur. Die umfassendste Entwicklung der Studierenden lässt sich anhand der Daten bei der Reflexionstiefe aufzeigen.

Im Laufe der Adaptionen gestaltet die Dozentin das Setting des Praktikums im Sinne von Zielorientierung und Zielgruppenorientierung kontrollierter. Durch transparente Strukturen und die Einrichtung von fokussierenden Gelegenheiten zur Reflexion schaffte die Dozentin der Praktikumsgruppe Möglichkeiten zur Entwicklung von theoretisch fundierter praktischer Expertise. Die Studierenden machen ihre eigenen Lern- und Entwicklungsziele in der Gruppe und individuell sichtbar und erleben die vorherige Operationalisierung als sinnvoll. Teilweise empfinden sie die abschließende schriftliche Reflexion im Portfolio als nicht gewinnbringend. Jedoch zeigen die Ergebnisse große Unterschiede zwischen den Ergebnissen der einzelnen Reflexionsformate. Die Methode des Schreibgesprächs birgt hohes Potenzial in dem Kontext eines reflektierenden Abschlusstreffens. (vgl. Beitrag zu 4.1; Auszug 55).

Die Praktikantinnen und Praktikanten bringen die Einschätzungen der anderen beteiligten Personen, Peers und Betreuende, in ihre Portfolios ein. Von Adaption zu Adaption und besonders im Vergleich zu den Kontrollgruppen beziehen sich die Studierenden dabei immer mehr auf die gesamte Gruppe und seltener explizit auf die Aussagen von Lehrerin oder Dozentin (entgegen Hascher 2012a: 95). Die Autonomiebemühungen scheinen gewirkt zu haben (Häcker 2012: 278). Während der Konsultationen und Auswertungen ist die Dozentin als moderierende Expertin anwesend. Die Gesprächsatmosphäre ist von Beginn an konstruktiv gehalten, die Etablierung von kollegialem Feedback wird angestrebt (Auszug 56). Die Performanz innerhalb der Stunden geht nur zu geringem Teil in die Benotung ein, was ein wichtiger Faktor ist, der zur Offenheit bei Unsicherheiten der Studierenden beiträgt.

5.5 Ausblick

Die aufeinander aufbauende Durchführung verschiedener Begleitszenarien im komplexen Kontext des fachdidaktischen Tagespraktikums ist eine Besonderheit der Studie. Die sehr gut vergleichbaren Rahmenbedingungen ermöglichen es, die unterschiedlichen Ergebnisse auf die teilnehmenden Praktikantinnen und Praktikanten und die Betreuung zu beziehen. Somit sind minimale und optimierte Alternativen für eine Intensivierung der Lernzuwächse von Studierenden im Bachelor-

Lehramtsstudium aufgezeigt. Das bietet eine ökonomische Entscheidungsgrundlage für eine Ausweitung der Studie und für die Adaption auch anderer Schulpraktika.

Die relevanten Modelle und Konzepte bieten nur durch die Verknüpfung miteinander Andockpunkte in der hochschuldidaktischen Durchführung von Praktika. Die Trennung der Konzepte von Subjekt- und Kompetenzorientierung ebenso wie die von Theorie und Praxis ermöglichen häufig den spezifischen fachlichen Diskurs zur Weiterentwicklung. Die Empirie zeigt auf, dass die Modelle so trennscharf in der Praxis weniger gewinnbringend sind als eine fundierte Verquickung zur Professionalisierung von Individuen in einer Bildungsstruktur. Gerade Stufe 3 zeigt, dass die Reflexion auf der Metaebene nur durch die verschiedenen Sichtweisen auf das Objekt, in diesem Falle das Schulpraktikum, differenziert erfolgen kann. Eine starke, theoriefundierte Begleitung folgt aus dem Zusammendenken der Modelle und empirischen Daten.

Lern- und Entwicklungsziele können noch stärker in eine Art des Praktikums-Coachings gefasst werden. An der Universität Potsdam existente Übergangsgespräche zwischen Bachelor- und Masterstudium zielen bereits in Richtung Beratung; bieten jedoch nicht den nötigen Rahmen und die Möglichkeiten. Es wäre gut möglich, die Studierenden über die länger andauernden Praktika intensiv, jedoch Freiraum gewährleistend zu begleiten. Somit stünden keine thematischen Spezialisierungen (wie im Ein-Fach-Bachelor), sondern individuelle Schwerpunktsetzungen entsprechend der individuellen professionellen Entwicklung im Zentrum. Auch für Begleitpersonen inner- und außerhalb der Hochschule anderer Praktika kann der Ansatz relevant sein. Die weitere Anbindung in folgende Studieninhalte zeigt sich als notwendig, um nicht zu passivem, nicht genutzten, Wissen und Können über Unterrichtsverhalten zu führen (Gröschner und Seidel 2012: 180f). Universitäre Veranstaltungen profitieren von einer didaktisch-pädagogisch fokussierten Evaluationsroutine innerhalb der Lehrveranstaltungen. Rückmeldungen auf der Meta-Ebene unterstützen deren gehaltvolle Evaluation und Entwicklung. (vgl. Häcker 2012: 276) Neben der Grundlage für die Forschung können Praktikumsdokumente einen Gewinn für die Beteiligten darstellen. Durch die Artikulierung von Lern- und Entwicklungszielen richten Studierende die eigenen Lernbemühungen und Einschätzungen von Lernzuwächsen, und damit der Selbstwirksamkeit, entlang der institutionellen Anforderungen aus, ohne ihre eigenen Bedarfe aus den Augen zu verlieren. Außerdem kann die Dozentin (begleitende) Lehrveranstaltungen an den Bedarfen und Wünschen der Studierenden ebenso wie an den wissenschaftlichen und politischen Forderungen ausrichten.

Aus der Unsicherheit der Studentin vor der Planung einer Stunde, für die sie die Konzeption aus einer Fachzeitschrift entnahm, zeigte sich, dass Studierende, und möglicherweise auch auszubildende Personen, das Gefühl haben, dass sie auf solche Ressourcen nicht zugreifen dürfen. Mit Fraefel (2012: 143) wird hier argumentiert, dass der kritische Umgang mit und die kompetente Einbindung von Ressourcen zur konkreten Unterrichtsplanung ebenso zielorientiert sein kann wie die sonst gängige Planung im Praktikum (z.B. mithilfe des Lehrbuchs und der entsprechenden Handreichungen).

Die aktive Einbeziehung von Peers kann als ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Berufswelt hin verstanden werden. Als Nächstes könnten auch im ersten Praktikum bereits explizit anberaumte oder geforderte Begegnungen mit dem Schulalltag außerhalb des Klassenzimmers einbezogen werden, nicht erst im Praxissemester. (van Velzen 2012: 176f)

Künftige Untersuchungsdesigns könnten die Annäherung der Lehramtsstudierenden an Unterrichtsinhalte und -prinzipien, deren Umsetzung und Reflexion systematisch betrachten. Auf fachdidaktischer Ebene kann die Beziehung von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln weiter ausge-

baut werden. Der Entwurf eines Modells zur Untersuchung nichtsprachlicher Elemente liegt bereits in Manuskriptform vor.

Ebenso können Unterrichtsmethoden oder -themen, wie beispielsweise die Methode des *performance teaching*, näher untersucht werden. Die Verbindung von Studierenden-Referat, die Unterrichtssimulation, deren Umsetzung im Unterricht und Reflexion über den Gewinn für Studierende und Schülerinnen und Schüler bezogen auf Lern- und Entwicklungsziele birgt großes Potenzial. Auch hier liegen erste Ergebnisse vor.

Die empirische Begleitung der aktiven Verzahnung von theoretischen Inhalten und praktischen Anteilen des Studiums sollte bei der Durchführung von Praktika mitgedacht werden. Das impliziert auch eine Anleitung und direkte Förderung von theoretischer Reflexion, wofür die betreuenden Personen qualifiziert sein oder werden müssen. Der Anspruch an das Betreuungspersonal und Praktika sollte wissenschaftlich, politisch und individuell ausgerichtet werden. Daraus ergibt sich ein erweiterter Anspruch an solche Lehre im Praktikum: Auch ihre Konzeption und Ausgestaltung sollte Ziel und Mittel der Lehrveranstaltungs- und Curriculumentwicklung sein.

Das Problem der nicht existierenden Trennung zwischen Forschung und Durchführung könnte in einem neuen Konzept der Kooperation im Rahmen der Lehrenden für die Durchführung solcher Praktika korrigiert werden. Es könnten jeweils Teams aus zwei Lehrenden zur Durchführung paralleler Seminare zur Kooperation mit Blick auf eine gegenseitige Auswertung der Daten des jeweils anderen herangezogen werden. Teamarbeit ist im schulischen Kontext inzwischen bekannter als im universitären Kontext.

Der Forschung der Hochschulbildung bietet das Lehramtsstudium diverse Untersuchungspunkte im Praxisbezug, der ebenso fundiert eingesetzt, genutzt und curricular verankert werden sollte, wie das grundständige theoretische Studium (Pohlentz und Boettcher 2012: 128f). In theoriegeleiteten Auseinandersetzungen mit bestimmten Unterrichtssituationen entwickeln Studierende diverse Produkte und Ergebnisse. Die Erstellung einer Video- oder umfassenderen Datenbank mit beispielsweise kurzen Unterrichtsmaterialien, Videovignetten, prozessorientierten Inputs oder (Forschungs-) Aufgabenstellungen, und Reflexionsprodukten könnten für folgende Praktika nutzbar gemacht werden. (vgl. Fraefel 2012: 141f; Häcker 2012: 272) Kleinere Untersuchungen zu verschiedensten Fragestellungen im Unterricht (schon vor einem Praxissemester im Masterstudium) könnten durchgeführt und bestenfalls diese Erkenntnisse zurück in die Wissenschaft gespeist werden, auch wenn dies im Sinne der Institutionsorganisation einiges Umdenken erfordert. Die nächste Generation von Lehrenden in Aus- und Weiterbildung könnte dadurch an strukturierten, spezifisch für sie in der Praktikumsituation ganz relevanten Erkenntnissen zu beispielsweise wiederkehrenden Schwellenkonzepten teilhaben. (Makrinus 2013: 69; Bargel 2012: 44)

Der qualitative Charakter der Studie zeigt inhaltliche Stellschrauben von Lern- und Entwicklungszielen auf. Besonders der häufig zurückstehende Fokus auf die Schülerinnen und Schüler konnte mit den Betreuungsszenarien II und III offenkundig wieder zentral gesetzt werden. Die Lernendenerfolgs-Orientierung kann noch tiefergehend inhaltlich untersucht werden. So ist nicht nur die Effektstärke der Ausprägung von Interesse, sondern auch die Unterschiedlichkeit der individuellen Ausprägungen und der Themen, in denen sich diese Ausprägung widerspiegelt. Hieraus kann eine Spezialisierung oder Fokussierung von Betreuung oder eine Änderung der Zusammenarbeit bzw. des Konzepts von Praktika stattfinden.

Die methodologischen Einschränkungen sollten in weiteren Studien als Grundlagen der Weiterentwicklung ins Auge gefasst werden. Auch wenn sich um eine Transferierbarkeit bemüht wurde, ist

besonders auf die folgenden methodischen Einwände diesbezüglich hinzuweisen. Die untersuchte Praktikumsgruppe und die Kontrollgruppen machten zusammen nur knapp 10% der Gesamtzahl der Praktikumssteilnehmenden aus. Die Studierenden konnten selbstbestimmt auswählen, an einer Praktikumsgruppe teilzunehmen, die beforscht wird.¹⁸ Wie bei vielen anderen Studien handelt es sich auch in dieser Studie um Selbstaussagen der Studierenden, die ausgewertet wurden. Positiv anzumerken ist, dass es sich dabei nicht um Selbsteinschätzungen auf beispielsweise Skalen handelt, sondern um Inhaltsanalysen von Gesprächen oder schriftlichen Produkten der Studierenden. Die Einschätzung des Fortschritts der Studierenden wurde so objektiviert.

Übereinstimmungen und vor Allem Diskrepanzen zwischen den Selbsteinschätzungen und empirischen Erkenntnissen bezüglich der Reflexionsformen (interaktiv vs. schriftlich) könnten wie auch inhaltliche Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung an die Studierenden zurückgespiegelt werden. Dies könnte ihr künftiges Lernverhalten beeinflussen. So erhalte einerseits die Reflexion des eigenen Lernens noch einen weiteren nachhaltigen Aspekt. Andererseits fände die Prüfungsform des Portfolios zum Ende eines Semesters vermutlich höhere Akzeptanz.

Abschließend muss angemerkt werden, dass von den nicht untersuchten Gruppen keine Prozessprodukte untersucht werden konnten, sondern nur die abschließenden Portfolios. Die schriftliche Reflexion im Portfolio sollte entsprechend der vorhergehenden Reflexionsaktivitäten in der Gruppe angepasst werden.

6. Textauszüge

Auszug 1. KG LG PF: 16

Dennoch denke ich, dass die schulpraktischen Übungen uns einzig gut auf das Referendariat vorbereiten, da man dort sehr viel mehr Unterrichtsentwürfe schreiben muss und ständig unter den kritischen Blicken der Prüfer steht. Ich finde dies gut, da es uns auf diese „Hürde“ vorbereitet. Allerdings bezweifle ich, dass dies den authentischen Lehrerberuf widerspiegelt.

Auszug 2. KG SS PF: 11

Ich halte, vor allem für mich als Studenten, der ich am Anfang beziehungsweise eigentlich vor Beginn meines Lehrerdaseins stehe, jede Stunde, die ich vor einer Klasse stehen und selbige unterrichten darf, für unbezahlbar.

Auszug 3. III CN PF: 17

Dies hat mir nicht nur dabei geholfen, meine eigenen Fehler zu erkennen, sondern hat mir, vielleicht sogar noch mehr als das Wissen, das man bereits ein wenig Unterrichtserfahrung gesammelt hat, Selbstbewusstsein für zukünftige Unterrichtssituationen gegeben, weil so die Fehler objektiviert und veränderbar wurden.

Auszug 4. I EB PF: 9

Beide Fehler sind der Unachtsamkeit der Lehrkräfte geschuldet. Allerdings sind dies auch „vermeidbare“ Fehler, die mit wachsender Erfahrung nicht mehr vorkommen sollten.

¹⁸ Dies war notwendig, da die Einverständniserklärungen der Studierenden abgenommen werden sollte, um die Daten hinterher auf jeden Fall nutzen zu können.

Auszug 5. II SK PF: 15

Persönlich habe ich von den SPS nicht nur inhaltlich und didaktisch profitiert, sondern habe durch die intensive Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern auch sympathische Kommilitoninnen und Kommilitonen kennengelernt. Von diesen habe ich übrigens sowohl durch die Hospitation ihrer als auch durch die gemeinsame kritische Reflexion der eigenen Unterrichtsstunden viel gelernt.

Auszug 6. II JK PF: 13

Wenn ich an die SPS denke, dann fällt mir zuerst der enorme Arbeitsaufwand im Vergleich zu anderen Kursen an der Universität ein und die vielen Stunden, die man damit zubringt eine Planung zu machen, nur um sie dann doch wieder zu verwerfen. Ich denke aber auch an das tolle Gefühl, wenn man einen wirklich guten Stundenverlauf geplant hat, bei dem man sich für alle Eventualitäten gerüstet fühlt und an die Erleichterung, wenn eine Einheit, die man für sehr schwierig hielt, von den Schülern sofort gemeistert wird.

Ich denke, die SPS haben mir sehr dabei geholfen, ein großes Stück des Weges von der Schülerrolle zur Lehrerrolle zu gehen

Auszug 7. KG LG PF: 14f

Ich bin sehr froh, dass ich an der Universität bereits in meinem Grundstudium die Möglichkeit habe, schulpraktische Studien durchzuführen. Ich habe bereits zwei Semester an der Universität Greifswald studiert. Dort haben viele meiner Freunde erst im 8. oder gar 9. Semester das erste Mal vor einer Klasse gestanden und gemerkt, dass das Schreiben von Unterrichtsentwürfen keine große Freude bereitet und auch der Umgang mit den SuS ihnen nicht so liegt, wie erwartet. An der Universität Potsdam hatte ich in meinem Erstfach Deutsch bereits im dritten Semester schulpraktische Studien und habe dadurch sehr viel gelernt. Nicht zuletzt das Schreiben eines Unterrichtsentwurfes aber auch die Fähigkeit, einschätzen zu können, wie viel man in einer Unterrichtsstunde mit ca. 25 SuS schafft oder wie viel Zeit den SuS eingeräumt werden muss, um eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten wie das Aufgabenverständnis in der Zielsprache bei den einzelnen SuS ist.

Auszug 8. I EB PF: 8

Die Schüler sollten in Form von Dialogen selbst kreativ mit dem neuen Thema umgehen lernen, als von den Lehrkräften schon vor (halb)vollendete Tatsachen gestellt zu werden. In der Theorie ist dieser Einwand gerechtfertigt, jedoch ist dies für die Lehrkräfte zu Beginn eines neuen Themenkomplexes und in ihren ersten Unterrichtsversuchen im Fach Englisch nicht das Hauptanliegen. Da der Unterricht trotz der studentischen Lehrkräfte effektiv sein sollte, wurden hier unter anderem die sozialen Aspekte des Unterrichts und die Rücksichtnahme auf ein individuelles Lerntempo vernachlässigt. Dies geschah zugunsten eines komprimierten Lerninhalts und einer Sicherstellung des Arbeitspensums.

Auszug 9. KG LS PF: 4

In Bezug auf die universitäre Ausbildung lässt sich sagen, dass ich im Vorfeld nur sehr wenig mit der Gestaltung von Unterrichtsstunden in Kontakt gekommen bin.

Auszug 10. KG LS PF: 8f

Weiterhin würde sich auch die intensive Analyse realer Unterrichtssituationen positiv auf den Verlauf der Schulpraktischen Studien auswirken. Dies meint einerseits die Besprechung von Videomitschnitten und andererseits die Gestaltung von Unterrichtssituationen oder ganzen Stunden im

Rahmen eines Seminars. So könnten im Vorfeld besprochene Methoden an Studenten erprobt werden und sowohl aus der Sicht des Lehrers als auch aus der Sicht des Lernenden betrachtet werden.

Auszug 11. III EA PF: 17

Nicht nur für meine weitere Ausbildung, sondern auch für den späteren Berufsalltag wünsche ich mir deshalb produktiven Austausch und die Möglichkeit für regelmäßiges Feedback, sowie Selbstbeobachtung durch Videoaufzeichnungen als Grundlage für den bewussten Umgang mit mir als Lehrerin.

Auszug 12. III EA PF: 17

Schon in den wenigen Wochen, die die SPS umfassten, konnten dank verschiedener Auswertungsmethoden zahlreiche Nuancen sowie Veränderungen und Weiterentwicklungen bei der Lehrerpersönlichkeit aller Teilnehmenden analysiert werden. Hilfreich und bereichernd erschienen mir sowohl der rege Austausch mit allen Beteiligten als auch die Videoanalysen.

Auszug 13. III SM PF: 14

Durch die Filmaufnahmen und die Transkription wurde meine Unterrichtsstunde langfristig festgehalten. Jeder „Fehler“ aber auch jeder positive Moment des Fremdsprachenlehrens und der Lehrerrolle konnte genau analysiert werden. Dies ist ein sehr großer Vorteil gegenüber andern Praktika, die ich bereits absolvierte und aus denen ich längst nicht so viele Erkenntnisse über das Unterrichten und mich selbst in der Lehrerrolle mitnehmen konnte. Ich bin sehr dankbar für diese gewinnbringende Erfahrung.

Auszug 14. III SM PF: 14

Das Feedback der Lehrerin [...], der Dozentin [...] und der Kommilitonen [...], war jederzeit sehr hilfreich. Ebenso die eigenen Einschätzungen, welche gerade zu Anfang der SPS zeigten, dass die eigenen Einschätzungen häufig negativer ausfallen als das Feedback der Beobachter. Zu guter Letzt war auch das Feedback der Schülerinnen und Schüler sehr hilfreich, welches von mir sehr ernst genommen wurde und meine Stärken und Schwächen aus Schülersicht betonte.

Auszug 15. KG LS PF: 13f

Da wir in diesen SPS mehr Freiheit in unserer Vorbereitung bekommen haben, bin ich nun nicht mehr so vorsichtig und werde auch in zukünftigen Praktika mehr ausprobieren.

Auszug 16. KG AP PF: 13f

Insgesamt denke ich jedoch, dass ich mir noch viel zu lange den Kopf darüber zerbrechen musste, denn später im Beruf, werde ich diese Zeit nicht für jede einzelne Stunde haben.

Ich denke auch, dass ich der Verantwortung gewachsen bin, die mir in diesem Beruf zukommt, allerdings weiß ich nicht, ob ich wirklich zu allem bereit bin, was dazu kommt und das ist im Lehrberuf eine Menge. Zunächst die Vorbereitung und dann auch die Kontrolle der vielen schriftlichen Arbeiten, die sehr zeitaufwendig ist. Dazu habe ich eigentlich keine Lust, denn es bedeutet auch, seiner gesamte Freizeit für den Beruf zu opfern.

Auszug 17. KG SS PF: 4

Vor allem die Praxiserfahrung, die ich bis zu den SPS sammeln konnte, hat mir geholfen. Dies war zwar nicht sehr viel, jedoch habe ich das Gefühl, dass ich daraus mehr ziehen konnte, als aus Vorlesungen oder Lehrveranstaltungen.

Auszug 18. KG SS PF: 10

Einige Male habe ich verbessert, wenn etwas falsch ausgesprochen wurde oder die Satzsteilung falsch war, zu oft leider nicht. Ich muss zugeben, dass ich mich in diesem Punkt noch nicht sicher fühle und noch nicht genau weiß, wann ich wie verbessern soll und wann es besser ist, den Redefluss nicht zu unterbrechen. Vor allem, da zu viele Unterbrechungen eben keinen positiven Effekt haben. Hier fehlt es mir, um ehrlich zu sein, noch an Erfahrung und an Wissen im Umgang mit Fehlern.

Auszug 19. KG AP PF: 13

Es fällt mir sehr schwer, mich in eine/n SchülerIn hineinzusetzen und mir Gedanken darüber zu machen, wie die Schüler in bestimmten Situationen reagieren. Oftmals ist es dann auch so gewesen, dass ich an manchen Stellen Probleme vermutet habe, wo keine waren, die SchülerInnen jedoch dann Probleme hatten, wenn ich eigentlich dachte, sie müssten wissen, was ich meine.

Auszug 20. KG LS PF: 4

Durch die Hilfe von [der Lehrerin] konnten individuelle Probleme und Schwierigkeiten bei der Unterrichtsgestaltung besprochen werden. Dies stärkte auch die Sicherheit des eigenen Handelns und Entscheidens.

Auszug 21. I CF PF: 10

Dafür habe ich in der Besprechung viel Lob geerntet und ich bin auch etwas stolz darauf, denn ich war nervös davor, diesen Vortrag zu halten. Letztendlich ist die Gestaltung des Vortrags sehr natürlich gewesen.

Auszug 22. I JM PF: 11

Meine Kommilitonen und der Videomitschnitt bezeugten, dass ich in der Lage war die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen und diese mich als Lehrperson akzeptierten. Der Videomitschnitt hat außerdem sichtbar gemacht, wie ich auf die anwesenden Personen wirkte. Ich war, wie bereits erwähnt, sehr nervös und ging davon aus, dass dies für alle spürbar war. Das Video zeigte jedoch eine ruhige Studentin, die präsent war und einen entspannten Umgang mit den Schülern pflegte.

Auszug 23. II MN PF: 13

Zwar war mir klar, dass man versuchen muss, echte Kommunikationssituationen zu schaffen und die Grammatik darin einzubetten, doch wurde mir das vor allem durch das Seminar „Planung und Gestaltung von Englischunterricht“ und die Schulpraktischen Studien erst richtig bewusst. Vor allem, nachdem ich in der ersten Stunde mit Frau Kunz sah, wie gut inhaltsorientierter, funktionaler Grammatikunterricht funktioniert, habe ich diese Idee verinnerlicht.

Auszug 24. II MN PF: 4

Allerdings muss ich sagen, dass ich das Ausprobieren dieser Dinge in der Praxis viel interessanter finde, als über die Erfahrungen anderer zu lesen.

[...]

Während der Schulpraktischen Studien wurde ich trotz anhaltender Bedenken im sprachlichen Bereich immer sicherer. Die ausführlichen Auswertungen der einzelnen Stunden sowie die Videoaufnahmen halfen mir dabei, mich bewusster wahrzunehmen und somit an meinen Schwächen zu arbeiten. Auch die Auswertung dieser Videos sehe ich als große Hilfe an. Schließlich konnte ich von Stunde zu Stunde meine Stärken bewusster wahrnehmen und ausbauen sowie die kontroverse Kritik verarbeiten.

Auszug 25. II SK PF: 15

Als besonders aufschlussreich haben sich im Zuge der Stundenauswertungen die Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts erwiesen, mit deren Hilfe individuelle Stärken und Schwächen analysiert werden konnten. Somit konnte sich jedes SPS-Mitglied auf die eigenen Kompetenzen stützen und Unsicherheiten oder Fehler abstellen.

Auszug 26. KG LG PF: 6

Nach dem ersten Lesen der Unterrichtsplanung von [...] zum Thema „Festigung des Paraphrasierens anhand von methodischen Schritten zu Begriffen des Themas 'Sports and Hobbies', war ich sehr begeistert von dem geplanten szenischen Einstieg, da dies auch nach Meyer die Aufmerksamkeit der SuS erregt und zur Motivation der SuS beiträgt.

Auszug 27. III EA PF: 18

Obwohl mich die kurze Sequenz, in der ich die Rolle einer Radiomoderatorin einnahm, einigen Mut und Überwindung kostete, konnte man erkennen, dass dieser Abstecher aus der konventionellen Unterrichtssituation das Interesse der SchülerInnen sofort weckte und einen gelungenen Übergang zwischen zwei Themenbereichen darstellte.

Auszug 28. III CN PF: 17

Besonders die Möglichkeit, sich selbst, mit etwas Abstand zu der eigenen Stunde und nach dem Feedback der Anderen, auf Video zu betrachten, hat mir die Chance gegeben, mich noch einmal intensiv mit den Kritikpunkten der Anderen, als auch mit meinem eigenen Eindruck direkt nach der Stunde auseinander zu setzen.

Auszug 29. III CN SG

Videoanalyse geholfen in der Professionalisierung / Nachbesprechung voranzubringen?

- Sensibilisieren für Beurteilung der nonverbalen Interaktion für ein erfolgreiches Unterrichten
 - Hervorarbeitung der Bedeutung des task-in-process und die daraus folgende stärkere Gewichtung über diesen, sehr wichtigen Aspekt des Lehrerberufs nachzudenken (20h Unterricht pro Woche, mindestens die Hälfte im Unterricht).
- ⇒ Fokusverschiebung auf tatsächlichen Unterricht und nicht Vorbereitung; um im Bild zu bleiben: Die landing ground perspective schärfen, dass man sie stärker sieht.
- Vor allen Dingen ein Denkanstoß reflection-in-action!! Sich beobachten, während man selbst etwas macht
 - Reflection-on-action möglich durch reflection-in-action

Auszug 30. III EA PF: 20

Durch das mögliche Wiederholen der Videosequenzen und die parallele Analyse der Transkripte konnten wir in Selbst-, aber auch Fremdrelexion Unterrichtsaspekte in einer Tiefe beleuchten, die ohne Videoaufzeichnungen definitiv nicht möglich gewesen wären.

Auszug 31. III CN PF: 6

Sonst gibt es kaum Punkte, die mir anhand meines Unterrichtsentwurfs erklären könnten, warum die Übung, wie sich in der Umsetzung herausgestellt hat, nicht wirklich funktioniert hat.

Erst bei der Analyse des Videos werden jedoch die tatsächlichen Gründe, warum diese Methode nicht wirklich funktioniert hat, deutlich. Das wohl größte Manko in der Umsetzung der Unterrichtsstunde war zum einen das classroom management, zum anderen die Anleitung der Methode.

Auszug 32. III SM PF: 15

Durch die Videomitschnitte konnte ich immer wieder Neues über mich in der Lehrerrolle erfahren und habe versucht, diese neuen Erkenntnisse in der folgenden Unterrichtsstunde gleich umzusetzen. Ich vermute, dass auch dies ein Grund dafür ist, wieso ein Lernzuwachs der Unterrichtsdurchführung von Stunde zu Stunde erkennbar wurde.

Auszug 33. III EA PF: 19f

Ein gut zu beobachtendes Beispiel wie Pantomime als mögliches Ausdrucksmittel der Kinesik in der Wortschatzarbeit des Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, war [...]s Fußkick bei der Erklärung des Fußballvokabulars in ihrer letzten Unterrichtsstunde. Dass der Einsatz des Körpers durch den Lehrern Schüler durchaus bewusst ist und als positiv und hilfreiche angesehen werden kann, zeigt die folgende Aussage einer Schülerin:

“I think gestures help me learn Spanish. Occasionally when I don’t understand what my teacher is saying, her gestures make her message clear. A teacher who moves and uses gestures is also more fun, and therefore interesting, than a teacher who just writes on the board and lectures the class. A teacher who uses gestures teaches better, and makes it easier to learn“ (Allen, 169)

Hier lässt sich erkennen, dass SchülerInnen nonverbale Kommunikationsstrategien nicht nur gerne annehmen, sondern diese den Unterricht auch abwechslungsreicher und spannender machen. Genau deshalb möchte ich mir das folgende Zitat als Grundlage für mein weiteres Lernen in diesem Bereich vornehmen: „the teacher perhaps needs to borrow some of the actor’s tricks of the trade; he needs to study how to use physical motion to reinforce or even to substitute for verbal communication“ (Grant/Hennings, 64)

Auszug 34. II JK PF: 9

Bei der Analyse des Videos sind mir selber einige Kritikpunkte, die während der Auswertung aus der Gruppe kamen, deutlicher geworden. So war der Unterschied in der Schreibung bei Reflexivpronomen im Plural für die Schüler wirklich nicht deutlich zu erkennen, was sich auch in darauf folgenden Stunden gezeigt hat, da dieser Fehler noch einige Male gemacht wurde.

Außerdem wurde auch deutlich, dass [...] sich nicht sehr wohl gefühlt hat, als sie mit mir in den Spiegel schauen sollte, da sie sich von mir zu sehr eingeengt fühlte. Sie wartet daher auch gar nicht ab, bis ich sie aus der Aufgabe entlasse, sondern „flüchtet“ fast zu ihrem Platz.

Auszug 35. III EA PF: 10

Wunderschön erkennbar war in der Stunde mit dem Lernziel des Verfassens von Fußballkommentaren, wie eng Motivation, die problemlose Erfüllung von Arbeitsaufträgen und dadurch auch das Erreichen von Lernzielen mit schülerorientierten Unterrichtsinhalten verknüpft sind.

Auszug 36. II MN PF: 13

Dabei merkte ich auch, wie aufwendig es ist, solche Stunden unabhängig vom Buch zu planen und Verbindungen zwischen den einzelnen Themen zu finden. Es hat nicht lange gedauert, bis ich ein grobes Konzept vom Ablauf der Stunde in meinem Kopf hatte, doch dauerte es dann sehr lange, den genauen Ablauf, die Überleitungen und die Wortlaute der Aufgabenstellungen zu planen. Man musste sich vor jeder Stunde intensiv mit dem Material auseinandersetzen, das man benutzen wollte und sicherstellen, dass alle Materialien zum Beginn der jeweiligen Stunde zur Verfügung stehen. Das alles zeigte mir, wie auswendig die Planung einer gut durchdachten Englischstunde sein kann. Zwar saß ich auch lange an den Vorbereitungen für meine Deutschstunden, doch merkte ich vor allem durch den regelmäßigen Wechsel von Arbeitsformen, dass jede einzelne Stunde bis in das kleinste Detail geplant werden muss.

Auszug 37. II JK PF: 7

Im Rahmen der universitären Ausbildung hatte ich zwar bereits viele Kurse zur englischen Sprache, sowie einige Seminare zu allgemeiner Didaktik, jedoch wurde noch nie beides zusammengesetzt. Während ich vor den SPS noch annahm, dass mir das Zusammensetzen beider Kompetenzen trotzdem gut gelingen würde habe ich nun rückblickend den Eindruck, dass ich das erst durch die SPS gelernt habe.

Auszug 38. III SM SG

Sicher kann in Zukunft sowohl reflection in action als auch reflection on action zur Weiterentwicklung meiner Lehrerpersönlichkeit beitragen, allerdings denke ich, dass zum derzeitigen Punkt das Bewusstmachen anhand der Analyse bereits ein wichtiger und produktiver Aspekt ist.

Auszug 39. II SK PF: 14

Im abgelaufenen Semester habe ich aufgrund der von mir gewählten Didaktik-Kurse, vor allem in den SPS so viel über das Unterrichten gelernt wie noch nie zuvor. Hierbei haben sich Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens sowie der Vorbereitung und Organisation von Unterricht ideal ergänzt und zu wertvollen Erfahrungen und Erkenntnissen geführt, die für meine spätere Karriere als Lehrer von großem Wert sein werden.

Persönlich habe ich daraus die Schlussfolgerung gezogen, möglichst auch im Referendariat Videomitschnitte des eigenen Unterrichts anzufertigen und diese gegebenenfalls mit meinem Mentor oder meiner Mentorin zu besprechen, um permanent an der eigenen Professionalisierung zu arbeiten.

Auszug 40. III SM PF: 15

Die Organisation und Durchführung der SPS hat mir sehr gut gefallen und ich habe mir vorgenommen, mich auch während des Praxissemesters regelmäßig zu filmen, um meine Tätigkeit als Lehrer besser reflektieren zu können, um mich stetig zu verbessern. Ich muss an dieser Stelle jedoch noch einmal anmerken, dass mir im Vorfeld nicht klar gewesen ist, wie groß der Arbeitsaufwand sein würde. Hätte ich dies im Vorfeld gewusst, hätte ich wahrscheinlich weniger andere Kurse an der Uni Potsdam belegt. Den hohen Arbeitsaufwand, der mit nur 3 LP verrechnet wird, halte ich – wie auch meine Kommilitonen – für unangemessen. Allerdings sehe ich hier das Dilemma: einerseits können nicht mehr LP aufgebracht werden, da dies keine Entscheidung des Fremdspracheninstituts ist. Die didaktische Analyse, die sowohl im Praxissemester als auch im Referendariat von großer Bedeutung ist, sollte natürlich Bestandteil der SPS bleiben. Vielleicht könnte dies aber reduziert werden und eine ausführliche didaktische Analyse im Nachhinein (statt oder integriert im Portfolio) ausreichen. Ich bin an dieser Stelle noch nicht zu einer wirklichen Lösung gekommen, werde aber weiterhin ernsthaft darüber nachdenken, wie dieses Problem zu lösen wäre.

Auszug 41. III CN PF: 3

Aufgrund der zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Seminaren nicht zuletzt aufgrund des Seminars „Planung und Gestaltung des Englischunterrichts“, fühle ich mich, was die Theorie angeht, gut vorbereitet. Besonders hilfreich waren die semesterbegleitenden Seminare „Binnendifferenzierung im Englisch Unterricht“, als auch „Language beyond Language - Nonverbal aspects in the foreign language speaking classroom“. Zusammen mit dem Kurs „Planung und Gestaltung des Englischunterrichts“ gaben sie mir das Handwerkszeug um meinen Unterricht vorzubereiten, als auch Möglichkeiten den gehaltenen Unterricht unter verschiedenen Aspekt aus einem pädagogisch und

didaktischen Gesichtspunkt zu analysieren und über meine Handlungsmuster als Fremdsprachenlehrer zu reflektieren.

Auszug 42. III CN PF: 19

Die Mischung aus praktischem Handeln als Lehrer und wissenschaftlicher Theorie, kombiniert mit Phasen der Reflexion über beides, haben mir sicherlich sehr geholfen.

Auszug 43. III EA AG: 1:08:16-1:08:55

Naja, also sowohl in dem Blockseminar als auch in den SPS waren wir mit dem Inhaltlichen beschäftigten, also, ich glaube, dass wir in der Ausbildung, so wie sie jetzt ist, einfach ganz gut schon dafür geschult werden und dass wir uns auch selbst beobachten beim Unterrichten. Also, ich glaube, dass mir die Videoanalyse zum Beispiel total geholfen hat. Wobei ich noch nicht glaube, so bezogen auf die Umsetzung, sondern erstmal mehr auf das Wahrnehmen. Ich schätz mich grad nicht so ein, dass ich es umsetzen kann.

Auszug 44. III CN PF: 19

Gerade meine, auch in den Videos sehr deutliche, Steigerung zwischen der ersten und der letzten Stunde machen mir Mut, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Die Mischung aus praktischem Handeln als Lehrer und wissenschaftlicher Theorie, kombiniert mit Phasen der Reflexion über beides, haben mir sicherlich sehr geholfen.

Auszug 45. KG AP PF: 14

Daraus lässt sich meine Schlussfrage ableiten. Warum ist das Studium nicht eher wie eine Ausbildung aufgebaut? Warum haben wir so selten die Möglichkeit uns im praktischen Umfeld zu betätigen? Warum gehen wir nicht ein halbes Jahr zur Uni, dann ein halbes in die Schule usw.. Warum ist das Studium so wenig praxisbezogen?

Auszug 46. III CN RG: 0:59:23-1:01:45

Also, die letzte Frage mit Theorie und Praxis... Also, ich denk, das Blockseminar hat mir auf jeden Fall was geholfen. Und ich sag mal so, wenn man den Unterricht hält und Stress halt und so weiter und so fort bei der Unterrichtsplanung „Okay, hier mach ich das Zeichen und jetzt kann ich das machen“. In diesen 45 Minuten, glaub ich, also ich mein, ein großer Teil ist, ich sag mal, Verhalten, angewöhntes Verhalten und das wird sich nicht in drei Stunden verändern können, noch weniger, wenn man in diesen drei Stunden in einer Ausnahmesituation ist. Aber ich denke, das ist ein langer Prozess und das ist was, was man dann eben nach drei, vier Jahren ... und dann erst eine Veränderung, eine Post-Veränderung, tatsächlich hat. Aber dann ist das der erste Schritt zur Veränderung. Genau, zum reflective teacher, das finde ich sehr wichtig. Das überrascht mich auch richtig, ich seh's immer wieder bei mir oder beim Kontakt mit Menschen.

Auszug 47. III CY PF (Se): 6

Daraus ziehe ich, dass man die unterschiedlichen Rollen, die man in einer Gesellschaft hat, immer wieder reflektieren und hinterfragen muss, um sie so gut wie möglich auszuführen.

Auszug 48. III EA AG: 2:30:01-2:30:59

Was für mich schwieriger ist, ist tatsächlich so eine selbstbewusste Art damit zu haben als Lehramtsstudentin. Ich hab so das Gefühl, wenn ich unterrichte, wenn ich Lehrerin bin, dann will ich auch Lehrerin sein und will das auch so machen, wie ich das machen will. Und will mir dann gar nicht mehr so wirklich reinreden lassen. Und wenn ich dann in den Gesprächen mit Ihnen war oder in der Unterrichtsplanung, dann wenn dann die ganzen Sachen wieder rumschwirren aus der Fachdidaktik und

auf das muss ich achten und das und dann die Anregung und das Buch. Da hab ich mich zum Teil aus der Ruhe bringen lassen. Das hat mich einfach verunsichert. Das war für mich weniger gut.

Auszug 49. III EA PF: 20

Diese Bewusstheit dient als Grundlage für mögliche Ideen und zukünftige Umsetzungsmöglichkeiten. Durch das mögliche Wiederholen der Videosequenzen und die parallele Analyse der Transkripte konnten wir in Selbst-, aber auch Fremdrelexion Unterrichtsaspekte in einer Tiefe beleuchten, die ohne Videoaufzeichnungen definitiv nicht möglich gewesen wären.

Auszug 50. II MN PF: 15

Ich habe in den letzten Wochen viel über mich selbst und meine Wirkung auf andere Menschen gelernt. Vor allem die Videoaufzeichnungen haben mir geholfen, mich bewusster wahrzunehmen, meine Stärken und Schwächen besser einschätzen zu können und mein Wirken als Lehrperson kennenzulernen.

Die Schulpraktischen Studien haben mir hierfür den Grundstein gelegt, da ich nun weiß, woran ich genau arbeiten muss und auch realistische Einschätzungen tätigen kann, was man in einer Stunde schaffen kann und wie viel Zeit die Planung einer Unterrichtsstunde einnimmt.

Auszug 51. III EA PF: 17

Schon in den wenigen Wochen, die die SPS umfassten, konnten dank verschiedener Auswertungsmethoden zahlreiche Nuancen sowie Veränderungen und Weiterentwicklungen bei der Lehrerpersönlichkeit aller Teilnehmenden analysiert werden. Hilfreich und bereichernd erschienen mir sowohl der rege Austausch mit allen Beteiligten als auch die Videoanalysen. Nicht nur für meine weitere Ausbildung, sondern auch für den späteren Berufsalltag wünsche ich mir deshalb produktiven Austausch und die Möglichkeit für regelmäßiges Feedback, sowie Selbstbeobachtung durch Videoaufzeichnungen als Grundlage für bewussten Umgang mit mir als Lehrerin.

Auszug 52. III AS PF: 11

Die gemeinsame Gestaltung der Stunden und das Teamteaching mit Samira machten mir Spaß und vermittelten mir eine gewisse Sicherheit.

Auszug 53. III AS PF: 11

Bei einer zukünftigen Teamteachingmöglichkeit würde ich jedoch versuchen, den Teamaspekt mehr in das Konzept und die Methodik der Stunde einzubauen, um den sicherlich in höherem Maße nutzbaren Vorteil durch die doppelte Betreuungsfunktion sowie die Interaktionsmöglichkeiten zwischen den beiden Lehrpersonen von Universität und Schule auszuschöpfen.

Auszug 54. III AS AG: 1:09:53-1:10:29

Ich denke, dass wir alle durch das Blockseminar, das zum Glück vor den Stunden war, total sensibilisiert einfach für solche Sachen waren. Und wir hatten ja auch schon so Szenen geguckt, wo jemand irgendwie nicht wusste, wo er sich aufhalten soll oder in dieser Team-Teaching-Situation nicht mehr wusste, wie er sich einbringen soll und wo man so gesehen hat einfach, dass es so störend sein kann, wenn man eine falsche Position oder ein unsichere Position einnimmt. Und sowas war mir schon auch im Kopf, als ich dann vor der Klasse stand, das ist ja klar. Also ich hab mir dadurch dann auch wirklich Gedanken gemacht: „Wohin stell ich mich, während die CD läuft?“ zum Beispiel und das... das konnte ich auch umsetzen.

Auszug 55. III EA SG

Professionalisierung, d.h. auch in die Rolle des Lehrers finden und sie möglichst positiv für die Gestaltung der Lernsituation zu benutzen, ist auch durch eine distanzierte Betrachtung des eigenen Agierens als Lehrer möglich.

Auszug 56. II JK PF: 15

Besonders sinnvoll fand ich die Aufzeichnungen der Stunden, denn im Nachhinein und auch mit einigem zeitlichen Abstand erkennt man Fehler und auch Positives und versteht auch Kritikpunkte der Kommilitonen besser.

7. Literatur

- Abels, Simone (2010). *Lehrerinnen und Lehrer als "Reflective Practitioner". Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Dissertation.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011). Reflexive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1): 3–42.
- Acton, Ciaran (2004). A conversation analytic perspective on stammering. Some reflections and observations. *Stammering Research* (1): 249–270.
- Albustin, Renato (2012). Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien im Land Brandenburg. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 249–258. Wiesbaden: Springer VS.
- Andrew, Andrew und Kenneth Teitelbaum (1983). Linking theory and practice. *Journal of Education for Teaching* 9 (3): 225–234.
- Antonek, Janis L., Dawn E. McCormick und Richard Donato (1997). The student teacher portfolio as autobiography. *Modern Language Journal* 81 (1): 15–27.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*.
- Arnold, Karl-Heinz, Alexander Gröschner und Tina Hascher (2014a). Schulpraktika in der Lehrerbildung. Einführung in das Forschungsfeld. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 11–26. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander und Hascher, Tina (Hgg.) (2014b). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Arnold, Karl-Heinz, Tina Hascher, Rudolf Messner, Alois Niggli, Jean-Luc Patry und Sibylle Rahm (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Andreas, Kris-Stephen Besa und Karl-Heinz Arnold (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika. Ergebnisse aus dem Projekt TDSI (Teacher Student Development in Internships). In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 165–182. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bargel, Tino (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 37–46. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.
- Beermann, Christian, Bracker, Elisabeth, Diao, Lan, Gardemann, Christine, Grein, Matthias und Vasileva, Liudmila (Hgg.) (2013). *Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung*. online.
- Bennewitz, Hedda (2012). Der Blick auf Lehrer/-innen. In *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*, Heike d. Boer und Sabine Reh (Hgg.), 203–214. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl.
- Berliner, David C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* (35): 463–482.
- Besa, Kris-Stephen und Michaela Büdcher (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education. A review of the research base. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische*

7. Literatur

- Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 129–146. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37 (28): 5–8.
- Boer, Heike d. (2012a). Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*, Heike d. Boer und Sabine Reh (Hgg.), 301–311. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl.
- Boer, Heike d. (2012b). Der Blick auf sich selbst. In *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen. Lehrbuch*, Heike d. Boer und Sabine Reh (Hgg.), 215–226. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl.
- Bosse, Dorit und Rudolf Messner (2008). Intensivpraktikum. Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Christian Kraler und Michael Schratz (Hgg.), 53–62. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Brandt, Caroline (2006). Allowing for practice. *ELT Journal* 60 (4): 355–364.
- Bredemeier, Mary E. (1979). Role theory and educational practice. *Journal of Teacher Education* 30 (6): 13–16.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (2008). Lehrerexpertise. In *Handbuch der pädagogischen Psychologie. Handbuch der Psychologie. Bd. 10*, Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hgg.), 159–167. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe.
- Brouwer, N. und F. Korthagen (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal* 42 (1): 153–224.
- Brouwer, Niels und Steven t. Brinke (1995). Der Einfluß integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). *Empirische Pädagogik* 9 (1): 3–31.
- Brühwiler, Christian, Alois Niggli, Anni Heitzmann, Christine Pauli, Kurt Reusser, Annette Tettenborn und Peter Tremp (2014). Kompetenzorientierung. Editorial. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3): 321–324.
- Casey, Ashley (2012). Practitioner research. A means of coping with the systemic demands for continual professional development? *European Physical Education Review* 19 (1): 76–90.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Crouch, Christopher (1989). Performance teaching in ELT. *ELT Journal* 43 (2): 105–110.
- Czerwenka, Kurt (2004). Lehrerprofessionalität zwischen Theorie und Praxis. In *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA : Beiträge zur Reform der Lehrerbildung : Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag*. Beltz Pädagogik, Udo Beckmann, Hjalmar Brandt, Heinz Wagner und Ludwig Eckinger (Hgg.), 56–71. Weinheim: Beltz.
- Czerwenka, Kurt und Karin Nölle (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.), 362–380. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Dauber, Heinrich und Krause-Vilmar, Dietfried (Hgg.) (2005). *Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2.
- Denner, Liselotte (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien - aber wie? Grundlagen - Lehr-Lernsettings - empirische Befunde*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Denner, Liselotte und Daniela Gesenhues (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium. Eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Schrif-

- tenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Band 8*, Rainer Bolle (Hg.), 59–120. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Denner, Liselotte und Kim Hoffmann (2013). Lernsituationen im Praktikum. Theoretische und empirische Perspektiven. In *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien. Band 8*, Rainer Bolle (Hg.), 121–190. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dewe, Bernd und Frank-Olaf Radtke (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In *Pädagogisches Wissen. Reihe Pädagogik*, Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.), 154–161. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dietrich, Fabian (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Rekonstruktive Bildungsforschung. Band 1*. Wiesbaden: Springer VS.
- Farrell, Thomas S. C. (Hg.) (2007). *Reflective language teaching. From research to practice*. London, New York: Continuum.
- Faust, Gabriele und Stefan Heil (2004). Wissenschafts- und/oder Berufsbezug? Eine empirische Studie zu typologischen Leitbildern der universitären Lehrerbildung bei Lehrenden. In *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA : Beiträge zur Reform der Lehrerbildung : Ludwig Eckinger zum 60. Geburtstag. Beltz Pädagogik*, Udo Beckmann, Hjalmar Brandt, Heinz Wagner und Ludwig Eckinger (Hgg.), 121–130. Weinheim: Beltz.
- Felten, Regula v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Internationale Hochschulschriften. Bd. 441*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Firth, Alan und Johannes Wagner (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal* 81 (3): 285–300.
- Fraefel, Urban (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika. Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2): 127–152.
- Fussangel, Kathrin und Cornelia Gräsel (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Schule und Gesellschaft. Bd. 51*, Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hgg.), 29–40. Wiesbaden: Springer VS.
- Gan, Zhengdong (2013). Learning to teach English language in the practicum. What challenges do non-native ESL student teachers fear? *Australian Journal of Teacher Education* 38 (3): 92–108.
- Geyer, Naomi (2008). Reflective practices in foreign language teacher education. *Foreign Language Annals* 41 (4): 627–638.
- Gimenez, Telma (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem und Ensino* 2 (2): 129–143.
- Glaser, Robert (2014). Changing the agency of learning. Acquiring expert performance. In *The Road To Excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, K. A. Ericsson (Hg.), 303–312. Hoboken: Taylor and Francis.
- Graber, Kim C. (1996). Influencing student beliefs. The design of a “high impact” teacher education program. *Teaching and Teacher Education* 12 (5): 451–466.
- Gröschner, Alexander (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2): 200–208.
- Gröschner, Alexander und Tina Seidel (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 171–184. Wiesbaden: Springer VS.

7. Literatur

- Häcker, Thomas (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Lernweltforschung. Band 9*, Rudolf Egger und Marianne Merkt (Hgg.), 263–289. Wiesbaden: Springer VS.
- Hart, Rod (2007). Act like a teacher. Teaching as a performing art. unveröffentlichte Dissertation.
- Hascher, Tina (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1): 87–98.
- Hascher, Tina (2012b). Vom "Mythos Praktikum". ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung* (1): 8–16.
- Healey, Mick und Alan Jenkins (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Heslington, York, England: Higher Education Academy.
- Helmerich, Markus A. und Eva S. Hoffart (2014). Der Einsatz von Videos zur Aktivierung der Reflexion in der Lehrerbildung. Ein Praxisbericht aus der Mathematikdidaktik. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014*, Jürgen Roth und Judith Ames (Hgg.), 515–518. Münster: WTM.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 303–308.
- Helsper, Werner (2007a). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4): 567–579.
- Helsper, Werner (2007b). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. UTB Erziehungswissenschaft. Band 8092*, Werner Helsper und Heinz-Hermann Krüger (Hgg.), 15–34. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, 8.
- Helsper, Werner (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hgg.), 149–170. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Helsper, Werner und Tippelt, Rudolf (Hgg.) (2011). *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. Band 57*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Herrmann, Ulrich und Michaela Horstendahl (2002). Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozeß im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Gymnasiallehrern. In *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*, Ulrich Herrmann (Hg.), 152–167. Weinheim: Beltz.
- Hessler, Gudrun und Mechthild Oechsle (2012). Studium und Beruf. Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 113–126. Wiesbaden: Springer VS.
- Holzkamp, Klaus (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. In *Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 5*, Rolf Arnold (Hg.), 21–30. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hufeisen, Britta (2010). Curriculumforschung. In *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hgg.), 369–372. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Idel, Till-Sebastian, Heiner Ullrich und Elisabeth Baum (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Schule und Gesellschaft. Bd. 51*, Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hgg.), 9–25. Wiesbaden: Springer VS.
- Intrator, Sam M. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education* 57 (3): 232–239.
- Janík, Tomáš und Seidel, Tina (Hgg.) (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag GmbH; Waxmann, 1.
- Jay, Joelle K. und Kerri L. Johnson (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 73–85.

7. Literatur

- Johnston, Sue (1994). Conversations with student teachers. Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 10 (1): 71–82.
- Kade, Jochen und Wolfgang Seitter (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 326–341.
- König, Johannes (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Rechtschreibunterricht wissen und können? dgLS-Beiträge. Band 11*, Johannes König und Bernhard Hofmann (Hgg.), 40–105. Berlin: DGLS.
- Korthagen, Fred A. J. und Jos P. A. M. Kessels (1999). Linking Theory and Practice. *Educational Researcher* 28 (4): 4–17.
- Korthagen, Fred A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching* 36 (4): 407–423.
- Korthagen, Fred A. J. und Angelo Vasalos (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching* 11 (1): 47–71.
- Krammer, Kathrin, Isabelle Hugener und Sandro Biaggi (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2): 261–272.
- Kreis, Annelies (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2): 252–260.
- Kuckartz, Udo (1995-2014). *MAXQDA. The art of data analysis*. Berlin: VERBI GmbH.
- [Kultusministerkonferenz] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz.
- [Kultusministerkonferenz] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan und Neubrand, Michael (Hgg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Lubitz, Ilona (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf. Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung. Schriften zur pädagogischen Psychologie. Band 27*. Hamburg: Kovač.
- Ludwig, Joachim (2014). *Lehre im Format der Forschung. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik. Band 7*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Makrinus, Livia (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 49*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Markee, Numa (2000). *Conversation analysis. Second Language Acquisition Research. Second language acquisition research*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Mattern, Jessica. *Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung? Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*.
- McKay, Sandra (2006). *Researching second language classrooms. ESL und applied linguistics professional series*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, Hilbert (2005). *Was ist guter Unterricht?* Frankfurt am Main: Scriptor, 3., Aufl.
- Neuweg, Georg H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* (12).
- Neuweg, Georg H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22 (43): 33–45.

7. Literatur

- Niggli, Alois (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Pädagogik bei Sauerländer*. Oberentfelden, Switzerland: Sauerländer, 1. Aufl.
- Niggli, Alois und Annette Tettenborn. Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld "Person/Profession": 99–103.
- Oser, Fritz und Oelker, Jürgen (Hgg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Patry, Jean-Luc (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 29–44. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Paul, Ingwer (2007). Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn. In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Reinhold Schmitt (Hg.), 195–224. Tübingen: Narr.
- Petko, Dominik, Doreen Prasse und Kurt Reusser (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos. Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2): 247–261.
- Pohlentz, Philipp und Charlotte-Bettina Boettcher (2012). Praktika als Bestandteil der Hochschulforschung. Praxisbezüge von Lehre und Studium im Licht der Hochschulforschung. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 127–136. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hgg.), 99–149. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2012). Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht. Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1): 105–113.
- Riemer, Claudia (2010). Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hgg.), 359–363. Seelze-Velber: Klett, Callmeyer.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Band 12*. Münster: Waxmann.
- Rothland, Martin (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Schule und Gesellschaft. Bd. 51*, Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hgg.), 191–204. Wiesbaden: Springer VS.
- Sacks, Harvey (1984). Notes on methodology. In *Structures of social action. Studies in conversational analysis. Studies in emotion and social interaction*, J. M. Atkinson und John Heritage (Hgg.), 2–27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheerens, Jaap und Roel J. Bosker (1999). The foundations of educational effectiveness. *International Review of Education* 45 (1): 113–120.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson und Harvey Sacks (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53 (2): 361–382.
- Schneider, Christoph und Rainer Bodensohn (2014). Core competences of students in pre-service university teacher education and their longitudinal development. First results of the KOSTA Study. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 147–164. Münster [u.a.]: Waxmann.

7. Literatur

- Schneider, Wolfgang und Hasselhorn, Marcus (Hgg.) (2008). *Handbuch der pädagogischen Psychologie. Handbuch der Psychologie. Bd. 10.* Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill und Elke Esser (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung.* München: Oldenbourg, R, 9., aktualis. Auflage.
- Schratz, Michael, Ilse Schrittemser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka und Andrea Seel (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Christian Kraler und Michael Schratz (Hgg.), 123–138. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schroeter, Romy und Herfter, Christian (Hgg.) (2012). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der universität Leipzig. Band 3.* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 1. Aufl.
- Schubarth, Wilfried, Corinna Gottmann und Maud Krohn (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 201–220. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten und Seidel, Andreas (Hgg.) (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, Wilfried, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (2012a). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hgg.), 47–100. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten, Seidel, Andreas, Gottmann, Corinna, Kamm, Caroline und Krohn, Maud (Hgg.) (2012b). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt.* Wiesbaden: Springer VS.
- Schwab, Götz (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht.* Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Seedhouse, Paul (1998). CA and the analysis of foreign language interaction. *Journal of Pragmatics* 30 (1): 85–102.
- Seedhouse, Paul (2004). *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective.* Malden, MA: Blackwell Pub.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birken, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhmman (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* (10): 353–402.
- Sieland, Bernhard (2008). Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. In *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, Martin K. W. Schweer (Hg.), 101–126. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 2.
- Staub, Fritz, Monika Waldis, Kathrin Futter und Sina Schatzmann (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hgg.), 335–358. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 580–597.

7. Literatur

- Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Zfl-Text. Band 24*. Münster: Inst. für Schulpädagog. und Allgemeine Didaktik, Univ. Münster.
- Terhart, Ewald (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In *Handbuch Lehrerbildung*, Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hgg.), 37–59. [Bad Heilbrunn]: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2012). Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (1): 49–61.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hgg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Terhart, Ewald und Eckhard Klieme (2005). Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2): 163–166.
- Tochon, François V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madsion, Wis: Atwood Pub.
- Universität Potsdam (2008). *Neufassung der Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Englisch im Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen sowie für das Lehramt an Gymnasien in Lehramtsstudiengängen sowie in Ergänzungsstudiengängen an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2010). *Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013a). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Englisch für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013b). *Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013c). *Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam. BAMALA-SPS. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- van Velzen, Corinne (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2): 171–184.
- Volkman, Mark J. und Maria A. Anderson (1998). Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher. *Science Education* 82 (3): 293–310.
- Wallace, Michael J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weyland, Ulrike und Eveline Wittmann (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. *Materialien zur Bildungsforschung. Band 30*. Frankfurt am Main: GFP; Dipf.
- Whatman, Jennifer (1997). Teaching is Performing. *Research in Drama Education* 2 (2): 173–184.
- Wideen, Marvin, Jolie Mayer-Smith und Barbara Moon (1998). A critical analysis of the research on learning to teach. Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68 (2): 130–178.
- Wildt, Johannes (2006). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung. Ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer (Hgg.), 71–84. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wlodarsky, Rachel (2005). The professoriate. Transforming teaching practices through critical reflection and dialogue. *Teaching and Learning* 19 (3): 156–172.
- Woods, David und Chris Fassnacht (2010). *Transana. Qualitative analysis software for video and audio data*. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.

7. Literatur

- Wright, Johan von (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction* 2 (1): 59–68.
- Zeichner, Kenneth M. (2009). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61 (1-2): 89–99.
- Zeichner, Kenneth M. und Katrina Y. Liu (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Nona Lyons (Hg.), 67–84: Springer US.
- Ziegler, Meinrad (1997). Rolle. In *Taschenbuch der Pädagogik*, Helmwart Hierdeis und Theo Hug (Hgg.), 1248–1260. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 4., vollst. überarb. und erw. Aufl.

Anhang

Ein Modell von Professionalisierung im Lehramtsstudium

1. Anlass und Problembeschreibung

Die „Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie“ (Helsper 2011: 151) in der Schule erfordert zukunftsorientierten und -offenen Unterricht, für den Lehrkräfte aus- und weitergebildet werden müssen (Breidbach 2007 in Abendroth-Timmer 2011: 7).¹ Hier liegen noch immer teils starke Disparitäten zwischen politischen Vorgaben und wissenschaftlichen Empfehlungen (national und international), institutionellen Rahmen (der einzelnen Hochschulen und Fakultäten bzw. Institute) und konkreter Umsetzung (in den einzelnen Instituten und Veranstaltungen) (vgl. König 2010: 95; exemplarisch für die Universität Potsdam vgl. Ludwig et al. 2013).

Die Forderungen nach Kompetenz- und Lernendenorientierung finden sich aktuell in den politischen und wissenschaftlichen Diskussionen (AK DQR 2011; Terhart 2002; Hallet & Königs 2010). Sie wirken sich auf das Lehramtsstudium zweifach aus: auf die institutionelle, rahmengebende Ebene und auf die Inhalte und Gestaltung, besonders praxisorientierter Veranstaltungen. Die Akteure und Ergebnisse auf den drei Ebenen müssen entsprechend bei der Entwicklung von Forschungsfragen betrachtet werden (König 2010: 96; Weyland & Wittmann 2011: 47).

Einen Hinweis auf Inhalte und Mindestrichtlinien für Lehrendenbildung halten seit einigen Jahren Standards für Lehrendenbildung auf den verschiedenen Ebenen bereit (vgl. Schneider & Bodensohn 2014). Im Wissenschaftsdiskurs stehen inhaltliche und strukturelle Forderungen an Qualität und institutionelle Einbettung im Vordergrund (vgl. Schubarth et al. 2014: 202). Optimalerweise entsteht ein Kreislauf aus Forschung, politischen und institutionellen Rahmenrichtlinien und curricularen Angeboten, einschließlich praxisbezogener Veranstaltungen, im Lehramtsstudium (vgl. Ludwig et al. 2013: 5-11). Auf diese Weise wurde die Anpassung des hier vorgestellten Fachdidaktischen Tagespraktikums vorgenommen.

¹ Für einen ausführlicheren Forschungsüberblick siehe Rothland (2013: 11).

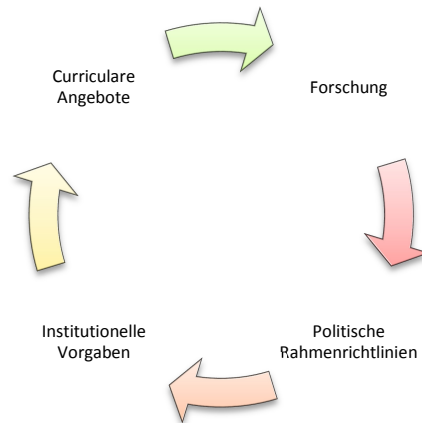


Abbildung 1. Kreislauf aus Forschung, politischen und institutionellen Rahmenrichtlinien und curricularen Angeboten.

In diesem Beitrag werden zwei Stränge der aktuellen Diskussion zur Professionalisierung von Lehrkräften kurz dargestellt; der strukturtheoretische und der kompetenzorientierte Ansatz. Der Entwicklung des pädagogisch-didaktischen Modells liegen beide zugrunde, da sie die Erfordernisse der Lehrendenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven aufzeigen. Baumert und Kunter legen, basierend u.a. auf Shulman, besonderes Gewicht auf standardisierende bzw. zu standardisierende Rahmenbedingungen und eher externe Anforderungen an Lehrpersonen und entsprechend an Lehrendenbildung (u.a. Baumert & Kunter 2006; Shulman 1987). Helsper bezieht auf den Fundamenten von Oevermann die beteiligten Personen und Personengruppen, deren Interaktion miteinander und die daraus hervorgehenden Herausforderungen des Lern- und Arbeitsfeldes Schule mit ein (u.a. Helsper 2004; Oevermann 1996).

Eine Verbindung der vorgestellten Ansätze führt die Betrachtungen einer wissenschaftlich fundierten und praktisch orientierten Lehrendenbildung weiter (vgl. Terhart 2011: 209). Die Rahmenbedingungen der Institutionen Hochschule und Schule müssen die Möglichkeiten bieten, die Anforderungen an moderne Bildung erfüllen zu können. Die eigene Positionierung und kontinuierliche Professionalisierung ist dabei ein Kernelement, das sich dynamisch mitentwickelt. Eine lernendenorientierte Perspektive auch während des Studiums ermöglicht dies. Sie erfordert von den Dozierenden eine individualisiertere Ausgestaltung der durch von Qualifikationsrahmen bis hin zu Studienordnungen vordefinierten Studieninhalte.

Ein Abbild-Modell der aktuellen Rahmenbedingungen von Schulpraktika und der verschiedenen Akteure in Hochschule und Schule bildet den Kern des Beitrags. Es geht zurück auf aktuelle Ansätze zu Professionalisierung und wurde anhand von Untersuchungen im fachdidaktischen Tagespraktikum des Bachelor of Education für Englisch an der Universität Potsdam entwickelt. Daraus resultieren Anforderungen an Dozierende und Studierende in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Für die hier vorgestellte Studie stellen sich die folgenden Fragen:

Wie kann im Studium auf die Anforderungen an die Profession Lehrkraft vorbereitet werden (Kultusministerkonferenz 2004: 3): Welche Lern- und Entwicklungsziele können ausgemacht werden? Welche Position haben zukünftige Lehrende in dem System aus Hochschule und Schule? Wo brauchen die Studierenden Unterstützung, was können Dozierende im Rahmen der Standards individualisiert (an)bieten?

2. Einbettung des untersuchten Tagespraktikums in den Studienverlauf

Zur Beantwortung dieser Fragen war ein Durchführungskriterium dieser Studie die Integrierbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Regelstudium, nicht nur im Rahmen eines besonderen Projekts. Die Daten stammen aus einer größer angelegten Studie zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden.

Der Bachelor of Education der Universität Potsdam im Lehramt für Englisch umfasst im Regelstudium sechs Semester, der Master drei bzw. vier Semester je nach Studiengang. Die Studierenden belegen Kurse und Praktika in den gewählten Fächern und den Erziehungswissenschaften. Die Fachdidaktischen Tagespraktika sind im Bachelor-Studiengang verortet. Im Regelfall werden sie gegen Mitte bzw. Ende belegt. Zu Beginn des Studiums liegen ein geblocktes Orientierungspraktikum und ein außerschulisches Praktikum. Regulär sind die ersten Unterrichtsversuche im Tagespraktikum angesiedelt (s. Abbildung 2).

Semester	1	2	3	4	5	6
Praktikum	Orientierungs-/Einführungspraktikum	Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern			Fachdidaktische Tagespraktika	
Zuständigkeit	Bildungswissenschaften	Bildungswissenschaften / Inklusionspädagogik			Fachdidaktiken	
Dauer	3 Wochen im Block in der vorlesungsfreien Zeit / semesterbegleitend	3 Wochen im Block in der vorlesungsfreien Zeit / wöchentlich semesterbegleitend			wöchentlich semesterbegleitend; parallel: „Planung und Gestaltung“	
Benotung	ja	ja			ja (Praktikum und Seminar)	

Abbildung 2. Schulpraktika im Bachelor of Education (prototypisch für Lehramt Gymnasium). (Universität Potsdam 2013c: §8-12; Universität Potsdam 2013a; Universität Potsdam 2013b)

Das modularisierte Englischstudium umfasst die Bereiche Sprach-, Literatur-, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik (Kultusministerkonferenz 2008: 26; Universität Potsdam 2008: §18).

Eine einführende Vorlesung in die Fremdsprachendidaktik wird gefolgt von vertiefenden Seminaren und dem fachspezifischen Tagespraktikum. Während dieses Praktikums finden sich die Studierenden gemeinsam mit der betreuenden Dozentin in der Regel einmal pro Woche für einen Unterrichtsblock in einer Schule ein, um zu hospitieren und ihre ersten Unterrichtsversuche durchzuführen. Ein fachdidaktisches Seminar zu den Grundlagen der Planung und Gestaltung von Englischunterricht ist im gleichen Semester und somit begleitend zum Tagespraktikum zu absolvieren. Ziel dessen ist, die „gezielte Entwicklung, Einübung und Reflexion der Anfangsgründe berufsorientierten praktischen Könnens“ ((Bosse & Messner 2008): 54; vgl. (Universität Potsdam 2008): Anlage 1 (5)). Ein wahlobligatorisches Seminar zu eher sprach-, literatur- oder erziehungswissenschaftlichen Themen schließt die Veranstaltungen des Modules ab. Abschließend schreiben die Studierenden eine Modularbeit im Fachbereich der Fremdsprachendidaktik. Die Prüfungsform der einführenden Vorlesung ist ein stark vorstrukturiertes Portfolio, was im Tagespraktikum und dem das Tagespraktikum begleitenden Seminar in individualisierter Form weiter geführt wird. In den

wahlpflichtigen Seminaren sind weitere Prüfungsformen Klausuren, Präsentationen, Kurzsays oder mündliche Prüfungen. (Universität Potsdam 2008: §18)

Videoextrakte vorheriger und der im gleichen Semester stattfindenden Praktika wurden im Plenum oder mit Peers im Begleitseminar und individuell analysiert. Dies geschah anfangs stärker geleitet, später eigenständiger. Die Gelegenheit sich von außen zu betrachten, hilft Studierenden dabei, sich zu entwickeln, während kein direkter Handlungszusammenhang vorherrscht. Die Gruppentreffen in einem vom Praktikum abgetrennten Zeitslot ermöglichen den Teilnehmenden ihr Handeln zu objektivieren, zu planen und zu konzeptualisieren (Tochon 1999: 30; Kultusministerkonferenz 2004: 5). Erkenntnisse aus der Didaktik, Pädagogik, Psychologie, Linguistik und auch Soziologie werden rezipiert und in Vorträgen, Diskussionen und Versuchen der Umsetzung in Improvisationsübungen und im Praktikum bearbeitet und ausgewertet. Der flexible Ansatz und Wechsel zwischen Videoanalyse, Aktion im Seminar und Evaluation lässt die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Teilnehmenden und Kursleitung zu und „allows, further, for a progressive theorization of practice while staying close to experience“ (Tochon 1999: 46; vgl. Kultusministerkonferenz 2008: 3).

Handlungskonsequenzen und -alternativen wurden nach der Beschreibung und Kategorisierung des Gesehenen abgeleitet und in den Gruppen bzw. im Plenum diskutiert. In Microteaching-Sequenzen im Seminar wurden ähnliche Situationen im Rollenspiel dargestellt und Handlungsoptionen erprobt. Dies entspricht der „Demonstration der Konzepte [...] im Rollenspiel und an Unterrichtssimulationen“ (Kultusministerkonferenz 2004: 6). Diese markierten den Übergang zwischen Seminar und Praktikum, da nun „die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen“ (Kultusministerkonferenz 2004: 6) in den Mittelpunkt rückte. Hierbei geht es nicht so sehr um die Inhalte der angenommenen Stunde, sondern um das „methodische Lernen am eigenen Verhalten“ (Paul: 206). Dieses wird durch Mittel forschenden Lernens mit steigender Kompetenz in Analyse und Reflexion verbunden. Die zukünftigen Lehrenden werden auf Action Research vorbereitet und das Bewusstsein für die jeweilige Situation steigt. (vgl. Weyland & Wittmann 2011; Paul 1999: 205)

Die Studierenden gingen bei den von ihnen geleiteten Nachbesprechungen der Unterrichtsstunden auch besonders auf im Kurs erprobte Situationen ein.

3. Aktuelle Ansätze zu Professionalisierung von Lehrkräften

Der Begriff der Professionalität² umfasst Kenntnisse, deren Anwendung, Analyse und Interpretation. Das führt wiederum zu neuen Kenntnissen und daran anschließend einen neuerlichen Kreislauf. Die Natur von Professionalität birgt in sich die kontinuierliche Weiterentwicklung durch Reflexion (Kennedy 1993: 160; vgl. Cherubini, Zambelli, Boscolo, 2002: 273)³. Professionelle Kompetenz

² Bonnet und Hericks sagen mit Terhart (2011: 230), dass die Professionsdebatte durch gesellschaftliche Veränderungen fast obsolet sei, da sich bisherige Professionen vielerorts zu angestellten Verhältnissen wandeln; andere Berufsarten sich durch Eigenschaften bisheriger Professionen weiterentwickeln (Bonnet & Hericks (2014): 3f; vgl. außerdem Wernet 2003). Auf die Grundsatzdebatte soll hier nicht eingegangen werden, auf das individualisierte Denken von Personen statt Berufsständen schon. Siehe dazu (4).

³ Im scheinbaren Gegensatz hierzu steht der Gedanke der Professionalität als „aspiration to master one’s profession“, indem die eigene Kompetenz bis zu einem Punkt der Befriedigung entwickelt wird (Tochon 1999: 29). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass Tochon hinzufügt, dass dies Zeit, Energie und Forschung bedarf.

integriert somit Wissen, Vergleich, Auswertung und eigene Entwicklung. Professionelles Selbstverständnis ist geprägt von eigenen Ansichten und Anforderungen der Gesellschaft bzw. des Systems. Anforderungen von außen und individuelles Erleben werden miteinander in Bezug gesetzt und versucht in Einklang zu bringen (Schratz et al. 2008: 125). Statt einen gesamten Berufsstand als professionell zu bezeichnen, geht man dazu über, nach konkreten Prozessen, Kompetenzen und Möglichkeiten deren Erwerbs zu schauen. Für den Lehrberuf meint dies zentral die typischen beruflichen Tätigkeiten, wie sie in den Richtlinien formuliert sind: Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren, Innovieren (Kultusministerkonferenz 2004). Berufliches Handeln erfolgt als Verbindung von eigener Persönlichkeit und Rolle(nzuschreibung) anhand der Institution. (Bonnet & Hericks 2014: 4f)

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ansätze kurz mit ihrem jeweiligen Hintergrund und Ziel vorgestellt. Die verschiedenen Lehrpersonen und die jeweilige Rahmung rücken des Weiteren in den Fokus. Anschließend werden mögliche Verbindungen aufgezeigt.

3.1.Strukturtheoretischer Ansatz

Die strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive betrachtet die teilweise einander entgegen gesetzten Anforderungen und Ansprüche, denen sich alle Beteiligten einer Lehr-Lern-Situation gegenüber sehen. Antinomien im Handeln von Lehrkräften entstammen den Spannungen zwischen Individuen und der modernen Gesellschaft. Zur Auflösung der Antinomien bedarf es der kontinuierlichen Interaktion zwischen den beteiligten Personen in den von Oevermann dargestellten Arbeitsbündnissen. (u.a. Helsper 2004, basierend auf Oevermann 1996; Oevermann 2012: 115; Helsper 2007b: 21f.; Baumert 2006: 471)

3.1.1. Ziel des Ansatzes

Die „übergreifende Grundstruktur der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (Helsper 2011: 149) ist gleichermaßen Gegenstand und Ziel der Untersuchungen (ebd. 149-151). Ziel des strukturtheoretischen Ansatzes ist mit Hilfe von Fallstudien eigene Absicherungen im Lehrendenhandeln in den Unwägbarkeiten der schulischen Realität zu kreieren. Dabei wird nicht auf Handlungsanweisungen zurückgegriffen, sondern die eigene Kompetenz zur Fallarbeit gefördert (vgl. Helsper 2007b: 18; Helsper 2011: 149; Tillmann 2011: 234).

Das Erkenntnisinteresse schließt das Verstehen der beteiligten Personen und deren Handlungsproblematiken ein (Wernet 2006: 183-189). Was diese genau ausmacht, kann durch „konkrete Rekonstruktionen aus einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern“ (Combe & Helsper 2012: 9) bestimmt werden.

Empirische Untersuchungen zur Professionalität von Lehrenden bedürfen einer spezifizierten Ausarbeitung der Theorie Oevermanns, bspw. unter besonderer Berücksichtigung von Planung und Durchführung von Unterricht. Die gemeinsame Ausgestaltung einer (von einer Lehrerin) geplanten Unterrichtsstunde durch Lehrkraft und Lernende zeigt die auftretenden Spannungsfelder zwischen kognitiv formulierten Ansprüchen einer Lehrkraft und Reaktionen von Schülerinnen und Schülern im laufenden Unterrichtsgeschehen auf. Die Untersuchung kann beispielsweise anhand von

Besonders den letzten Punkt führt er aus in Hinsicht auf die Einbindung von Videoanalyse zur steten Professionalisierung. Somit ist der Punkt der Zufriedenheit nicht als statisch bzw. nahe an vorgegebenen Ausbildungszielen gelegen misszuverstehen.

Videoaufzeichnungen und verschriftlichten Interviews erfolgen, wie auch in der vorliegenden Studie. (vgl. Koring 1989)

3.1.2. Die Rolle Lehrkraft

Die Professionalität von Lehrpersonen basiert in grundlagentheoretischen Überlegungen auf und zentriert sich „im Kern um Vermittlung und Aneignung, Person und Sache“ (Helsper 2011: 166; Tillmann 2011: 234). Damit Wissen in Können überführt wird, bedarf es des Willens der einzelnen Person, die „Bildungsprozesse der Schüler/innen wirksam zu verbessern“ (Schratz et al. 2008: 135).

Helsper unterstreicht, dass es keine klaren Kategorien zwischen systematisch-theoretischem Wissen und praktischem Können gibt. Sie werden stattdessen durch einen kasuistischen Wissenstypus ergänzt (Helsper 2007a: 574f). Reflexion statt klarer Vorgaben hilft Lehrpersonen sich professionell weiterzuentwickeln. Dozierende sollten dabei nicht, wie Wernet fordert, ausschließlich auf Fragen und Belange des beruflichen Kerns reagieren (2003). Im Gegensatz sollte, wenn notwendig, Unterstützung geleistet werden, damit die Studierenden ihr eigenes Rollenverständnis schärfen und das psychisch Neue integrieren, ebenso wie das kompetenzmäßig Neue.

Die im Schulalltag schwer greifbaren doch allgegenwärtigen Spannungen liegen besonders zwischen der gesellschaftlich vordergründigen Aufgabe der Wissensvermittlung durch Lehrende und dem faktisch nur von der einzelnen Schülerin oder Schüler selbst steuerbaren Lernen. Die Lehrperson muss ihr inhaltliches Wissen mit dem Verständnis für die Belange der einzelnen Lernenden verbinden. Dies begründet das anzubahnde Fallverstehen bei Lehrpersonen. Rahmenwissen und situatives Erkennen von Herausforderungen werden von der Lehrkraft zu einem professionellen Ganzen verbunden. Die therapeutische Dimension professioneller und professionalisierungsbedürftiger Berufe nach Oevermann wird auch innerhalb strukturtheoretischer Ansätze kritisch betrachtet. (vgl. Wagner 1998) Das Prinzip der pädagogischen Permissivität geht an diesem kritischen Punkt noch weiter, indem Hespers Aufforderung nach dem Umgang mit Antinomien die Forderung, dass sie durch klare Fokussierung auf das pädagogische Handeln vermieden werden, entgegen gesetzt wird. Lehrende greifen außerhalb der pädagogischen Situation in das Handeln Lernender nicht ein. (vgl. Wernet 2003)

3.1.3. Berufslebenslanges Lernen und Reflexion

Eine wissenschaftlich-reflektierende Haltung unterstützt die Weiterentwicklung als Lehrkraft. Erfahrungen aus dem Schul- und Unterrichtsalltag tragen zu Reflexionen von Situationen bei. Dies wiederum beeinflusst Handlungsweisen im Unterricht. (vgl. Kolbe & Combe 2008; vgl. Köhler 2013) Statt Schulpflicht als eine grundlegende Schwierigkeit zu betrachten, wird sie von Combe im Gegensatz als Chance für Kinder und Jugendliche eingestuft. Immer neu entstehende Schul- und Unterrichtssituationen erlauben Routinen nur insofern, dass Lehrende routinierte Lernende sind. Durch immer notwendige Adaptionen an aktuelle Gegebenheiten bleiben sie dies auch. Kollegiale Freundschaften oder Fallkonferenzen, die den Beginn von Aktionsforschung darstellen können, unterstützen die individuelle Weiterentwicklung von Lehrenden innerhalb des institutionellen Rahmens Schule. (vgl. Combe 2005; 2012) Über die strukturell angebahnten inhaltlich zuträglichen Möglichkeiten für Lernende und Lehrende hinaus weisen institutionelle Vorgaben ebenso Beschränkungen oder klare Richtlinien auf, die sich inhaltlich und methodisch im Unterricht niederschlagen können. Individuelle und innovative Ansprüche können so an ihre Grenzen gebracht werden. (Radtke 2004) Das System von Schule und Universität kann sowohl eingrenzend als auch

ermöglichend wirken, denn „(r)eflexive Lehrerbildung [braucht] nicht nur Konzepte, sondern auch unterstützende Strukturen und verlässliche Begleitung.“ (Bonnet & Hericks 2014: 11). Hinzu kommen individuelle Professionalisierungsprozesse, die zwischen beruflichen und persönlichen Ansprüchen ablaufen. (vgl. Keller-Schneider 2009: 113; Bonnet & Hericks 2014: 5-7).

3.2. Kompetenzen von Lehrenden

Standardorientierte Ansätze nehmen eher eine formalisierte Herangehensweise ein. Aufgaben und Herausforderungen liegen in der Ausgestaltung der Rolle der Lehrperson und der Didaktik; „Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung“ (Baumert & Kunter 2006: 477) sind die zentralen Elemente, mit denen sich Forschende in diesem Feld befassen.

Kompetenzen sind die bei Personen „verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27). Die Übertragung von Wissen in Handeln, die Performanz, ist der Kerngedanke von Kompetenzen. Messbar werden sie indirekt über die Lernergebnisse, das (Learning) Outcome, nicht über den von Lehrenden darzustellenden Input. (North et al. 2013: 46)

3.2.1. Ziel des Ansatzes

Die „Organisation systematischen Lernens und des langfristigen Wissenserwerbs“ (Baumert & Kunter 2006: 473) steht folgerichtig im Zentrum der an externalen Faktoren ausgerichteten Ansätze.

Damit Professionalisierung institutionell angeleitet werden kann, muss sie operationalisiert werden. Im Bereich der Bildung – und nicht nur bezogen auf die in der Schule Lernenden – geschieht dies in der aktuellen Diskussion von Forschung und Politik mit dem Konstrukt von Kompetenzen, wie es u.a. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) verwandt wird. Die Operationalisierung unterstützt sowohl die Erstellung von Standards als auch deren wissenschaftliche Testung entsprechend den Anforderungen nach Reliabilität und Validität (Terhart 2002: 70; z.B. in der COACTIV-Studie Löwen et al. 2011).

3.2.2. Selbstwirksamkeit

Der Fokus von Standardisierungen liegt nach Baumert und Kunter (2006) auf beeinflussbaren und gleichzeitig als Richtziel gültigen Rahmenbedingungen und -eigenschaften. Die Sicherung einer sehr guten Lehrkräftebildung scheint den Ausführungen der Autoren folgend der eher von den Personen ausgehenden Perspektive entgegen zu stehen. (ebd.: 469; Cramer 2010: 92f) Daher sei es „Aufgabe der Forschung (...), diese Vermittlungsprozesse theoretisch und empirisch aufzuklären und damit zu ihrer Optimierbarkeit beizutragen“ (ebd.: 473).

Neben dem Professionswissen, welches sich um das Fach und die Interaktion mit Lernenden bewegt, kommen auch Kompetenzen um die eigene Person in die Betrachtung der Kompetenzmodelle. Lehrende, die über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit verfügen, handeln engagiert und effizient in ihrem Berufsfeld⁴. Dies gilt ebenso für Studierende im Schulpraktikum (vgl. Schubarth et al. 2014: 215). Daran sind die Fähigkeit und Fertigkeit zur Selbstregulation eng geknüpft. Die Arbeit in einem sozial situierten Berufsfeld bedarf kontinuierlicher Adaptionen an konkrete Situationen innerhalb

⁴ Für einen ausführlicheren Forschungsüberblick dazu siehe Baumert & Kunter (2006: 502).

eines standardisierten Rahmens. Die „eigenen Ressourcen im beruflichen Kontext“ (Klusmann 2011: 279) müssen gegenüber den Forderungen von Funktionen und Aufgaben eingeschätzt und gewichtet werden. Dies erfolgt im Regelfall auf individueller Ebene und gehört zu dem Gesamtbild des Lehrberufs⁵.

3.2.3. Handlungskompetenz

Sämtliche von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstufen zielen auf die hier beschriebene „umfassende Handlungskompetenz“ (AK DQR 2011): 5) auf den einzelnen Stufen ab. Mit der Überarbeitung des DQR wurde auch der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) als Anlage veröffentlicht (Hochschulrektorenkonferenz 2011) und die Stufen für den hier betrachteten Teil der Hochschule noch weiter spezifiziert. Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung spezifizieren Kompetenzen als „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgabe im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (Kultusministerkonferenz 2008: 2).

Im Zuge der Fokussierung von Kompetenzen rückt hierbei die Handlungsorientierung in den Vordergrund (MBS 2008: 8; AK DQR 2011): 4). „Funktionale kommunikative Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz 2003: 8) statt reinem Fachwissen stehen als oberste Prämisse über jedem Unterricht. Anwendungsfähigkeit und -bereitschaft des individuell vorhandenen Wissens und Könnens und die Verknüpfung unterschiedlicher Dimensionen hierbei sind gefordert (Kultusministerkonferenz 2003: 7).

Das generische Strukturmodell professioneller Kompetenzen, das Baumert et al. (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006; vgl. Baumert & Kunter 2011) ergänzend zu den PISA-Studien erarbeiteten, bezieht in großem Umfang Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern und quantitative Testungen der entsprechenden Lehrpersonen aufeinander, um empirische und theoretische Fragestellungen zu untersuchen (Baumert & Kunter 2011: 29). Die im Kompetenzmodell abgebildete professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden stellt sowohl professionsbezogenes, also fachliches und fachdidaktisches, Wissen als auch affektiv-motivationale Faktoren wie Motivation und Selbstregulation dar (Baumert & Kunter 2011; Beck & Zlatkin-Troitschanskaia 2011: 4).

Für Untersuchungen tagtäglicher Herausforderungen in Schule und Unterricht sind Aufgliederungen von Kompetenzdimensionen hilfreich (z.B. Emmer et al. 2006). Sie beschäftigen sich mit Klassenmanagement und befinden sich damit eher auf der Anwendungs- und Trainingsebene (Baumert & Kunter 2006: 488).

3.3.Mögliche Verbindungspunkte der Ansätze

Die verschiedenen Perspektiven auf den gleichen Kontext, selbst auf dieselben Akteure, zeigen die Möglichkeiten der unterschiedlichen Foki auf. Die Wahrnehmung jeweils anderer Forschungswege ist Teil der eigenen forschenden Tätigkeit. Abgrenzung und Kategorisierung können systematisches Denken befördern und Modellen den Weg ebnen, die weniger komplexe Abbilder der Realität unter spezifischen Fragestellungen sind. Die Untersuchungsgegenstände oder -personen bieten Anschlussfähigkeit der Ansätze untereinander; Anschlüsse zu schaffen und sowohl wissenschaftlich als auch in der Anwendung gewinnbringend einzusetzen ist ein weiterer Schritt. (vgl. Tillmann 2011:

⁵ Für einen ausführlicheren Forschungsüberblick dazu siehe Rothland (2013: 14f).

237-240) Die unterschiedlichen Perspektiven werden bei dem Blick auf den Schulalltag offensichtlich. Baumert und Kunter (Baumert & Kunter 2006: 477) argumentieren von der Seite der institutionellen Vorgaben und Ansprüche, unter denen gehandelt werden müsse. Helsper dagegen blickt kritisch von den Anforderungen eben jener Strukturen an die beteiligten Personen (auch Schülerinnen und Schüler und Eltern) zurück auf das System und wieder hin zu Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrkräften.

Lehrkräfteprofessionalisierung ist ein Bildungsschwerpunkt der Lehrendenbildung. Des Weiteren werden didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung der anzustrebenden Kompetenzen für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert. (Kultusministerkonferenz 2004: 5)

Eine weitere Verbindung findet sich beim Blick auf die Lehrperson. Das Konzept der Selbstwirksamkeit kann an dem Verständnis der Antinomien andocken. Antinomien beschreiben Herausforderungen der Situation, die zwischen realen Personen und zumeist vorgegebenen Strukturen bestehen (u.a. Helsper 2007b). Die von Baumert et al. aufgeführten Typen des Enthusiasmus kategorisieren Eigenschaften von Personen (Baumert & Kunter 2006: 504). Sie nennen außerdem „strukturelle Unsicherheiten“ (Baumert & Kunter 2006: 476f), die zu einer doppelten Kontingenz führen. Die Unwägbarkeit des Ablaufs bei Ko-Konstruktion sozialer Strukturen und den bei den Lernenden liegenden Lernprozessen. Beide müssen im Schulalltag ausgehandelt bzw. bearbeitet werden.

Die Auseinandersetzung der beiden Diskursstränge erfolgt auf der Ebene der Umsetzbarkeit im Studium. Die beiden Perspektiven stellen unterschiedliche Gegenstandsbezüge her. Die Reichweiten zu kontrastieren ist weniger zielführend als die Komplementierung durch eine Verbindung miteinander (vgl. Wernet 2006: 182f; Terhart 2013: 71). Das operationalisierbare Modell der professionellen Handlungskompetenz ist curriculisierbar und lehrbar (Girmes 2006: 19). Es ist eine wertvolle Unterstützung für institutionalisierte Bildung, welche besonders seit PISA und Bologna ins politische Blickfeld gerückt ist⁶. Die Verbindung zum eher qualitativen strukturtheoretischen Ansatz ermöglicht die Auseinandersetzung mit der gelebten Wirklichkeit in Lehre und Unterricht (Wernet 2006: 182f). Antinomien im Schulkontext sind real, wie besonders in qualitativen Untersuchungen belegt ist (Helsper 2011: 159-161). Ein summierender Blick lohnt sich also besonders bei der Umsetzung im universitären Alltag.

Die Erstellung von Curricula und Semesterplanungen kann durch gestufte Kompetenzmodelle systematisch angegangen werden. Eine solche Systematik sichert die Durchlässigkeit im nationalen Studien- und Berufsfeld. Die fundierte Aufarbeitung konkret erlebter Herausforderungen ist wissenschaftlich möglich, wenn strukturtheoretische und andere qualitative Verfahren die Reflexion und Verbindungen von Wissen und Können zentrieren. Beide Ansätze stimmen darin überein, dass Lehrendenhandeln nicht standardisierbar ist und einer prinzipiellen Erfolgsunsicherheit unterliegt (Baumert & Kunter 2006: 478; Helsper 2007b: 30).

Ein Modell, das die Anleitung zur Professionalisierung im Lehramtsstudium, besonders während der Praxisphasen, abbildet, muss zwei Institutionen abdecken: die Rahmungen sowohl in der Schule als auch der Hochschule müssen Beachtung finden. Die Studierenden stehen dabei im Zentrum von

⁶ Es werden aktuell regelmäßig quantitative Ländervergleiche gezogen, was die entscheidenden Institutionen zu einer zentral gesteuerten Veränderung des Bildungssystems anstieß. Qualitative Untersuchungen haben hier bedeutend weniger Durchschlagskraft.

ihren Lern- und Entwicklungszielen, Aufgaben und Funktionen in der Schulklasse und denen, die das Studium umfasst. Die Aufgaben und Funktionen von Dozierenden und Studierenden liegen in einem komplexen Geflecht aus persönlichen und institutionellen Herausforderungen in beiden Handlungsfeldern. Dozierende bilden eine Brücke bei der Bewegung der Studierenden zwischen den Kontexten.

4. Professionalisierung im Schulpraktikum: Lehren und Lernen in Schule und Universität

Das folgende pädagogisch-didaktische Modell von Professionalisierung in dem System aus Hochschule und Schule verbindet die bisher dargelegten Inhalte. Zur genaueren Betrachtung aller Ebenen von System, Institution und den Personen bietet sich als Grundlage der Idealtypus der Profession Lehrkraft des strukturtheoretischen Ansatzes an, der über die unten folgenden Argumentationsschritte erschlossen wird (vgl. dazu ausführlich Helsper 2011: 151-154 maßgeblich basierend auf Oevermann 1996; Oevermann 2002; Oevermann 2008). Den einzelnen Schritten können Professionalisierungsthemen als Lern- und Entwicklungsziele und auf Institutionsebene Kompetenzen der Standards für Lehrerbildung zugeordnet werden. Die werden auf individueller Ebene durch die empirisch erhobenen Entwicklungsziele der Studierenden komplementiert. (4.1) Die Personen werden hinsichtlich ihres Professionalisierungsgrades und ihrer präferierten Reflexionsform betrachtet (4.2.1). Abschließend werden kurz aus didaktischer Sicht die Reflexionsformate und deren Auswirkungen tendenziell ausgewertet (4.2.2).

(1) Lehrkräfte beschäftigen sich hauptsächlich mit Wissensvermittlung, sekundär mit der Vermittlung von Normen. (2) Diese Aufgabe wird erweitert, da Kinder schwer zwischen fachlich und persönlich bedingten Wertungen unterscheiden können. Lehrende unterstützen die Entwicklung von Kindern ‚im Ganzen‘. (3) Um diese Entwicklung voranzubringen, werden pädagogische Krisen initiiert, die aus Irritierungen der Wissensbestände der Kinder entstehen und die sie zu bewältigen haben. Lehrende können auch aufgekommene Krisen stellvertretend für die Kinder und Jugendlichen lösen. (4) Dem hieraus entstehenden Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Lernenden liegen eine neugierige Haltung auf Seiten des Kindes und der Wunsch nach Unterstützung bei der Entwicklung auf Seiten der Lehrkraft zugrunde. Das Kind begibt sich als „ganze Person“ (Helsper 2011:152) in die Situation, nicht nur in der Rolle des Schülers oder der Schülerin, während die Lehrkraft jedem einzelnen Kind individuell und der Gruppe und allgemeinen Rahmenbedingungen und -zielen entsprechende Lernangebote unterbreitet. (5) Bei der Verschränkung von persönlicher und professioneller Ebene im Arbeitsbündnis zur Unterstützung des Kindes als ganzer Person ist zu beachten, dass die Eltern ebenfalls daran beteiligt sind. Sie haben die hauptsächliche Zuständigkeit für ihr Kind. Die Lehrerin bzw. der Lehrer fördert gezielt Wissen und Können entsprechend der Lernziele der Bildungsgesellschaft. (6) Der Umgang mit spezifischen Situationen, eine Routinierung des Umgangs mit dem Unvorhersehbaren, vervollständigt die professionelle Lehrkraft. Sie kann dies durch Auseinandersetzungen mit Formaten der Supervision schon während der Ausbildung erreichen. (7) Lehrkräfte und Lernende müssen systeminherente Widersprüche aushalten und bearbeiten. Einer vordergründig intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler steht die Schulpflicht entgegen, die das pädagogische Arbeitsbündnis eigentlich fordert. Des Weiteren ist die Schule zwischen Eltern und Kindern „als Kontrollinstanz installiert“ (Helsper 2011: 153). Somit kommt es bei Schwierigkeiten

sehr schnell zu externalisierenden Zuschreibungen durch die Lehrkraft, statt zu fallrekonstruktiven Untersuchungen.

Die in diesem Teil der Studie untersuchten Reflexionen von Lehramtsstudierenden zeigen, wie auch bei Roters (2012), unterschiedliche Grade der Professionalisierung auf. Außerdem konnten bevorzugte Medien ausgemacht werden. Insgesamt ist eine Tendenz der Förderung von unterschiedlichen Reflexionsformen mithilfe bestimmter Formate aufzeigbar.

Die folgenden Vergleichsdimensionen konnten erschlossen werden (Abbildung 3). Die Reflexionsebenen (A) bauen in ihrer Komplexität aufeinander auf. Der Grad der Generalisierung oder Situierung (B) verortet die Äußerung zur Professionalisierung in Bezug auf Vernetzung mit unterschiedlichen Wissensbereichen: der Übernahme oder Nennung und der Situierung im erlebten Unterrichtsgeschehen (B1 und B2 aus Roters 2012). Darüber hinaus zeigten die beteiligten Praktikantinnen und Praktikanten sehr häufig eine Zusammenfassung oder Abstrahierung der Unterrichts- und eigenen Lernereignisse (B23). Zeitweilig werden in den Reflexionen darüber hinaus aus den selbst erlebten Situationen abgeleitete Regelmäßigkeiten, Richtlinien oder pädagogisch-didaktische Erkenntnisse ersichtlich (B3).

	Reflexion		Grad der Generalisierung oder Situierung
A1	Deskriptive Reflexion	B1	Generalisierung
A2	Instrumentelle Reflexion	B2	Situierung
A3	Produktive Reflexion	B23	Abstrahierung der spezifischen Situation
		B3	Generalisierung nach Individualisierung

Abbildung 3. Vergleichsdimensionen, adaptiert nach (Roters 2012): 261.

Die Vergleichsdimensionen werden bezogen auf die Personen, die Lern- und Entwicklungsziele und die Reflexionsformate ausgewertet. Die Analyse auch der Formate ist notwendig, da z.B. das Portfolio bedeutend selbstbestimmter von den Praktikumsteilnehmenden thematisch ausgerichtet ist als das strukturierte, moderierte Auswertungsgespräch.

Miriam und Niklas liegen etwa gleich auf, bei etwa Zweidritteln von Astrid. Die Anzahl ist bei allen auf der instrumentellen (A2), zusammenfassenden (B23) Ebene mit jeweils etwa der Hälfte aller Reflexionssegmente deutlich am höchsten. Über die Hälfte der Reflexionssegmente findet sich in den Portfolios. Die oberflächlichsten Bemerkungen treten erwartbar in den Auswertungsgesprächen direkt nach den Unterrichtsstunden auf (A1, B1). Überraschenderweise treten die tiefgehendsten und weitreichendsten Reflexionen konzentriert in dem Schreibgespräch auf (B3).

4.1.Lern- und Entwicklungsziele

Lernziele anvisieren Studieninhalte, Entwicklungsziele rekurren auf individuelle „selbst wahrgenommene und rückgemeldete Stärken und Schwächen im psychosozialen Bereich“ (vgl. Nolle et al. 2014: 280). Eignungsabklärungen helfen, dass Studierende sich motivierter mit den selbst gesetzten Schwerpunkten befassen (Auszug 1). An den Dozierenden ist es, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studienphasen herzustellen. (Nolle et al. 2014: 289; Cramer 2010: 94; als notwendig gezeigt: Auszug 2)

Systematische Selbstreflexion benötigt Fachsprache und individuelle oder systematische Skalen, um eine Entwicklung aufzeigen zu können. Diese herauszubilden ist im nächsten Schritt unabdingbar,

wenn Selbstreflexion durch An- und Einsichten von außen komplementiert werden. Ein dynamisches Selbstkonzept, das sich durch Erfahrungen und Interaktionen im Klassenraum und mit zum Beispiel kritischen Kollegen oder Peers weiter entwickelt, ist Voraussetzung für jedwede Transformation. Wissenschaftlich muss die selbst empfundene Zunahme an Kompetenzen auch anderweitig festgestellt werden. (Kade & Seitter 2004; Hart 2007: 11f)

Im Folgenden erweitere ich die Argumentation der Rekonstruktion von idealtypischen sich kontinuierlich professionalisierenden Lehrenden um die Ebene der zukünftigen Lehrenden und der Handlungsrahmungen Schule und Universität (siehe Abbildung 4). Die Lern- und Entwicklungsziele sind jeweils mit Blick auf eine der drei Zielgruppen formuliert:

- Schülerinnen und Schüler sollen weiterhin standardentsprechenden Fachunterricht erhalten und in ihren Persönlichkeiten gefördert und gefordert werden.
- In dem hier vorgestellten Fall werden diese durch die Standards für Lehrerbildung, deren fachliche Spezifikationen und die Studienordnung bestimmt. Inhaltlich orientiert sie sich an aktueller Forschung des Fachbereichs und von Bezugsdisziplinen. Darüber hinaus entstehen für die Studierenden individuelle Entwicklungsziele. Die diversen Inhalte, die sich auf ihre beiden Status als Lernende und Lehrende beziehen, können in verschiedenen Reflexionsgraden durch die zukünftigen Lehrkräfte artikuliert sein.
- Als eine Veranstaltung innerhalb eines Studiengangs muss sich ein Schulpraktikum an institutionell begründete Lernziele – in Schule und Hochschule – halten. Dem folgen Aufgaben bzw. Hinweise zur professionellen Begleitung Dozierender für eine Entwicklung der Professionalität der studentischen Lehrpersonen während des gleichermaßen in Universität und Schule eingebetteten Tagespraktikums.

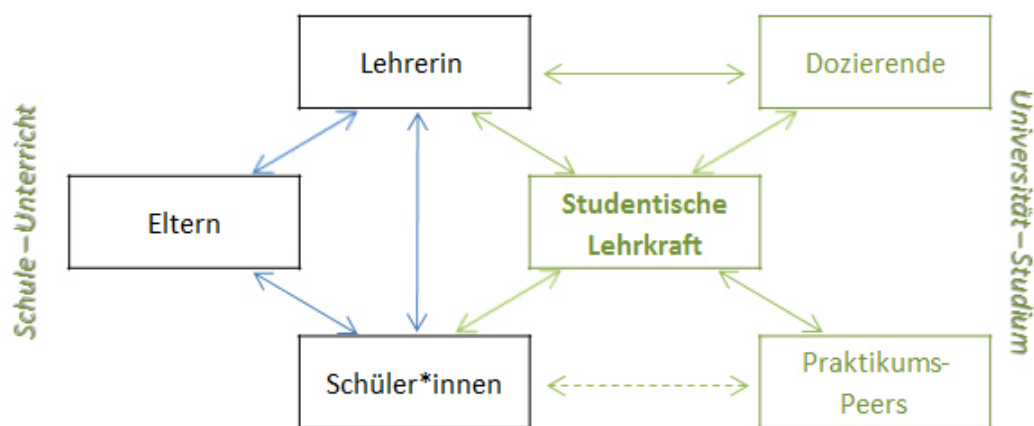


Abbildung 4. Kontexte und Arbeitsbündnisse eines Schulpraktikums.

4.1.1. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Wissensvermittlung

- Studierende leiten im Fachunterricht die Schülerinnen und Schüler zu Lernprozessen in kognitiven und sozial-affektiven Feldern an.
- Im Kontext ihres Studiums befinden sie sich dabei selbst in einer expliziten Lernsituation.
- Dozierende haben hier eine stark moderierende Funktion inne.

Die Lernziele liegen besonders im Kompetenzbereich Unterrichten. Didaktik und Methodik bei Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht sind neben dem Perspektivwechsel von Lernenden zu Lehrenden im Fokus von Praktikum und begleitendem Seminar.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden mittelhäufig thematisiert (29%), mit etwa der Hälfte der Nennungen in Portfolios (49%) und einem Drittel in der Endauswertung (32%). Wie anzunehmen, waren sie während der Auswertungen direkt nach den Stunden häufigstes Professionalisierungsthema (46%). In geringer Anzahl fanden sie auch Einlass in die Schreibgespräche (6%).

Die häufigsten Auseinandersetzungen mit Ereignissen um die Unterrichtsstunden finden sich erwartbar in der Dimension stark situationsbezogener Rückmeldungen (der höchste Wert mit 40% für B1 und B2) mit den vergleichsweise wenigsten Verallgemeinerungen (nur 55% in B23), sowohl auf beschreibender sowie in sehr deutlicher Mehrheit instrumenteller Ebene (72% A2).

4.1.2. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Interaktionsformen

- a) Ein Kern von Schulpraktika liegt darin, dass sich Studierende in authentischen Interaktionsformen üben und bewähren. Sie müssen besonders auf sozialer Ebene mit den Kindern und Jugendlichen von Beginn an professionell handeln, da gerade direkte und indirekte Feedbacks auch von studentischen Lehrkräften auf sie als Personen bezogen werden.
- b) Anscheinend hängt es nicht ausschließlich mit der biologischen Reife zusammen, dass „Bewertungen und Haltungen von Lehrkräften (...) noch auf die ganze Person von Kindern aus[greifen]“. Studierende im ersten Unterrichtspraktikum, also Noviz*innen in diesem Feld, beziehen diffuse Reaktionen von allen Seiten nicht selbstverständlich ausschließlich auf ihr Verhalten als Lehrkraft.
- c) Es ist bedeutsam, dass Dozierende immer wieder die Ebenen klären, auf die sich in Auswertungen und Reflexionen oder ggf. retrospektiv von Klassenmitgliedern im Unterricht bezogen wird.

Der Kompetenzbereich Innovieren ist besonders in Form der Kommunikation im Klassenraum zentrales Lernziel; das schließt im Englischunterricht den zielgruppengerechten Einsatz der Fremdsprache ein. Junge Lehrkräfte lernen situationsangemessen zu handeln. Dies erfolgt u.a. durch teils geleitete systematische und teils eigenständige Reflexionen vor, während und nach dem Unterricht.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden mittelhäufig thematisiert (28%). Der Großteil der Äußerungen verteilt sich gleichsam auf Portfolios und Endauswertung des Tagespraktikums (jeweils 40%). Ein Viertel und somit der größte Anteil der Schreibgespräche drehte sich hierum (24%). In den Unterrichtsstundenauswertungen wurde hierüber vergleichsweise häufig reflektiert (23%).

Bei diesen Lernzielen liegt die höchste Prozentzahl der zusammenfassenden, abstrahierenden, und zukunftsgerichtet-generalisierenden Werte vor (A3B23 und A3B3 mit insgesamt 39%; B3 mit 22%). Situative und einfach-generalisierte Äußerungen sind entsprechend seltener als bei den anderen Zielen (alle Kombinationen mit A1 gerade 17%; A1B1 mit nur 4%).

4.1.3. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Pädagogische Irritierungen

- a) Im Sinne einer toleranten und fördernden Pädagogik haben Studierende im Praktikum nun die Gelegenheit und Verantwortung, in ihrem Unterricht nach den „milieuspezifisch entstandenen Wissensbeständen“ (Helsper 2011: 152) zu fragen und mit den daraus entstehenden Herausforderungen für die Kinder und Jugendlichen konstruktiv zu agieren.
- b) Ein solches Hinterfragen durch die anderen am Praktikum Beteiligten muss bei sich selbst ebenso zugelassen und anderen gegenüber entwickelt werden.
- c) Dozierende schaffen zu der Reflexion des aktuellen Standes der Studierenden Gelegenheiten; z.B. durch die Förderung von konstruktiv-kritischen Auseinandersetzungen in den begleitenden Formaten.

Die Kompetenzbereiche Unterrichten und Innovieren stehen im Mittelpunkt in Form von Kommunikationswegen und Umsetzung von Möglichkeiten der Förderung und Forderung von einzelnen Klassenmitgliedern und des gesamten Verbandes. Dies trägt sich weiter in die auswertenden Reflexionen mit Peers und Expert*innen.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden am seltensten thematisiert (17%) und ausschließlich in der abschließenden, geleiteten Auswertung (41%) und in Portfolios (59%). In dieser Verschriftlichung ist es der am zweithäufigsten aufgegriffene Themenbereich. In der Anschlussauswertung wurde es nicht angesprochen.

Hier liegen, wie zu erwarten war, die meisten situationsspezifischen Reflexionen vor (B23 mit 67%) und die wenigsten zukunftsorientierten Abstraktionen (B3 mit 4%). Auch die einfach-generalisierte Kategorie ist hier am höchsten belegt (A1 mit 30%).

4.1.4. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Wunsch nach Entwicklung

- a) Das Anleiten und Begleiten von Lernprozessen der Praktikumsklasse und deren individuellen Mitgliedern wird entsprechend aktueller bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse verbunden mit den eigenen Wissensbeständen und Wünschen nach Entwicklung und deren Förderung.
- b) Der Wunsch nach Entwicklung sowohl als Lehrperson als auch als Lernende ist ebenfalls bei Studierenden maßgeblich. Dozierende richten ihre Angebote daran und an den standardorientierten Studieninhalten aus.
- c) Wiederum liegt es bei den Dozierenden, diese Mehrebenheit zu fokussieren und die unterschiedlichen Lernziele mit den Beteiligten in angebrachter Art und Weise zu bearbeiten.

Das innovative Herangehen an das lebenslange Lernen der eigenen und mit sich in Beziehung stehenden Personen wird fokussiert. Eigene Schwerpunkte werden wahrgenommen, formuliert und ggf. aktiv bearbeitet.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden mittelhäufig thematisiert (25%). Dies ist eines von zwei Gebieten, in denen die Reflexion öfter mündlich in der Abschlussdiskussion stattfand als im Portfolio (49% zu 38%). 13% der Aussagen fanden sich in den Schreibgesprächen wieder. In der Unterrichtsbesprechung wurde es nicht aufgegriffen.

Über 80% aller Segmente wurden der abstrakt-generalisierenden Dimension zugeordnet (alle B23 und B3 82%), während nur eines als beschreibend eingestuft wird (sämtliche B1).

4.1.5. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Arbeitsbündnisse

- a) Während der Fachunterrichtsstunde steht die studentische Lehrperson an Stelle der Lehrerin. Die darüber hinausgehende Beziehung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen, der Fachlehrkraft und den Eltern bleibt von der Erweiterung jedoch unberührt.
- b) Die Konstellation im Arbeitsbündnis wird für die Beteiligten während eines Praktikumszeitraums erweitert (s. Abbildung 4). Die einzelne jeweils unterrichtende studentische Lehrperson steht im Zentrum des komplexen Geflechts.
In chronologischer Reihenfolge eines Praktikumszeitraums gestalten sich die jeweiligen Bezüge folgendermaßen: Dozentin und Lehrerin treffen die Absprachen zwischen Universität und Schule. Das Praktikum beginnt im Kontext der Universität, spezifischer des entsprechenden institutionell organisierten Studienabschnitts. Die Lehrerin informiert über die Klasse die Eltern über die bevorstehende Kooperation. Die Zusammenarbeit mit der Dozentin beginnt, die Kommiliton*innen lernen sich kennen, die Dozentin gibt Informationen zum organisatorischen Ablauf des Semesters weiter und erste Absprachen werden zwischen den Akteur*innen getroffen. Während der ersten Hospitation existiert die Mittelposition der studentischen Lehrkraft noch nicht. Die Beteiligten der

beiden Kontexte befinden sich fast ausschließlich in einem Nebeneinander. Zur Vorbereitung auf die eigenen Unterrichtsstunden treten die Studierenden intensiv mit der Lehrerin in inhaltlichen und organisatorischen Austausch. Die Dozentin steht den Studierenden konsultierend zur Seite, schwerpunktartig vor und nach den selbst erteilten Unterrichtsstunden. Dozierende und die Klassenmitglieder haben kaum institutionell begründeten Kontakt miteinander.

- c) Dozierende haben neben der Fachberatung die Aufgabe zur Unterstützung der Entwicklung von den verschiedenen Persönlichkeitsaspekten der zukünftigen Lehrkraft.

Die Aufgaben- und Funktionsverständnisse der Praktikantinnen und Praktikanten und deren Entwicklung werden von allen Beteiligten ins Auge gefasst. Alle Involvierten tragen dazu bei, strukturiert Handlungsforschung durch Forschendes Lernen vorzubereiten.

Diese sehr fokussierten Lernziele wurden von den Studierenden am seltensten thematisiert (17%). Dabei geschah dies am häufigsten in der moderierten Gruppendiskussion am Ende des Semesters (58%). Jeweils einmalig rückten Studierende dieses Thema im Schreibgespräch und der Stundenbesprechung in Zentrum.

Dieser Punkt fällt dadurch auf, dass Dreiviertel tiefergehende Reflexionen sind (B23 und B3 77%) und nur eine bloße generalisierte Beschreibung vorliegt (alle B1).

4.1.6. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Situationsorientierung

- a) Während einer Unterrichtsstunde müssen auch Praktikant*innen in der Lage sein auf Vorgänge im Klassenraum zu reagieren.
- b) Dies kann durch Fallarbeit und eine praxisorientierte fundierte Theorieausbildung vorentlastet werden. In vorgeschalteten Reflexionsformen können Studierende lernen, sich professionell auch in vorher nicht eingeplanten Situationen zu verhalten und sie bestenfalls als Lernsituationen umzusetzen.
- c) Die Lehrendenbildung muss somit auf die Ermöglichung ‚lehrendenpraktischer‘ Autonomie hinzielen, die wiederum die „Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie“ (Helsper 2011: 151) seitens der Schülerinnen und Schüler anstrebt. Dozierende können anwendungsorientiert Anfänge forschenden Arbeitens begleiten. Die anzubahnde Reflexionsfähigkeit nähert sich der berufsbiographischen Forschung an (Terhart 2013: 70f).

Die Erweiterung des fachlichen, pädagogischen und didaktischen Wissensbestandes der Studierenden wird maßgeblich im Kompetenzbereich Innovieren vorangebracht. Die unterstützte und autonome Verknüpfung unterschiedlicher Erkenntnisformen ist maßgeblich.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden deutlich am häufigsten thematisiert (52%); die Hälfte davon in den Portfolios (54%); ein gutes Drittel während der semesterabschließenden Gruppendiskussion (37%). Auch in die Unterrichtsbesprechung und das Schreibgespräch fanden sie Eingang (4% und 6%). In den Unterrichtsstundenauswertungen wurde hierüber verglichen mit den anderen Themen häufig reflektiert (23%).

Diese Lernziele wurden auf allen Ebenen thematisiert. Die abstrahierende Generalisierung fällt dabei am geringsten aus (B3 mit 11%); ein Drittel wird durch anwendungsbezogene instrumentelle Reflexionen ausgemacht (A2B23 mit 31%).

Die Verknüpfung mit theoretischen Inputs und Fragestellungen innerhalb der praxisorientierten Begleitveranstaltung und der Auswertungsgespräche führte zu mehreren Bezugnahmen der Studierenden. Dies kann als Tendenz festgehalten werden.

4.1.7. Lern- und Entwicklungsziele und Daten: Systeminherente Widersprüche

- a) Neben situativen Herausforderungen haben Lehrkräfte institutionell bedingte Schwierigkeiten zu bestehen.
- b) Studierende im Praktikum können ihre Situierung außerhalb des Systems Schule jedoch innerhalb des Kontexts Schule-Hochschule durch selbstdistanzierende Wahrnehmung zur Schaffung individueller Lernvoraussetzung im späteren Berufsalltag schaffen.
- c) Zukünftige Lehrende müssten für eine konstruktive Auseinandersetzung mit solchen Situationen bereits während des Studiums stärker gefördert werden, beispielsweise durch Einbeziehung an fallrekonstruktiven Methoden und zur Anknüpfung geeigneter Fundierung des Praxisbezugs mit theoretischen Erkenntnissen aus Bildungs- und Sozialisationstheorie.

Innovative Zugänge und lebenslanges Lernen im Beruf sind für diesen Punkt besonders relevant. Studierende und Dozierende konzentrieren sich auf fachliche Versiertheit und Entwicklung des Aufgaben- und Funktionsverständnis im Bildungssystem.

Diese Lernziele wurden von den Studierenden am zweithäufigsten reflektiert (41%); jedoch ausschließlich in den zeitlich entfernten Szenarien. Das Gros der Äußerungen findet sich in den Portfolios der Studierenden (64%); etwa ein Viertel im Auswertungsgespräch (23%). Diese Ziele beschäftigen die Studierenden auch im Schreibgespräch am häufigsten (28%).

Der Anteil bloßer Nennungen von Fachtermini oder Konzepten ist verschwindend gering (B1 mit 2%), die produktive Reflexion liegt mit einem Drittel der Auszüge recht weit oben im Vergleich mit den anderen Schwerpunkten (A3 mit 30%). Insgesamt entfallen die meisten Äußerungen auf die mittleren Ebenen (A2, B2, B23 mit 86%).

4.2. Professionalisierung & Kompetenzen von (künftigen) Lehrenden

Unterricht ist ein komplexes Geflecht von sozialen und kulturellen Aspekten, die innerhalb und außerhalb der Institution Schule ihre Wurzeln haben. „Produkte und Prozesse des Lehrens [sind] dynamisch, instabil und individuell“ (Riemer 2010: 360). Es ist notwendig, dass Lehrpersonen Unterrichtsvariablen und Untersuchungsgegenstände selbst systematisch fokussieren und bearbeiten (ibd.), da es zum einen keine genauen Maßgaben gibt, was andererseits damit zusammenhängt, dass die Adaption an individuelle Situationen, Klassen und Einzelpersonen in der Schule von großer Relevanz ist. Die Bemühungen der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden verfolgen ein Ziel – möglichst viele Lernende möglichst gut, ergo zukunftsorientiert und -offen, zu unterrichten (Braidbach 2007 in Abendroth-Timmer 2011: 7). Im Zuge der Fokussierung von Kompetenzen rückt hierbei die Handlungsorientierung in den Vordergrund. „Funktionale kommunikative Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz 2003: 8) statt reinem Fachwissen stehen als oberste Prämisse über jedem Unterricht. Anwendungsfähigkeit und -bereitschaft des individuell vorhandenen Wissens und Könnens und die Verknüpfung unterschiedlicher Dimensionen hierbei sind gefordert, was ebenso „neue Anforderungen an das Fremdsprachenlernen“ (ibd.: 6) und nicht minder an das Lehren zur Folge hat (ibd.: 7; MBS 2008: 8; AK DQR 2011: 4) Hinzu kommt, dass die Begriffe Kompetenz, Kompetenzbereich, Qualifikation, Standard etc. in der Fachliteratur und in den aktuellen Rahmenrichtlinien nicht einheitlich und teilweise scheinbar synonym verwandt werden (North et al. 2013: 43).

Diesen Forderungen sahen sich Lehrkräfte seit Anfang des 21. Jahrhunderts gegenüber. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem Kompetenzbegriff, wie er u.a. im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) verwandt wird. Professionalisierung muss, um institutionell angeleitet

werden zu können, operationalisiert werden. Im Bereich der Bildung – und nicht nur bezogen auf die in der Schule Lernenden – geschieht dies in der aktuellen Diskussion von Forschung und Politik mit dem Konstrukt von Kompetenzen.

4.2.1. Personen

Alle Studierenden befanden sich am Ende ihres Bachelorstudiums für das Lehramt an Gymnasien in einer Fächerkombination mit Englisch. Ansonsten haben sie drei sehr verschiedene Hintergründe. Niklas hat bereits ein Studium der internationalen Kommunikationswissenschaften in einem anderen Bundesland und im europäischen Ausland absolviert. Für ihn war das Tagespraktikum auch von Interesse hinsichtlich seines Berufswunsches. Astrid und Miriam studierten im Erstfach Musik. Miriam hat vor diesem Semester einen Universitäts- und Fächerwechsel hinter sich und besuchte die grundlegenden pädagogischen und didaktischen Kurse an einer anderen Hochschule. Sie kann einen längeren Aufenthalt als Lehrerin in einem Schwellenland vorweisen. Astrid ging den Bildungsweg ohne Abweichungen vom Gymnasium (in einem anderen Bundesland) zur Universität und weiter ins Referendariat an einem Gymnasium und voraussichtlich dann als Lehrerin in die Schule.

Miriams Äußerungen finden sich mit knapp der Hälfte bemerkenswert häufig auf den einfach-generalisierten und situationsspezifischen Reflexionsstufen B1 und B2 (zusammen 46%). Entsprechend sind produktive und weiterführend-generalisierende Reflexionen selten (A2B3, A3B23 und A3B3 zusammen 13%). Für sie scheinen soziale Formate besonders zuträglich zu sein; sie hat von den drei Teilnehmenden die jeweils meisten reflektierenden Bemerkungen im Schreibgespräch und den Unterrichtsauswertungen. Die für sie tiefgehendsten Äußerungen entstammen gleichermaßen dem Schreibgespräch (alle Äußerungen in A2B23, A2B3, A3B23 und A3B3) und außerdem der abschließenden Gruppendiskussion (54% in den Klassifizierungen). Interessanterweise war sie jedoch die einzige, die nicht formulierte, dass das Portfolio überflüssig und die mündlichen Auswertungen genügend wären (Auszug 3).

Die Ausprägung an Reflexionsgrad auf die andere Seite hin zeigte Niklas. Mit etwa ebenso vielen reflektierenden Redeanteilen wie Miriam rangieren diese schwerpunktmäßig in abstrahierenden und zukunftsgerichteten produktiven Reflexionsgraden (A3, B3 zusammen 31%). Zeitlich größerer Abstand befördert bei ihm die Tiefe der Reflexion und Generalisierung von Ereignissen und führt zu einer besonders starken Verbindung zwischen den aufgezeichneten Unterrichtssituationen, der Fachliteratur und der semesterabschließenden Auswertung (74% in B23 und B3 bei diesen beiden Formaten). Auf inhaltlicher Ebene ist anzumerken, dass Niklas Gedankengänge, die im Abschlussgespräch entstanden, im Portfolio nicht extra als solche kenntlich machte, womit die dort aufgeführten Äußerungen höher eingestuft wurden als bei Miriam, die sie ganz klar als nicht-eigenes Gedankengut aufzeigte und dann nur wiedergab. Er bezog sich ausschließlich auf fremde Kommentare, wenn er daran eine detaillierte Untersuchung mithilfe der Videos vornahm. Davon unberührt bilden diese jedoch nicht das Gros der Äußerungen.

Astrid tritt als Erstes durch die bedeutend höhere Anzahl an formulierten Gedanken hervor. Auch wenn sie während des Abschlussgesprächs diejenige war, die sich gegen das Portfolio aussprach (Niklas schloss sich dem an), ist die hohe Differenz hier zu verzeichnen (fast doppelt so viele mit Professionalisierung befasste Reflexionen wie jeweils Miriam und Niklas). Sie hat als Einzige auf vorhergehende schriftliche Reflexionen, z.B. das Portfolio der Einführungsvorlesung Fremdsprachendidaktik, zurückgegriffen und ihre Entwicklung anhand dessen betrachtet. Auch bei dem Schreibgespräch liegen prozentual die höchsten Werte in den produktiven, abstrahierend-

generalisierenden Reflexionen (71% in B23, A2B3 und A3B3). An dieser Stelle wird offensichtlich, dass sie sich hier als Lernerin besser kennen gelernt hat. Weiterhin hervorzuheben ist, dass ihre Stärke besonders in der situationsbezogenen, instrumentellen Zusammenfassung lag (A2B23 allein mit 36%). Häufig geht dem eine Schilderung der Situation oder Benennung von Fachtermini voraus (A1 mit 22%).

4.2.2. Reflexionsformate

Die große Überraschung ist der Grad der Reflexionstiefe bei dem Schreibgespräch. Fast alle Bemerkungen wurden als der Professionalisierung zuträgliche Reflexionen eingestuft. Auch wenn die Anzahl naturgemäß recht gering ist, sind es trotz allem mehr als Äußerungen der direkten Unterrichtsbesprechungen (mit 6%). Durch den großen zeitlichen Raum und die strikt schriftliche Interaktion, nachdem die subjektiv brennenden Belange bereits mündlich bearbeitet waren, scheint ein hohes Potenzial an tiefgehenden Reflexionen freigesetzt worden zu sein (alle Äußerungen sind Kombinationen aus A2, A3, B23 und B3). Die Lernziele 2 (24%) und 7 (27%) sind am häufigsten vertreten; 5 gar nicht und 3 selten (3%).

Knapp ein Drittel aller reflektierenden Äußerungen mit Blick auf Professionalisierung im Lehrberuf entfällt auf das gut zweistündige moderierte Semesterabschlussgespräch (30%). Hier kam es zu vielen einfach-generalisierten Reflexionen (57% der B1-Äußerungen), die Grundlagen für aufbauende Reflexionen in den Portfolios schafften. Instrumentelle, im Unterrichtsgeschehen situierte Reflexionen machen zwischen einem knappen Viertel und einem Drittel der jeweiligen Grade aus (25% der A2B2 bis A3B3-Segmente). Der inhaltliche Schwerpunkt liegt deutlich bei Lernziel 6 (25% aller hier kategorisierten Segmente). Bei Betrachtung des Formats wurden die Lernziele 3 (9%), 1 und 5 (jeweils 12%) am seltensten angesprochen. Bei Korrelation mit dem Vorkommen pro Lernziel liegt bei Lernziel 5 dagegen der Schwerpunkt in diesem Format (58%); Lernziel 7 geht dagegen nur mit 23% ein.

Die mit Abstand geringsten Auswirkungen auf Reflexion mit Bezug auf Professionalisierung haben eindeutig die Feedbackrunden nach den Unterrichtsstunden. Sie sind zahlenmäßig nur äußerst gering vertreten (mit nur 4% aller Äußerungen) und die stattfindenden Reflexionen sind sehr niedrigschwellig (alle in den Bereichen A1 und B1). Zu Lernziel 1 machen sie immerhin 13% der Äußerungen aus; was gleichzeitig etwa die Hälfte aller Reflexionen in diesem Format ist (46%).

Knapp zwei Drittel der professionalisierungsbezogenen Reflexionsäußerungen entstammen den Portfolios der teilnehmenden Praktikantinnen und Praktikanten (61%). Reflexionen zu den Lernzielen 6, 3 und 7 sind jeweils zu über der Hälfte in diesem stärker thematisch selbst bestimmten Medium zu finden (54%, 59%, 64%). Der geringste Anteil erscheint im Lernziel 5 (35%). Daran anschließend finden sich die meisten Portfoliosegmente jeweils zu einem Viertel bei den Zielen 6 und 7 (27% und 25%) und die wenigsten bei den Zielen 4 und 5 (9% und 5%). Dabei gibt es bemerkenswert wenige einfach-generalisierte Aussagen, sondern viele Themen, die im Abschlussgespräch in niedrigeren Graden diskutiert wurden, sind in den Portfolios vertiefend zu vorhanden (1% B1; 65% der B2- bis B3-Segmente mit hohen thematischen Übereinstimmungen).

5. Auswertung und Ausblick

Innerhalb der untersuchten Dokumente wurden 169 Segmente als professionalisierungsbezogene Reflexionen der Studierenden identifiziert. Entscheidend hierfür war, dass sie über bloße

Beschreibungen, Gefühlsäußerungen oder Praxistipps hinausgingen und entwicklungsrelevant gesetzt wurden. In Gruppendiskussionen aufeinander aufbauende Äußerungen wurden einzeln gewertet (Auszug 4). In allen Bereichen sind Zuwächse erkennbar: bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht; Methodik und Didaktik, bei wissenschaftlich-methodischen Arbeitsweisen, Reflexionskompetenz bezogen auf die unterschiedlichen Subjekte und Organisation (wie auch angedeutet bei Bach et al. 2014: 168). Über Bach et al. (2014) hinausgehend zeigen die Studierenden große Zuwächse im Kompetenzbereich „Innovieren“.

Die Transkriptionen zum Videomaterial wurden mithilfe der Software Transana (Woods & Fassnacht 2010; vgl. Schwab 2006) erstellt. Das thematische Codieren entlang Helpers „Idealtypus professionalisierten Handelns“ (2011: 149) mit auf Lehramtsstudierenden angepasste Lernziele wurde durch das Programm MAXQDA (Kuckartz 1995-2014; vgl. Kuckartz 2010: 84-91) unterstützt. Entsprechend der qualitativ-explorativen Vorgehensweise (Schnell et al. 2011: 243) entstanden die Kategorien im Laufe der Analysen entlang der Fragestellung dieses Teilbereichs der Studie. Zum Großteil konnte dabei Roters Schematik professioneller Typenbildung bestätigt und erweitert werden (Roters 2009). Alle auf professionelle und persönliche Entwicklung bezogenen Äußerungen der Studierenden konnten in diese Systematik einsortiert werden, teilweise mehrfach, da die Argumentationsschritte nicht trennscharfe Kategorien beschreiben und auch im Denken der Praktikantinnen und Praktikanten miteinander verwoben sind. Für die Auswertung der Lern- und Entwicklungsziele wurden somit 333 Segmente ausgewertet; bezogen auf Personen und Formate 169. Anschließend ist es möglich, eine Tendenz der Wirkung unterschiedlicher Formen von Unterrichtsreflexionen zu untersuchen (Bach et al. 2014; Staub et al. 2014: 339).

Die Unterrichtsbesprechungen bzw. Feedbackgespräche beinhalten vornehmlich situationsgebundene Rückmeldungen und praktische Hinweise an die jeweilige studentische Lehrperson. Sie setzten sich immer nahe an der in der Konsultation vor der Unterrichtsstunde besprochenen Gestaltung und den zumeist hieran angelehnten Schwerpunkten an (Staub et al. 2014: 338; Auszug 4).

In den zwei stattfindenden Reflexionsgesprächen und, vielerorts daraus hervorgehend, den Portfolios wiesen die Studierenden praxisorientierte und theoretische Erkenntnisse nach (im Überblick bei Staub et al. 2014: 338; Auszug 5).

Sowohl während der Feedbackrunden und noch stärker in den Reflexionssitzungen finden die Beteiligten in einer strukturierten, moderierten Sitzung Raum und Zeit für Austausch von Erfahrungen und weiterführend Handlungsalternativen oder Lösungen für wahrgenommene Schwierigkeiten in der aktuellen Situation. Da alle Gesprächsteilnehmenden auch dem Unterricht und begleitenden Veranstaltungen beigewohnt haben, bedarf es nicht mehr der Kontextualisierung innerhalb der Gruppe. Das Gespräch kann sehr effizient auf die Schwerpunkte gelenkt werden. Darüber hinaus entwickeln sich häufig Gedanken und Erkenntnisse weiter, wenn das vorab Gesagte mit den eigenen Kenntnissen und Erfahrungen verbunden und weitergedacht wird. (vgl. Lamnek 2005: 26)

Dieser Gedanke steht auch hinter dem experimentellen Einsatz des Schreibgesprächs während der Sitzung (Jahnke-Klein 2012; Bietz & Schratz 2012). Nach einer Stimulationsfrage arbeiteten die Studierenden fünfzehn Minuten lang an ihren Antworten. Danach wurde für jeweils zehn Minuten auf die verschriftlichten Gedanken der Sitznachbarn eingegangen. Abschließend lasen sie noch einmal knapp zehn Minuten die Gedankengänge der Peers und zogen ein Fazit (Auszug 6).

Die Studierenden wiesen in den Portfolios eigenes Vorwissen und „vergessenes“ Wissen aus früheren Reflexionsprodukten für sie selbst und die Dozentin nach. Die daraus gewonnenen Einsichten befördern das berufslebenslange Lernen der zukünftigen Lehrenden. (Häcker 2012; Imhof 2006; Auszug 7)

Die sehr gute Betreuung durch die Lehrerin und Dozentin (wie z.B. auch aufgezählt bei Staub et al. 2014: 354;), die didaktisch motivierte Einbindung theoretischer Inhalte und besonders die Einbindung von videogestützten systematischen Auswertungsformaten wurden teils explizit benannt und durch die eigene Anwendung der Studierenden (Theorie und Videos) als wertvoll dargestellt (Auszug 8). Die Selbstreflexion der Aufgaben und Funktionen von Lehrpersonen und von Praktikant*innen wurden vielfach und unterschiedlich reflektiert. Verschiedene pädagogisch-didaktisch angelegte Reflexionen scheinen über bisherige Ergebnisse hinauszugehen (vgl. Bach et al. 2014: 169, 178f; Hascher 2007). Entsprechend trifft auch die Aussage in dieser Untersuchung nicht zu, dass pädagogisch-didaktisches Wissen keine stärkere Kompetenzentwicklung im Praktikum nach sich zieht. Es ist jedoch an die Bedingung geknüpft, dass dieses Wissen und die Methoden, zielgerichtetes Wissen abzurufen, als situations- und lernzielunterstützend wahrgenommen werden (Auszug 9).

Studierende widmen sich in diesen Auswertungen hinsichtlich der eigenen Professionalisierung v.a. ihrer eigenen Entwicklung; Lernendenorientierung ist kaum zu finden. Sie zeigen sie in den hier nicht fokussierten Unterrichtsvorbereitungen und Feedbackrunden direkt nach der Unterrichtsstunde. Sie fanden jedoch kaum Eingang in die Reflexionen, weder die mündlichen noch die schriftlichen. Gerade bei geleiteten Formaten erhält die forschende Person Antworten auf ihre Forschungsfragen, selten erfolgen Ausführungen in anders gelagerten Themenbereichen. Themen, die die Studierenden stark interessieren, wie ihr eigenes Studium und dessen Rahmenbedingungen, finden Eingang ins Gespräch. Auch die Portfolios waren inhaltlich nicht vorstrukturiert und böten Möglichkeiten eines solchen Fokus. Es ist daraus zu schließen, dass die Orientierung auf Schülerinnen und Schüler möglicherweise tatsächlich nicht im Vordergrund steht in diesem ersten Unterrichtspraktikum. Dafür gibt es diverse Gründe, die in einer weiteren Studie untersucht werden können.

Die letzten Jahre brachten durch ganz unterschiedliche Studien große Fortschritte in der Schul- und Bildungsforschung (vgl. Helsper 2011: 159). Subjektorientierte Perspektiven geraten aktuell verstärkt in den Blick der Forschung. Ungeachtet des theoretischen Ansatzes sind weitere empirische Fundierungen bei der Frage nach „der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert & Kunter 2006: 469) vonnöten. „Wünschenswert sind Untersuchungen, die nebst Selbstberichten der Studierenden weitere Datenquellen zur Feststellung des Kompetenzzuwachses und der von den Studierenden realisierten Unterrichtsqualität einbeziehen.“ (Staub et al. 2014: 339) Besonders die Diskrepanz zwischen subjektiv antizipiertem und empirisch belegtem Lernzuwachs zwischen interaktiven und schriftlichen forciert die Forderung nach Studien, die nicht auf Selbstaussagen der Beteiligten basieren (s. 4.2.1).

6. Daten

Auszug 1. Eigene Schwerpunkte. (As PF A3B23)

Als vorrangig für meine Stunden schienen für mich das Organisieren und Moderieren, sowie der Versuch abwechslungsreiche Sozialformen zu verwenden. Mich hierauf zu konzentrieren waren bereits die größtmögliche Herausforderung.

Auszug 2. Lehrperson sein und Didaktik lernen. (As RG A2B23)

Was für mich schwieriger ist, ist tatsächlich so eine selbstbewusste Art damit zu haben als Lehramtsstudentin. Ich hab so das Gefühl, wenn ich unterrichte, wenn ich Lehrerin bin, dann will ich auch Lehrerin sein und will das auch so machen, wie ich das machen will. Und will mir dann gar nicht mehr so wirklich reinreden lassen. Und wenn ich dann in den Gesprächen mit Ihnen war oder in der Unterrichtsplanung, dann wenn dann die ganzen Sachen wieder rumschwirren aus der Fachdidaktik und auf das muss ich achten und das und dann die Anregung und das Buch. Da hab ich mich zum Teil aus der Ruhe bringen lassen. Das hat mich einfach verunsichert. Das war für mich weniger gut.

Auszug 3. Unterschiedliche Reflexionsformen – unterschiedliche Erkenntnisse? (A2B2) (RG: 2:42:55-2:48:22)

As: Reflexion ist ja ein total gutes Instrument. Wenn wir ein Semester hätten in unserem Bachelor, um an unserer Lehrerrolle zu arbeiten und darüber zu reflektieren und mehr als nur drei Stunden halten würden, dann würd ich niemals sagen, dass das zu viel ist. Das ist nur der Zeitumfang, in dem das hier geschehen kann. Und da empfinde ich tatsächlich den Arbeitsaufwand als zu viel für das, was dabei rumkommt. Und ich find es schade, dass nicht alle Bereiche dadurch so viele Anteile bekommen können in diesen SPS wie sie könnten. Aber das hat ja nichts mit Reflexion inhaltlich zu tun.

[...]

Also, ich glaub, das ich die Arbeit am Portfolio am unsinnvollsten finde. Und nicht nur weil es mir grad schwer auf der Seele liegt, dass ich es noch schreiben muss. Sondern auch weil ich glaube, dass Reflexion für mich immer produktiver ist, wenn sie in Interaktion passiert.

[...]

Mi: Wir können uns ja dadurch ständig entwickeln. Also, wenn wir das nicht gemacht hätten – Auswertung und Reflexion – dann wär ich vielleicht in der dritten Stunde immer noch so ein bisschen verkrampft gewesen. Weil ich mir eigentlich vorgenommen hab, so jetzt sei doch mal ein bisschen offener, du kannst das doch, du bist das doch eigentlich auch, und so. Auf was für Dinge hab ich noch geachtet? [...] Ja, also Mimik bestimmt auch. Weil aber positiv reflektiert wurde, dass ich das in der ersten Stunde schon so ein bisschen gemacht hab, was natürlich auch immer viel bringt. [...] Aber das mein ich halt einfach – dass man innerhalb von drei kurzen Stunden eine Entwicklung sehen kann.

Ni: Ich muss wirklich sagen, tatsächlich diese Reflexion – ich hab auch schon Portfolio geschrieben in einem anderen Kurs – ich erwarte da nicht viel. Ich erwarte da nicht viel Gewinn, ich erwarte da nicht viel Fortschritt. Ich werde hieraus (Anm. AK: aus dem aktuellen Reflexionsgespräch in der Gruppe) alles ziehen.

Auszug 4. Feedbackgespräch (nach Unterrichtsstunde im Team von Astrid und Miriam).

(As FG A1B2)

As: Ich war irgendwie total enttäuscht, dass das mit der Platzdeckchenmethode irgendwie nicht so geklappt hat. Und war mir auch grad nicht so erklärbar, warum das nicht geklappt hat. Ich kann mir vorstellen, dass ich zwei von den Fragen nicht so gut gestellt habe. Aber wieso sie's nicht so

ausgeführt haben, ... Ja, ich mach das nächste Mal Namenskarten vor der Stunde (Anm. AK: wie in Konsultation vorgeschlagen und von den Studierenden abgelehnt). Weil ich kann mir die Namen nicht so schnell merken und mich nervt das total runtergucken zu müssen und mich nervt das total auf die deuten zu müssen und es ist ok, dass ich es ausprobiert habe. Das war vielleicht für die Gruppenarbeit gut, aber das hat mich total abgelenkt und ich glaub, auch die Schüler.

(Mi FG A1B2)

Mi: Ich muss auch sagen, ich dachte, ich kann die Namen besser und bin auch ziemlich enttäuscht von mir, dass ich sie doch nicht konnte und immer gucken musste. Also, ich dachte, es geht ohne Namenskarten, aber ich würd's ab jetzt auch mit machen.

Auszug 5. Theorie, Erfahrung und Wunsch nach Weiterentwicklung. (As RG A3B23)

As: Ich hab in der letzten Stunde geschafft, so ein paar Sachen einzubauen, die ich mir vorher überlegt habe. Und ich kam mir dabei nicht natürlich vor. Aber ich steh auch nicht gerne auf der Bühne. Ist bei performing as an actor, as a conductor vielleicht wirklich was, woran ich arbeiten muss. Ja, auch für mein zweites Fach Musik. Ich weiß, dass es total wichtig ist und ich möchte das auch gern einsetzen, aber ich merk, dass ich grade mit Gestik und mit frei Bewegen ein Problem habe.

Auszug 6. Schreibgespräch Astrid – Miriam – Niklas – Astrid. (A2B23 – A2B3 – A3B3 – A3B3)

- Sensibilisierung für nonverbale Aspekte wie Körperhaltung, Gestik, Mimik und Sprechverhalten
- Tiefergehende Reflexion ist möglich durch genaue Analyse, Wiederholungsmöglichkeit
- Durch Bewusstmachung der oben genannten Aspekte kannte ich in den Folgestunden bereits auf einzelne Sachen achten / einbauen
- „reflection in action“ möglich nach / durch „reflection on action“
- *Wie wirke ich vor der Klasse – bin ich streng, organisiert, offenherzig? Auch Aspekte meiner Persönlichkeit werden durch die Analyse (also nicht nur auf den Lehrerberuf bezogen) eventuell deutlicher*

Professionalisierung, d.h. auch in die Rolle des Lehrers finden und sie möglichst positiv für die Gestaltung der Lernsituation zu benutzen ist auch durch eine distanzierte Betrachtung des eigenen Agierens als Lehrer möglich. Ist Distanzierung von sich selbst möglich?

Auch wenn eine möglichst distanzierte Betrachtungsweise das Ziel sein sollte, um Videoanalyse zur Professionalisierung nutzbringend einzusetzen, sollten persönliche Aspekte, sowohl die beobachtbaren als auch diejenigen, die zu gewissen Reaktionen / Reflexionen bei der Analyse entstehen, mit in Betracht gezogen werden (Reflexion über die Reflexion).

Auszug 7. "Vergessenes" Wissen wieder gefunden. (As PF A3B23)

Als ich mich bei der Verfassung dieses Portfolios noch einmal mit einem alten, zur Einführungsvorlesung in die Fremdsprachendidaktik verfassten, beschäftigte, fiel mir auf, dass mir ganz ähnliche Themen von großer Bedeutung erscheinen. Schön, dass sich meine damalige Vorfreude auf die praktischen Erfahrungen in den SPS so positiv erfüllt hat, und ich mich in meinem Berufswunsch, auch nach den ersten Unterrichtserfahrungen und einer konkreteren Vorstellung von Schulalltag und Unterrichtssituationen in der Rolle der Lehrerin, bestätigt fühle. Da die SPS nur ein kleiner Vorgeschmack auf das Berufsleben sein können, freue ich mich auf das Unterrichtspraktikum im Masterstudium oder ein vorheriges Assistant Teaching im Ausland, bei dem ich mich auf die Schule, die SchülerInnen und das Lehrerin sein konzentrieren kann.

Auszug 8. Portfolio: Videomitschnitte.

(Mi PF A2B23)

Durch die Videomitschnitte konnte ich immer wieder Neues über mich in der Lehrerrolle erfahren und habe versucht, diese neuen Erkenntnisse in der folgenden Unterrichtsstunde gleich umzusetzen. Ich vermute, dass auch dies ein Grund dafür ist, wieso ein Lernzuwachs der Unterrichtsdurchführung von Stunde zu Stunde erkennbar wurde.

(As PF A2B23)

Bei einem nachträglichen Vergleich anhand der Videomitschnitte, konnte beobachtet werden, wie jede/r der Studierenden seine eigene Strategie hatte, das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu gestalten.

Auszug 9. Portfolio: Ziele für Weiterentwicklung. (As PF A3B23)

Bei einer zukünftigen Teamteachingmöglichkeit würde ich jedoch versuchen, den Teamaspekt mehr in das Konzept und die Methodik der Stunde einzubauen, um den sicherlich in höherem Maße nutzbaren Vorteil durch die doppelte Betreuungsfunktion sowie die Interaktionsmöglichkeiten zwischen den beiden Lehrpersonen auszuschöpfen.

7. Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011). Reflexive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1): 3–42.
- [AK DQR] Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*.
- Bach, Andreas, Kris-Stephen Besa & Karl-Heinz Arnold (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika. Ergebnisse aus dem Projekt TDSI (Teacher Student Development in Internships). In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hgg.), 165–182. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hgg.), 29–54. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Beck, Klaus & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (2011). Lehrerkompetenzen. Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns davon erwarten? In *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Jg. 3, Sonderheft*, Klaus Beck & Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hgg.), 1–13. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bietz, Carmen & Michael Schratz (2012). Die eigene Rolle reflektieren - Muster erkennen. Ein Schreibgespräch. *Lernende Schule* 15 (60): 6–9.
- Bonnet, Andreas & Uwe Hericks (2014). Editorial. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (3): 3–13.
- Bosse, Dorit & Rudolf Messner (2008). Intensivpraktikum. Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Christian Kraler & Michael Schratz (Hgg.), 53–62. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Breidbach, Stephan (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht. Internationale Hochschulschriften. Band 491*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Combe, Arno & Werner Helsper (2012). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 1230*, Arno Combe & Werner Helsper (Hgg.), 9–48. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7. [Nachdr.].
- Combe, Arno (2005). Lernende Lehrer. Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In *Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Studien zur Bildungsgangforschung. Bd. 6*, Barbara Schenk (Hg.), 69–90. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Aufl.
- Combe, Arno (2012). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 1230*, Arno Combe & Werner Helsper (Hgg.), 501–520. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7. [Nachdr.].
- Cramer, Colin (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Axel Gehrmann (Hg.), 85–98. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmer, Edmund T., Carolyn M. Evertson & Murray E. Worsham (2006). *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston.

- Girmes, Renate (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. Band 51*, Cristina Allemann-Ghionda & Ewald Terhart (Hgg.), 14–29. Weinheim: Beltz Verlag.
- Häcker, Thomas (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Lernweltforschung. Band 9*, Rudolf Egger & Marianne Merkt (Hgg.), 263–289. Wiesbaden: Springer VS.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hgg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Hart, Rod (2007). Act like a teacher. Teaching as a performing art. unveröffentlichte Dissertation.
- Hascher, Tina (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik* 21 (2): 101–118.
- Helsper, Werner (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 303–308.
- Helsper, Werner (2007a). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (4): 567–579.
- Helsper, Werner (2007b). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. UTB Erziehungswissenschaft. Band 8092*, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hgg.), 15–34. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, 8.
- Helsper, Werner (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hgg.), 149–170. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz u. B. f. B. u. F. (2011). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). In *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, 12–19.
- Imhof, Margarete (Hg.) (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. Tönning [u.a.]: Der Andere Verlag.
- Jahnke-Klein, Sylvia (2012). „Stummer Dialog“ - das Schreibgespräch. In *Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung. Oldenburger VorDrucke. Band 599*, Sylvia Jahnke-Klein & Hilbert Meyer (Hgg.), 33–36. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Kade, Jochen & Wolfgang Seitter (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 326–341.
- Keller-Schneider, Manuela (2009). Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (3): 108–112.
- Kennedy, Judith (1993). Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice. *ELT Journal* 47 (2): 157–165.
- Klusmann, Uta (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hgg.), 277–294. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Köhler, Anke (2013). Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden. In *Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung*, Christian Beermann, Elisabeth Bracker, Lan Diao, Christine Gardemann, Matthias Grein & Liudmila Vasilieva (Hgg.), 169–188. online.
- Kolbe, Fritz-Ulrich & Arno Combe (2008). Lehrerbildung. In *Handbuch der Schulforschung*, Werner Helsper & Jeannette Böhme (Hgg.), 877–901. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 2., durchges. und erw. Aufl.
- König, Johannes (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Rechtschreibunterricht wissen*

- und können? dgLs-Beiträge. Band 11, Johannes König & Bernhard Hofmann (Hgg.), 40–105. Berlin: DGLS.
- Koring, Bernhard (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kuckartz, Udo (1995-2014). *MAXQDA. The art of data analysis*. Berlin: VERBI GmbH.
- Kuckartz, Udo (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*.
- [Kultusministerkonferenz] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*: Luchterhand.
- [Kultusministerkonferenz] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz.
- [Kultusministerkonferenz] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. UTB. Band 8303*. Weinheim, Basel: Beltz, Dr. nach Typoskript, 2., überarb. und erw. Aufl.
- Löwen, Katrin, Jürgen Baumert, Mareike Kunter, Stefan Krauss & Martin Brunner (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hgg.), 69–84. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Ludwig, Joachim, Schubarth, Wilfried & Wendland, Mirko (Hgg.) (2013). *Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung. Band 2*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- [MBJS] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Landes Brandenburg (2008). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. Erste Fremdsprache*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 1.
- Nolle, Timo, Dorit Bosse & Elke Döring-Seipel (2014). Eignungsabklärung und Lern- und Entwicklungsziele von Studierenden in Praxisphasen der universitären Lehrerbildung. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hgg.), 277–292. Münster [u.a.]: Waxmann.
- North, Klaus, Kai Reinhardt & Barbara Sieber-Suter (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln Mit vielen Fallbeispielen. SpringerLink : Bücher*. Wiesbaden: Gabler Verlag, 2., überarb. u. erw. Aufl. 2013.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität*, Arno Combe & Werner Helsper (Hgg.), 70–183. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In *Biographie und Profession*, Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hgg.), 19–63. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In *Pädagogische Professionalität in Organisationen*, Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hgg.), 55–77. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (2012). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*.

- Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Band 1230*, Arno Combe & Werner Helsper (Hgg.), 70–182. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7. [Nachdr.]
- Paul, Ingwer (1999). *Praktische Sprachreflexion*: De Gruyter.
- Radtke, Frank-Olaf (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe & Johannes Wildt (Hgg.), 99–149. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riemer, Claudia (2010). Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hgg.), 359–363. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Roters, Bianca (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Band 12*. Münster: Waxmann.
- Rothland, Martin (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Lehrbuch*, Martin Rothland (Hg.), 7–20. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., vollst. überarb. Aufl.
- Schneider, Christoph & Rainer Bodensohn (2014). Core competences of students in pre-service university teacher education and their longitudinal development. First results of the KOSTA Study. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hgg.), 147–164. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill & Elke Esser (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg, 9., aktualis. Auflage.
- Schratz, Michael, Ilse Schrittmesser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka & Andrea Seel (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*, Christian Kräler & Michael Schratz (Hgg.), 123–138. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schubarth, Wilfried, Corinna Gottmann & Maud Krohn (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hgg.), 201–220. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schwab, Götz (2006). Transana. Ein Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer. *Gesprächsforschung* (7): 70–78.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–21.
- Staub, Fritz, Monika Waldis, Kathrin Futter & Sina Schatzmann (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte = Pedagogical field experiences in teacher education*, Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner & Tina Hascher (Hgg.), 335–358. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZfL-Text. Band 24*. Münster: Inst. für Schulpädag. und Allgemeine Didaktik, Univ. Münster.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. Band 57*, Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hgg.), 202–224. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Terhart, Ewald (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann Studium. Münster: Waxmann.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hgg.), 232–240. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Tochon, François V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, Wis: Atwood Pub.
- Universität Potsdam (2008). *Neufassung der Ordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Englisch im Lehramt für die Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen sowie für das Lehramt an Gymnasien in Lehramtsstudiengängen sowie in Ergänzungsstudiengängen an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013a). *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Englisch für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013b). *Neufassung der Ordnung für das Schulpraktikum im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Universität Potsdam (2013c). *Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam. BAMALA-SPS. Amtliche Bekanntmachungen*. Potsdam.
- Wagner, Hans-Josef (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, Dr. nach Typoskript.
- Weinert, Franz E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz-Pädagogik. Weinheim: Beltz, Dr. nach Typoskript.
- Wernet, Andreas (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung*. Kohlhammer-Urban-Taschenbücher. Bd. 684. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weyland, Ulrike & Eveline Wittmann (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. *Materialien zur Bildungsforschung. Band 30*. Frankfurt am Main: GFPG; Dipf.
- Woods, David & Chris Fassnacht (2010). *Transana. Qualitative analysis software for video and audio data*. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Reflektierte strukturierte Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrender: Fokus auf nonverbale Elemente

ANKE KÖHLER

1. Abstract

In our everyday conversations, we intuitively use nonverbal elements. Especially speakers of different languages benefit from them in order to structure their own talk and to make sense of an ongoing turn of talk by somebody else.

In this study, young foreign language teachers showed remarkably little use, let alone consideration of body language during foreign language classes. Conversation and video analyses show their application of verbal and nonverbal elements. Transcripts can be used to support a presentation of the researcher's data. To systematically and efficiently write down what is happening, a transcription system had to be developed. To have the strongest possible impact, they need to be adjusted according to the context and audience. Together with the students, these were employed to create a seminar, orienting to the students' individual needs.

An overview of the transcription system can be found in the appendix.

2. Einleitung

In Alltagsgesprächen benutzen wir Mimik und Gestik intuitiv. Zwischen Sprechenden verschiedener Sprachen hilft der Einsatz nichtsprachlicher Mittel den Zuhörenden sowohl die Struktur eines Redebeitrags nachzuvollziehen als auch dessen Inhalt besser verstehen zu können.

In der Pilotphase der hier vorgestellten Studie, in der es um Möglichkeiten der Anleitung zur professionellen Entwicklung von (angehenden) Fremdsprachenlehrenden geht, zeigte sich, dass Lehramtsstudierende, die während ihrer Praktika unterrichten, diese mimische und gestische Unterstützung gerade in frontalen Phasen des Fremdsprachenunterrichts nur sporadisch bieten und selten gezielt nutzen.

Die Untersuchung des individuellen Einsatzes sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wurde mithilfe von Konversations- und strukturierter Videoanalyse vorgenommen. Hierzu war die Entwicklung eines Systems zur Darstellung von nonverbalen Elementen in der verschriftlichten Form des Transkripts vonnöten.

Je nach Präsentationskontext sollten unterschiedliche Darstellungsformen gewählt werden, um Kontext und Publikum gerecht zu werden. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Transkription nonverbaler Elemente (a) zur schriftlichen Veröffentlichung für ein Fachpublikum und (b) zur Präsentation und weiterführenden Bearbeitung bei Gruppenanalysen mit verschiedenen Foki.

Die Übersicht über das hierzu entwickelte schriftsymbolische Transkriptionssystem zur Darstellung nichtsprachlicher Elemente, speziell in frontal orientierten Unterrichtsphasen, findet sich im Anhang.

3. Aufbau der Studie

Lehramtsstudierende sollen auf dem Weg zu ihrer Lehrerrolle begleitet werden (Bredemeier 1979; Dauber 2005) und die Umsetzung im individuellen Lehrendenhandeln der Studierenden soll fokussiert werden (Sieland 2008). Eine Begleitung zu Beginn des Studiums und v.a. der Praktika ist besonders wichtig, da

„[y]ou don't have a self to be when you start out as a teacher; that is, you don't have a teacher-self. You have to develop one, and you do that by acting a part, by performing a role tailored to the needs of the classroom, by responding to the classroom“ (Hanning 1984, S. 33).

3.1 Fachwissenschaftlicher Hintergrund

Die Studie ist inhaltlich gestützt auf die folgenden fünf miteinander verbundenen Bereiche.

(a) Strukturierte Videoanalyse und konversationsanalytische Methodologie sowie die Anleitung zur Arbeit in Kleingruppen (Tochon 1999) sind bei der Arbeit in Praktikum und Seminar immanenter Bestandteil. Sie wurden im vorgestellten Projekt v.a. zur Reflexion und damit Bewusstmachung des Interaktionsverhaltens von angehenden Fremdsprachenlehrenden genutzt. Hierdurch wurde nicht nur die Arbeit im Trainingsseminar unterstützt, sondern den zukünftigen Lehrenden ein Werkzeug zur späteren *action research*¹ an die Hand gegeben.

(b) Die Entwicklung eines dynamischen Aufgaben- und Funktionsverständnisses² (Caspari 2003) als künftige Lehrende war der zweite Schwerpunkt im Gegensatz zu einer traditionellen Orientierung der Rollenentwicklung hin auf das statische Bild so genannter fertiger Lehrender. Die Begriffe der Lehrerrolle und -identität wurden hierzu erst mit Fachliteratur thematisiert und diskutiert.

Um den Prozess der vorbereitenden Reflexion weiter zu substantzieren, wurden in das Seminar ergänzend (c) Improvisationsübungen (Spolin 1999) eingebracht.

Die (d) Reflexion der Probestunden mit Peers und eigenständig zur Vor- und Nachbereitung für künftige Unterrichtsstunden wurde eingeführt (Jacobs et al. 2009, S. 262; Janík et al. 2009, S. 207). Reflexion „as a social practice“ (Gimenez 1999, S. 131) wurde im jeweiligen Praktikumsdurchgang in einer ersten Sitzung vor den Unterrichtshospitationen vorgestellt und während des gesamten Zeitraums forciert, so dass sie zur Routine wurde.

Der Fokus auf (e) nonverbalen Elementen im Fremdsprachenunterricht bietet noch sehr großes Potenzial für das Curriculum zukünftiger Fremdsprachenlehrender (Sarter 2006, S. 92f; Grant und Grant Hennings 1970, S. 4). Gegenstände und Medien können gezielt manipuliert

¹ Eine Kurzdefinition dieser Art der Forschung lautet:

„[A]ction research has emerged as a possible way of bridging this gap between research and practice and between researchers and practitioners. Action research contains similar ingredients as other forms of research- specifically, questions, data, and interpretations/analysis. However, what makes it unique is that it centers on questions or problems that confront teachers in their day- to-day work, and it is carried out by teachers.“ (Nunan 2005, S. 232)

² Unter Aufgaben- und Funktionsverständnis fasst Caspari die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden der Anforderungen und den „daraus resultierenden Ämtern bzw. Fähigkeiten“ (Caspari 2003, S. 210). Rollentheorien fokussierten zu abstrakt auf soziale Positionen, ohne die individuellen Lehrenden einzubeziehen (ibd.).

werden, Gesagtes unterstützt, ergänzt oder ersetzt. Besonders im Begegnungs- und Anfangsunterricht ist ein überlegter Einsatz nonverbaler Mittel ertragreich.

3.2 Videoanalyse in Trainingsseminar und Praktikum

Die Entwicklung eines Praktikums begleitenden Trainingsseminars ging aus theoretisch basierten empirischen Untersuchungen der vorhergehenden Semester hervor. Die regulären Tagespraktika (Schritt 1) wurden zunächst um strukturierte Videoanalysen durch die Dozentin (Schritt 2) und schließlich um ein begleitendes Seminar mit Explorations- und Forschungscharakter zu Video- und Konversationsanalyse mit Improvisationsübungen (Schritt 3) erweitert. Dieses Trainingsseminar war neben der kritischen Auseinandersetzung mit Fachliteratur (z.B. Videoanalyse: Tochon 1999; Reflexion: Farrell 2007; Identitätsentwicklung: Gimenez 1999; Identitätsentwicklung und Improvisationen Hart 2007) – durch den Einsatz von Improvisationsübungen und *Microteaching*³-Sequenzen zu qualitativ emergierten Situationen des Fremdsprachenunterrichts und deren anschließender detaillierter Analyse, Reflexion und Diskussion praktisch ausgerichtet.

Der hier vorgestellte Teil der Studie wurde an der Universität Potsdam und einem Potsdamer Gymnasium in freier Trägerschaft von Oktober 2010 bis Februar 2011 durchgeführt⁴. Ein Durchführungskriterium dieser Studie war die Integrierbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Regelstudium, nicht nur im Rahmen eines besonderen Projekts. Tagespraktikum (drei Teilnehmende) und Seminar (17 Teilnehmende, einschließlich der Praktikanten) sind obligatorische Bestandteile des Bachelorstudiums. Das Praktikum fand wöchentlich in einer 7. Klasse statt, das Seminar war als Blockveranstaltung mit Präsenzterminen alle drei Wochen konzipiert. Es wurden im Rahmen der hier vorgestellten Arbeit des Semesters die Schulstunden und im Trainingsseminar die *Microteachings* und Impulsreferate der Studierenden videographiert und wie im Folgenden beschrieben analysiert.

Der Gewinn, den die Studierenden durch die Möglichkeit des Betrachtens der eigenen Lehrperson von außen und der offensichtlich gemachten Entwicklung aller Beteiligten im bewussten Einsatz der eigenen Person im Fremdsprachenunterricht hatten, zeigte sich sowohl bei den strukturierten (Re-)Analysen der Videodaten (Najvar et al. 2009, S. 108) als auch der Triangulationen per Gruppeninterviews, Fragebögen, Portfolioarbeit etc. Durch den Fokus auf nonverbale Elemente bezog sich die Arbeit im Seminar nicht nur auf sprachliche Äußerungen, sondern auf die ganzkörperliche individuelle Darstellung und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und anderen Studierenden.

4. Videoanalysen

"It is difficult to observe oneself teach." (Richardson und Fenstermacher 1999, S. xiii)

³ *Microteachings* sind eine Reduktion der Unterrichtsrealität auf drei Ebenen. Die Aufgaben für die Lehrenden dieser Phasen werden im Vergleich zu realen Unterrichtssituationen vereinfacht bzw. stark spezifiziert. Nur die Planung einzelner Unterrichtsphasen und nicht vollständiger Stunden wird umgesetzt. Schließlich ist keine vollständige Klasse sondern eine kleine Gruppe als Lernende beteiligt (Wallace 1991, S. 92).

⁴ Alle Studierenden, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und die Schulleitung haben ihr schriftliches Einverständnis gegeben, dass Videoaufzeichnungen durchgeführt und Bild und Ton und deren Analysen für die Lehre und Forschung gespeichert, genutzt und in Auszügen veröffentlicht werden dürfen.

Sowohl Analysierenden als auch dem interessierten nichtfachlichen Publikum muss bei der Betrachtung von audiovisuellen Aufzeichnungen immer präsent sein, dass der Transformationsprozess vom interaktionalen Ereignis bis zur Präsentation vielen Stufen der Interpretation und Reduktion unterläuft. Kameras können nicht alles aufzeichnen (Stukenbrock 2009, S. 165f); olfaktorische Faktoren oder Raumklima sind hier neben allen anderen Umweltfaktoren, die außerhalb der Kamerareichweite liegen, zu nennen. Die Transkription reduziert wiederum das auf Video gebannte Ereignis, sowohl technisch als auch methodisch. Je nach Fokus für die Analyse und Präsentation reduziert sich die Komplexität und Vollständigkeit je nach Publikum und Schwerpunkt weiterhin (ibd.).

Beim Einsatz strukturierter Videoanalyse im Bereich der Lehrerbildung geht es darum, Experten auszubilden, die die eigenen Handlungen und die anderer reflektieren und systematisch auswerten können. Eine Entwicklungsorientierung der angehenden Lehrpersonen soll ausgebildet werden. Diese kann langfristig wirken und zu kontinuierlicher Reflexion, Auswertung, abgesichertem Experimentieren und schließlich Wandel, auch im späteren Berufsalltag, führen (Tochon 1999, S. 85).

Observation can generally be characterised as a professional technique for gaining (new) information about the outside world. [...] We have come to see video technology as a tool for social scientists to observe phenomena that are too complex to be noticed by the naked eye. (Janík et al., S. 7)

Die Vorteile von Videoanalysen von Unterrichtsstunden der Studierenden im Gegensatz zu reinen Hospitationen sind besonders die Reliabilität und Validität der Beschreibungen. Auch wenn mehrere Beobachter die Situation unterschiedlich beschreiben, kann dies mithilfe des Videoexzerpts vereint werden. Beschreibungen und Interpretationen können auf Grundlage des Gesehenen begründet, nachvollzogen und diskutiert werden. Schließlich kann auch die Lehrperson selbst das Video anschauen und gegebenenfalls Stellung dazu nehmen oder Unklarheiten klären (Grant und Grant Hennings 1970, S. 6).

Der Einsatz von Videoanalyse bietet Möglichkeiten, den normalen Unterrichtsprozess in der nachträglichen Betrachtung zu entschleunigen, zu pausieren und erneut zu betrachten, um bemerkenswerte Ereignisse durch den gezielten Einsatz von Bild, Ton und auch Schrift (in den Transkriptionen) zu fokussieren. Der eigentlichen Analyse kann darüber hinaus eine theoretische Einbettung oder ein Denkanstoß durch Zitate, nichtlineare Texte oder Bilder vorangehen oder folgen. Diese können ebenso auf der Projektionsfläche erscheinen. Somit haben theoretisch fundierte Aspekte und eigenes Handeln auch visuell den gleichen Stellenwert. Die Einbindung der Fachliteratur wird dabei von den Studierenden als Vorteil empfunden: „Die Mischung aus praktischem Handeln als Lehrer und wissenschaftlicher Theorie, kombiniert mit Phasen der Reflexion über beides, haben mir sicherlich sehr geholfen.“ (Na 2010, S. 19).

Reflexionen sind für die Lehrkraft besonders wichtig, da Erfahrung allein keine Weiterentwicklung nach sich zieht. Erst (strukturiertes) Bewusstwerden der Zusammenhänge des komplexen Raumes des Englischunterrichts ermöglicht dies: „Teachers who are better informed as to the nature of their teaching are able to evaluate their stage of professional growth and what aspects of their teaching they need to change“ (Richards und Lockhart 1994, S. 3). Von nicht minderer Bedeutung ist die Einbettung in den didaktischen Ansatz des Studiums

(Wallace 1991). Um die professionelle Entwicklung der zukünftigen Lehrenden zu fördern (Kultusministerkonferenz 2004, S. 3), sollten im Studium sowohl ein strukturierter Ansatz hierzu als auch Möglichkeiten zur Individualisierung gegeben sein. Reflexionen bedürfen eines gesicherten Grundwissens. Darüber hinaus können ohne zu analysierende Daten keine Reflexionen und daraus folgend Handlungsalternativen entwickelt werden. Das fachwissenschaftliche Grundwissen wird klassisch mithilfe von Fachtexten generiert und mit Erfahrungen und subjektiven Theorien in Beziehung gesetzt. Die qualitative Analyse erfolgt aufgrund der Relation zum Fachdiskurs und empirischen Videodaten, in diesem Fall von Videos von Unterrichtssituationen.

Unabhängig vom Umfeld der Gruppenanalysen neigten die Studierenden dazu, erst zu werten und zu interpretieren und erst nach Aufforderung zu beschreiben. Im Verlauf des Seminars wurde immer wieder auf die Notwendigkeit einer der Interpretation vorausgehenden Beschreibung hingewiesen. Das führte dazu, dass die letzten eigenen Analysen der Studierenden in erster Instanz beschreibenden Charakter hatten. Konsequenzen für das eigene Handeln im Unterricht bzw. für weitere Recherche in Fachtexten oder zukünftigen Seminaren wurden nach Betrachtung der Beschreibungen gezogen (s. auch Harren 2009, S. 71). Die Arbeit mit Verschriftlichung von Interaktionen hat bei Analysen von Videos einen ganz erheblichen Vorteil. Da die Studierenden auf verschiedenen Ebenen (verbale, paraverbale, nonverbale Mittel der Interaktion) analysieren, wird die Interaktion, ähnlich wie beim symbolhaften Transkribieren, schon bei der Analyse zergliedert. Dies vereinfacht den umgekehrten Weg von der Interpretation zur Begründung und schließlich von der Beschreibung zur Interpretation mit Begründung.

Im Verlauf des hier dargelegten Kurses werden die Teilnehmenden bei der Analyse, Interpretation und Diskussion von Videoausschnitten und Fachtexten zur Moderation angeleitet. Diese Fertigkeit bereitet ebenso auf das eigene Unterrichten vor. Dies fördert die individuelle Entwicklung der zukünftigen Lehrenden – sowohl inhaltlich als auch im Geben und Nehmen von Feedback (Tochon 1999, S. 20). Es sollte darauf geachtet werden, dass das Verhältnis zwischen den Personen, die in den Videosequenzen erscheinen, und der Moderation nicht negativ vorbelastet ist.

Die Darstellung des flüchtigen Moments hängt stark von der jeweiligen Nutzung bzw. die Präsentationsmedium ab, wie im Folgenden erläutert wird.

4.1 Transkription von audiovisuellen Daten in Publikationen

Interaktionssituationen werden transkribiert, um „Flüchtiges anschaulich, für eine Analyse fassbar und medial verfremdet sichtbar zu machen“ (Spiegel 2009, S. 8). Hierbei kommt es auf die wissenschaftliche Tradition und den Fokus der Untersuchung an, wie diese inhaltlich und strukturell aufgebaut sind. Die Feinkörnigkeit sollte dem Schwerpunkt und der Darstellungsweise angemessen sein. Es ist sinnvoll, für die Analysearbeit ein detaillierteres Transkript zu verwenden, als in der Arbeit mit Novizen oder zur Ergebnispräsentation. Bei der Präsentation besteht ebenfalls ein Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Darbietung. Im ersten Fall sollte das Video immer dargeboten werden, da Videos als die Daten an-

gesehen werden, die am geringsten reduziert das jeweilige Interaktionsereignis wiedergeben, hier den Englischunterricht.

Für die Analyse wurden in dieser Studie die gesamten Unterrichtsstunden grobtranskribiert. Die didaktischen Schwerpunkte wurden hieraus markiert und mit Fokus auf nonverbale Phänomene feintranskribiert⁵. Die Transkripte wurden mit schriftsymbolischen Zeichen und Standbildern zur Verdeutlichung von nonverbalen Elementen ergänzt. Sie wurden nummeriert und dem Untertitel mit dem Wort versehen, bei dem dies im Gipfel auftauchte. Somit ist es auch für Novizen erfassbar. Es wurde nicht die exakte Zeitangabe (wie bei Stukenbrock A 2009: 156) angegeben, da auch bei der Feinanalyse das Transkript immer mit der Software Transana (Woods und Fassnacht 2010) mit dem Video synchronisiert ist und diese stellen somit problemlos auffindbar sind.

Die Methodologie der Konversationsanalyse⁶ zeichnet sich durch die Verwendung authentischer, nicht erdachter, Daten aus. Diese werden aus emischer Perspektive transkribiert, analysiert und im Kontext der Interaktion interpretiert. Die Bedeutung einzelner Geschehnisse für die Analyse wird durch den Fokus der Teilnehmer im weiteren Verlauf des Gesprächsereignisses gerechtfertigt werden. Dies hat eine stark rekursive Analysemethode zur Folge (z.B. ten Have 1999). Das Video, nicht das Transkript, ist hierbei Ausgangs- und Mittelpunkt der Untersuchungen (Hutchby und Wooffitt 1998, S. 15f.). Die Herangehensweise der „unmotivated investigation“ ist besonders für Untersuchungen im Unterricht günstig (Seedhouse 2004, S. 225), um Schwerpunkte für Handlungsbedarf zu erkennen.

Die Transkription stellt einen wichtigen Teil der detaillierten Analyse dar (Drew 1995, S. 65). Zur detaillierteren Niederschreibung, also Transkription, von parasprachlichen Ereignissen wie Intonation, Prosodie, Akzent etc. wurde Anfang März 2010 das seit einiger Zeit erwartete Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) veröffentlicht (Selting et al. 2009). Allerdings wird auch hier der nonverbale Aspekt von Kommunikation nicht detaillierter ausgeführt als es im Vorgänger der Fall war (Selting et al. 1998). Da das GAT besonders für die deutsche Konversationsanalyse ausgelegt ist, werden einige weitere Transkriptionskonventionen nötig, die Charakteristika der englischen Sprache darstellen, wie z.B. die Markierung der Auslautverhärtung (ergänzende Konventionen aus Jefferson 2004).

Die schriftliche Niederlegung von nicht- und außersprachlichen Aspekten muss bedingtermäßen stark selektiv vorgehen. Darüber hinaus sind viele nichtsprachliche Ereignisse schwer in Worte zu fassen. Dies beginnt schon mit der Dauer eines Ereignisses – wann beginnt ein nichtsprachliches Ereignis und wann das nächste, wenn diese aufeinander folgen?

Bei der Transkription nichtsprachlicher Phänomene werden in der Literatur vor allem zwei Ansätze verfolgt (Stukenbrock 2009, S. 154). Standbilder als „holistische Darstellungen“ eines Moments und symbolische Transkriptionen, um „eine ununterbrochene Alignierung ver-

⁵ Im Basistranskript werden sprachliche und parasprachliche Handlungen festgehalten. Zur genaueren Unterscheidung zwischen Basis- und Feintranskript vgl. Selting et al 2009, S. 369ff.

⁶ Die Grundlagen der Konversationsanalyse wurden von Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff und Gail Jefferson gelegt. Zu verschiedenen Schwerpunkten siehe deren Publikationen, z.B. sprachliche Reparatur (Sacks et al. 1977) und Sprecherwechsel (Schegloff 1995). Der ethnographischen Zweitsprachforschung widmet sich z.B. (van Lier 1990).

baler und visueller Phänomene“ leisten zu können (ibd.). Die symbolische Darstellung verlangt außerdem Entscheidungen, welche Ebenen analysiert und dargestellt werden.

Bei der Verwendung von Standbildern muss unbedingt die Suggestivität sowohl für Autor als auch für Rezipient beachtet werden. Häufig wird der Anfang und das Ende bzw. auch nur der prägnanteste Moment, der Gipfel (Selting et al. 1998, S. 27), als nummeriertes Standbild eingliedert (Stukenbrock 2009, S. 154f).

Während beim Standbild „analytische Details erst metareflexiv isoliert werden müssen“ (Stukenbrock 2009, S. 160), findet dieser Analyseprozess bei der symbolischen Transkription vorab statt. Die Ausführlichkeit, temporale Auflösungsstärke und der Detaillierungsgrad sind dem Sinn der Analyse anzupassen (ibd.).

Im Bereich der Konversationsanalyse schlagen Selting et al. die Unterteilung nach Proxemik, Kinesik, Gestik, Mimik und Blickrichtung vor (1998, S. 26f). Die festzuhaltenden temporalen Kategorien betreffen die Dauer, den Anfangs- und Endpunkt sowie den Höhepunkt, den Gipfel (Stukenbrock 2009, S. 161, Selting 1998, S. 27).

Eine Kombination beider Verfahren erscheint somit sinnvoll (Stukenbrock 2009, S. 154), wenn das Transkript als Illustration ausschließlich in gedruckter Form vorliegt.

Im Verlauf der Studie wurde ein Transkriptionssystem entwickelt, das auf GAT 2 (Selting et al. 2009) basiert, um schriftsymbolische Zeichen zur systematischen Darstellung von nonverbalen Elementen ergänzt. Dies erleichtert zum einen das Transkribieren, zum anderen die Analyse, sowohl für die Feinanalyse als auch für die Gruppenanalyse und -diskussion. Diese Konventionen werden jedoch GAT und GAT 2 gerecht, da sie weiterhin problemlos mit der Tastatur transkribiert werden können. Die kürzere Verschriftlichung führt zu bedeutend geringerer Transkriptionszeit und der Möglichkeit schneller zu lesen, wenn das System internalisiert ist, sowohl in der Gruppe mit Video zur Fokussierung, als auch als einzelne Person zur tiefgehenden Analyse. Die für die Transkription benötigte Zeit wurde durch die Systematisierungen der Verschriftlichung von Körperbewegungen etc. signifikant verkürzt und die Fokussierung auf nonverbale Phänomene bei Gruppenanalysen im Seminar erfolgte bedeutend unmittelbarer als ohne oder mit rein verbatimem Transkript.⁷

4.2 Inhaltliche Erkenntnisse der Studierenden

Die individuellen Fortschritte der teilnehmenden Studierenden in Praktikum und Trainingsseminar waren bemerkenswert. Da Feedback zu objektiv und vor allem auch subjektiv als bedeutend identifizierten Schwerpunkten erfolgte, wurden nachfolgendes Training und Diskussion besonders fruchtbar. Gravierende Handlungsänderungen waren schon nach sehr kurzer Zeit feststellbar, wie am folgenden Beispiel illustriert wird.

Die Exzerpte zeigen die Studierende Mo als Lehrkraft in einer siebten Klasse.

⁷ Vielen Dank an dieser Stelle für hilfreiche Hinweise den Teilnehmenden der Kolloquia von Prof. Dr. Margret Selting (Universität Potsdam), Prof. Cecilia Ford (University of Wisconsin – Madison), Prof. Dr. Heidemarie Sarter (Universität Potsdam) und Prof. Charles Antaki (Loughborough University).

Die Abfolge der Standbilder illustriert die Abwesenheit nonverbaler Elemente. Das mittlere Bild spiegelt den Blick der Lehrkraft ins Lehrmaterial wider. Davor und danach ist sie quasi regungslos. Unter den Standbildern wird kurz in die Situation eingeführt, woran sich das Transkript und die Analyse anschließen. Die Analyse muss sowohl schwer verständliche Zeichen erklären, als auch die Relevanz des Beispiels hervorheben.



Abbildung 1. (Mo 20110602) (0:01:24.4-0:02:53.6). "Open your workbook."

Exzerpt 1⁸ ist der Beginn ihrer ersten selbständig geplanten und erteilten Englischstunde. Die Hausaufgaben im Arbeitsheft der Schülerinnen und Schüler sollen verglichen werden. Die Bearbeitung der Aufgabe umfasst für die Klasse drei Schritte, die aus Jahren der Übung routiniert sind: (1) das Herausnehmen der Workbooks, (2) das Öffnen der entsprechenden Seite und Nummer und (3) das Vorlesen der schriftlich ausformulierten Sätze.

01	Mo	<<p>okay.>=
02		=and i Also want you;
03		to take; (-) out, e:hm,
04		your wOrkbook.=
05		=because i want to check your hOmework.
06		(1.6)
07		it's a lOng time ago;==i know; but,
08		i [ho:p]e you:, (.8) ↑did your hOmework?
09	mJa	[boy]
10	Ls	()

⁸ Die Transkription der verbalen Äußerung richtet sich nach Selting et al. (Selting et al. 2009) und Jefferson (Jefferson 2004). Die Transkription der nonverbalen Elemente ist inspiriert von Mondada und Doehler (2004) und McNeill (2007). Der Großteil der Systematisierung erfolgte hierbei jedoch durch die Autorin unter besonderer Beachtung der speziellen institutionellen Situation Unterricht. Die Transkriptkonventionen werden in Anbetracht der Seitenbegrenzung nicht gesondert aufgeführt, sondern ausschließlich in der Analyse erklärt.

Die Transkriptionen wurden mit der Transkriptions- und Analysesoftware Transana (Woods und Fassnacht 2010) vorgenommen.

11	Mo	workbook?= =yeah.
12		
13	mL1	which pAge?
14	Mo	#8↓ -->
15a		it was page fifty fOU:r,
15b		--> #
16		number three.
17		#8↑#
18		(5.3)
.		
.		((off-task-Gespräche zwischen Mo und einzelnen Schülern))
.		
65	Mo	okay;= =gEdeon?
66		
67		you want to stArt with the fIrst one?
68	mGe	okay.
69		I; e::h,
70		the () Agent is phoned.

Exzerpt 1. Mo "Open your workbook." (0:01:24.4-0:02:53.6).

Im Folgenden gehe ich auf die Umsetzung der drei oben aufgeführten Abschnitte der vollständigen Aufgabenstellung ein.

- (1) Die Handlungsanweisung der Lehrerin Mo zum Herausnehmen der Workbooks wirken, wie zu Beginn die meisten ihrer Aufforderungen, sehr zurückhaltend und unbestimmt. Diese Wirkung entsteht durch den leisen Beginn (01), den (wiederholten) Einsatz der Verben *want* und *hope* (02, 05), Verzögerungen und Pausen (03) und der relativierenden, die Lernenden vorab entschuldigende Aussage in 07.
- (2) Die genaue Seitenzahl und Nummer der Übung werden erst nach Rückfrage durch einen Schüler (13) und Blick ins Buch, das auf dem Tisch vor ihr liegt (14, 15b), genannt (15a, 16).
Die folgende gute Minute verbringt Mo mit Aufforderungen, Erklärungen und Ermahnungen jeweils einzelner Schülerinnen oder Schüler.
- (3) Die Anweisung zum Vorlesen des ersten Satzes der Hausaufgabe erfolgt in Frageform; als Erstes durch fragende Betonung des Namens des Schülers mGe, was gefolgt wird von der Frage, ob der Schüler den Satz vorlesen möchte (66-67). Es dauert außerdem eine weitere

knappe Minute, bis auch der letzte aufgeforderte Schüler die Hausaufgabe vorgenommen hat.

Während der Erteilung der Aufgabe setzt die Lehrerin keinerlei nonverbale Elemente zur Unterstützung des Gesagten ein; sie hält ihre Arme parallel am Körper.

Da es sich hier um die Entwicklung einer Studierenden handelt, werden zwei Beispiele präsentiert. Im ersten Exzerpt ist nur eine Zeile mit den zusätzlichen Buchstaben weiter unterteilt. In Zeile 15 von Exzerpt 1 verlaufen sprachliche und nichtsprachliche Elementen parallel.

In Exzerpt 2, das der Darstellung der Entwicklung der Studierenden beim Einsatz nonverbaler Mittel dient, ist dies bedeutend häufiger der Fall. Durch die angepasste Nummerierung und Leerzeilen zwischen den *turn construction units* wird schnell ersichtlich, welche verbalen und nonverbalen Elementen zusammengehören. Deren Semantisierung ist in der Sprachsituation durch die zeitliche Einpassung in die gesprochene Anweisung vorgenommen. Transkripte wurden mit schriftsymbolischen Zeichen und Standbildern zur Verdeutlichung nonverbaler Elemente ergänzt. Sie wurden nummeriert und dem Untertitel mit dem Wort versehen, bei dem dies im Gipfel auftauchte (Abb. 2-7). Somit ist es auch für Novizen erfassbar. Es wurde nicht die exakte Zeitangabe (wie bei Stukenbrock 2009, S. 156) angegeben, da auch bei der Feinanalyse das Transkript immer mit der Software Transana (Woods und Fassnacht 2010) mit dem Video synchronisiert ist und diese Stellen somit problemlos auffindbar sind.

Dem folgt wiederum die Analyse inklusive der Erklärungen der schriftsymbolischen Transkription. Darüber hinaus ist es sinnvoll, eine vollständige Übersicht über die verwandten Transkriptionskonventionen anzuhängen, um das systematische Verständnis der Situation auch ohne Videoclip zu ermöglichen.

Die Aufnahmen zu Exzerpt 2 entstanden zwei Wochen und für die Studierende außerdem ein Trainingsseminar später. Die Lernenden erhalten hier eine komplexe, nicht routinemäßig eingesetzte, Aufgabenstellung. (1) Es wird ein Videoclip des Fußballweltmeisterschaftsspiels Deutschland gegen Australien, das zwei Tage zuvor stattgefunden hatte, geschaut. (2) Dazu soll anschließend ein englischsprachiger Kommentar in Partnerarbeit verfasst und (3) dann von einer Person dargeboten werden.

```
101 Mo so nOw;  
102 #TM↓ on desk#  
103 we wAtch it agAIIn,  
104 (1.9)  
105 an:d; (-)  
106a you write your Own cOmmentary?  
106b #rH↑ "holding pen" #  
107a you know the vIdeo,  
107b |----
```



Abb. 2. "Write"

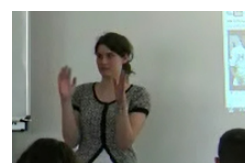


Abb. 3. "20 seconds"

107c #bH vert par -->

108a is Only twenty sEcon:::ds.
108b X | X | X|X |X|X|X|--#

109 #8@class, bH relaxed#

110a keep that in mInd, becAUse,
110b #rF2@temple ↓ ↑ #

111a (.) After that?
111b |---|
111c #rH v arch vert#

112 (-)

113 #bH hor par closed "book" -->

114a you will read out your cOmmentary:?
114b --> -->#

115 (---)

116 #bH vert closed#

117a and be emOotional;=
117b #bFists open vert par, ↑↑↑ S#

118 okay;=

119 =as i told you befOre,

120 (--)

121a and you work in pArtners.
121b #bHpalms↑ hor par 2x open-close#



Abb. 4.
"Keep that in mind"

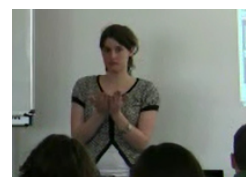


Abb. 5. "Read out"

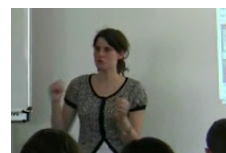


Abb. 6.
"Be emotional."

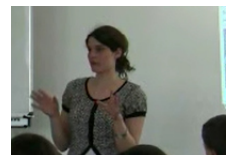


Abb. 7. "Partners"

Exzerpt 2. Mo "Write a football commentary." (0:52:10.3-0:52:32.8).

Die Umsetzung der geplanten Aufgabenstellung erfolgt sehr dicht an deren logischem Aufbau. Dazu werden die einzelnen Phasen zum einen klar voneinander getrennt, zum anderen ganz deutlich nonverbal unterstützt.

- (1) Es wird angekündigt, dass das Video noch einmal geschaut wird (101-103). Mo signalisiert den Beginn der neuen Phase ebenfalls dadurch, dass sie die Lehrmaterialien, die sie zuvor in der Hand hatte, auf dem Schreibtisch ablegt (102) und das Gesagte durch eine Pause wirken lässt (104).
- (2) Dabei wird das Ziel vorgegeben, dass zum Videoclip ein eigener Kommentar entsteht (105-106a). Die Arbeitsanweisung erfolgt im Englischunterricht und in der Zielsprache. Dass der Kommentar auf Englisch verfasst werden soll, ist implizit. Die Arbeitsaufforderung wird mit der gestischen Darstellung eines schreibenden Stiftes gedoppelt (106b, Abb. 2).
Die Anweisung abschließend wird der Hinweis darauf gegeben, dass die Aufgabe in Part-

nerarbeit anzugehen sei (120a). Sie exemplifiziert die Zuweisung der Partner durch Zeigen auf zwei nebeneinander sitzende Lernende, die sie gestisch ‚zusammenrückt‘ (121b, Abb. 7).

- (3) Es wird verbal und nonverbal auf die Kürze des Videos hingewiesen. Die Lehrerin zeigt eine begrenzte Länge an (107b, c, Abb. 3) und betont dies durch akzentuierende Handbewegungen (108b). Die Länge ist relevant, da die Lernenden beim Vorlesen (114a, Abb. 5) der Textsorte des Live-Kommentars gerecht werden sollen (110a-119, Abb. 4). Mit dem Fokus auf die Textsorte geht einher, dass der gesprochene Kommentar mit nichtsprachlichen Mitteln gestaltet werden soll (117). Auch dies wird stimmlich (117a) und gestisch-mimisch – mit geballten, schnell auf und ab bewegten Fäusten (117b, Abb. 6) – von Mo untermalt.

Sowohl nach der Anweisung als auch nach der Erläuterung folgt jeweils eine kurze Pause (115, 120), so dass die Klasse den fremdsprachlichen Ausführungen folgen kann.

4.3 Gruppenanalyse – Videoauswertung

Videoanalyse sollte im institutionellen Rahmen in Kleingruppen stattfinden. Dies kann auch wie in der hier beschriebenen Studie in den Rahmen eines Seminars eingebettet geschehen (Abendroth-Timmer 2011, S. 36). Die Analysegruppen können aus Teilnehmenden (a) des Trainings bestehen, von denen die Aufzeichnungen analysiert werden oder b) einer neuen Gruppe, die gerade mit dem Training beginnt. Im zweiten Fall dient die Bearbeitung der Videos eher dem Aufzeigen verschiedener Problematiken bzw. der Relevanz des Videotraining als Vorbereitung auf die Handlungen im Klassenraum. Diskussionen im Seminar über und durch die Transkriptionen eröffnen außerdem sehr gute Möglichkeit über „unterschiedliche Zugangsweisen und Erkenntnisinteressen sowie die Chancen und Grenzen einer gesprächsanalytischen Arbeit“ (Harren 2009, S. 72) zu diskutieren.

Schwerpunkt der Videoauswertung ist der *stimulated recall* (Tochon 1999, S. 16). Durch das aktive Einbeziehen von Videoausschnitten werden die Erinnerungen der Beteiligten an die Situation angeregt. Klarere Erinnerungen werden bei den Involvierten hervorgerufen. Der Kontext für die Diskussion ist für alle durch Abspielen des Videos gegeben. Zur besseren akustischen Verständlichkeit kann das verbatim Transkript parallel eingeblendet werden.

Der hier verwandte Begriff *Videoauswertung* bezieht sich auf das Vorspielen von einzelnen Szenen, um zum Beispiel die Situation kennen zu lernen. Diese Art wird häufig schon als „Videoanalyse“ bezeichnet (z.B. Abendroth-Timmer 2011). Tatsächliche Analyse von Videos, (strukturierte) *Videoanalyse* (Tochon 1999) und *Konversationsanalyse* auch im schulischen Bereich (Becker-Mrotzek und Vogt 2001, S. 24ff.; Schwab 2009) gehen darüber hinaus auf die detaillierte Untersuchung verschiedener Ebenen ein. Im Vergleich wird dies sehr schnell für die Studierenden deutlich, wenn sie die Aufgabenstellung erhalten, sich auf nur eine der verschiedenen Realisation in der Handlung (verbal, nonverbalen, paraverbal) zu konzentrieren. Dies führt bei Novizen der Analyse von videographierten Interaktionen (zuerst zu großem Erstaunen, dann) zu einprägsameren Erkenntnissen, als dies mit reinen Darstellungen in Literatur oder selbst Videobeispielen der Fall ist, wie an Erkenntnissen, die in den Portfolios und Gruppeninterviews zutage traten, zu sehen ist.

4.4 Gruppenanalyse – strukturierte Reflexion

In der hier dargestellten spezifischen Form der *reflektierten strukturierten Videoanalyse* werden von den Teilnehmenden oder der Kursleitung Schwerpunkte festgelegt, die dann anhand von Videosequenzen der einzelnen Teilnehmenden fokussiert besprochen werden. Das Interaktionsereignis, in diesem Falle die von den Studierenden geleitete fremdsprachliche Unterrichtsstunde, wird nicht in Gänze geschaut und währenddessen kommentiert. Stattdessen werden zu verschiedenen Zeiten Fokuspunkte festgelegt.

1. Vor dem Ereignis festgelegte Hospitationsschwerpunkte werden in der Auswertung detaillierter betrachtet.
2. Während des Ereignisses festgestellte Schwierigkeiten und besonders gelungene Sequenzen werden von der beteiligten Person bestimmt, um Routinen oder Mechanismen zu hinterfragen.
3. Nach dem Ereignis, bei der Sichtung des Materials, emergieren aus diesem Schwerpunkte und werden diskutiert.

Die Studierenden bringen grundlegendes Wissen in angewandter Linguistik und erste Erfahrungen mit Transkripten mit. Bei der Überarbeitung der Transkripte zur Präsentation für die Studierenden (Meer 2009, S. 21) ging es um die Verdeutlichung des Zusammenspiels von verbalen und nonverbalen Elementen in der fremdsprachlichen unterrichtlichen Interaktion. Außerdem wird der Einsatz der Fremdsprache durch die meist nicht muttersprachliche Lehrperson adressiert.

Somit tauchen verbale und nonverbale Elemente auf. Die Transkripte sollten jedoch auch für Novizen gut lesbar und in der multimedialen Auswertung einsetzbar sein.

Für die Transkriptionen nonverbaler Elemente wurde eine eigene schriftsymbolische Form der Transkription entwickelt. Da das Transkript in den Auswertungen immer parallel zum Video lief, konnten die Schriftsymbole an den Beispielen erläutert werden, so sie unklar waren. Bei der Erstellung wurde sich an in der westlichen modernen Gesellschaft schnell erfassbare Zeichen und Zeichenkombinationen orientiert.

Die strukturierte Videoanalyse stellte sich als noch effizienter heraus, wenn das Videoexzerpt von der Verschriftlichung der verbalen und nonverbalen Handlungen begleitet/untertitelt werden/wurden.

Vor dem Vorspielen des Videoexzerpts werden Beobachtungsaufgaben arbeitsteilig an das Plenum verteilt (Harren 2009, S. 73). Somit wird Beschreibung statt Interpretation forciert. Operatoren und Folgen können klarer voneinander getrennt wiedergegeben werden.

Nach Absprache und Auswahl der Szenen liegt es in der Hand der Leitung der Kleingruppe, die Videosequenzen thematisch zu sortieren und zu editieren. In der Gruppe folgen Analyse und Interpretation des Wahrgenommenen und Diskussionen darüber. Bei der Diskussion der Szenen werden eine oder mehrere nach Schwerpunkten selektierte Szenen gezeigt und zuerst von den gefilmten Personen mit Bezug auf Intention und Situationsverlauf oder Planung und Durchführung besprochen. Dem folgen Rückfragen und Anmerkungen der anderen Beteiligten. Die Diskussion kann systematisiert und die Fach- und Sachlichkeit, besonders in kritischen Situationen im gezeigten Video, gesichert werden (Farrell 2008, S. 10).

Der eigentlichen Analyse kann darüber hinaus eine theoretische Einbettung oder ein Denkanstoß durch Zitate, nichtlineare Texte oder Bilder vorangehen oder folgen. Diese können ebenso auf der Projektionsfläche erscheinen. Somit haben theoretisch fundierte Aspekte und eigenes Handeln auch visuell den gleichen Stellenwert.

Den Studierenden wurden die Videos in Kombination mit mittelfeinen Transkripten dargeboten. Verbale, auffallende paraverbale und nonverbale Elemente waren verschriftlicht. Während der Analyse der Gruppe liefen Videoexzerpt und Transkriptauszug immer zeitgleich in der Projektion ab. Während dessen hatten die Studierenden die Transkripte vor sich.

5. Fazit

“Clearly, what you are learning about yourself will change how you communicate as a teacher.” (Burns und Woods 1992, S. 18)

5.1 Trainingsseminar

Ziel des Konzepts der Kopplung von Seminar und Praktikum ist eine ganzheitliche Umsetzung der Lehramtsbildung. Hierbei greifen nicht nur im Rahmen einer Lehrveranstaltungsplanung Theorie und Praxis ineinander, sondern beides wird von den Studierenden selbst reflektiert und aufeinander und auf sich selbst und das eigene Handeln bezogen. Die Einbindung von Videos führt dazu, den Studierenden ihr Verhalten vor der Klasse vor der nächsten Stunde zu bearbeiten und individuelle Schwerpunkte der eigenen Entwicklung gezielt aufzunehmen. Grundlagen dazu fanden sich im aktuellen Forschungsdiskurs der Fremdsprachendidaktik und der Bezugsdisziplinen. Darüber hinaus bereicherten ausgewählte Videoausschnitte von Unterrichtsstunden und Microteachings aus dem Trainingsseminar die Entwicklung. Das eigene Handeln wurde in den Fokus genommen, wenn Microteachings und Improvisationsübungen zu als relevant von den Studierenden wahrgenommenen Situationen durchgeführt und anschließend auf verschiedenen Wegen reflektiert wurden.

5.2 Reflektierte strukturierte Videoanalyse

Die reflektierte strukturierte Videoanalyse erwies sich im Laufe der Studie als Gewinn bringender als zu oberflächliche Videoauswertungen einerseits und zu zeitintensive und detaillierte Konversationsanalysen andererseits. Ein Ziel der Lehramtsausbildung ist es, den Studierenden Methoden für berufslebenlanges Lernen zur Verfügung zu stellen.

Reflektierte strukturierte Videoanalyse ist technisch heutzutage relativ einfach umsetzbar. Viele Schulen verfügen über Kameras und Abspielmöglichkeiten. Durch die Anleitung zu Moderation in den Reflexionsrunden werden die Studierenden in die Lage versetzt, selbst eine Videoanalysegruppe anzuleiten und im Kollegium eine kontinuierliche Fortbildung anzustoßen. Reflexionen in der strukturierten Videoanalyse geben ihnen außerdem die Möglichkeit zur eigenen individuellen Weiterentwicklung.

5.3 Transkription nonverbaler Elemente

Die systematische Transkription von nonverbalen Elementen im Fremdsprachenunterricht ermöglicht die Fokussierung auf diesen vernachlässigten Bereich des fremdsprachlichen Leh-

rendenhandelns. Sprachenlernende profitieren von der Vernetzung verschiedener Lernkanäle und Unbekanntes kann durch klare Strukturierung und Kombination von Gesprochenem und Verkörperlichem erschlossen werden. Da nonverbale Mittel in Alltagsgesprächen kaum wahrgenommen werden, ist eine schriftliche Fixierung zur Untersuchung von besonderem Vorteil. Damit dies Lehrenden offensichtlich und der Forschung zugänglich ist, wurde ein Transkriptionssystem entwickelt, das auf dem etablierten GAT 2 basiert und auch für Novizen verständlich ist.

Die Transkriptionskonventionen sind im Anhang aufgeführt.

6. Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer D (2011) Reflexive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22: 3–42
- Becker-Mrotzek M und Vogt R (2001) *Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Niemeyer, Tübingen
- Bosse D und Messner R (2008) Intensivpraktikum: Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler C, Schratz M (Hrsg) *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Waxmann, Münster [u.a.]
- Bredemeier ME (1979) Role Theory and Educational Practice. *Journal of Teacher Education* 30: 13–16
- Burns MU und Woods P (1992) *Teacher as actor*. Kendall / Hunt, Dubuque, Iowa
- Caspari D (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Narr, Tübingen
- Dauber H (2005) Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge? In: Dauber H, Krause-Vilmar D (Hrsg) *Schulpraktikum vorbereiten: Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Drew P (1995) Conversation analysis: The sequential analysis of intersubjectivity in conversation. In: Smith JA, Harré R, van Langenhove L (Hrsg) *Rethinking psychology*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, California
- Farrell TSC (2007) *Reflective language teaching: From research to practice*. Continuum, London; New York
- Farrell TSC (2008) Critical Incidents in ELT Initial Teacher Training. *ELT Journal* 62: 3–10.
- Gimenez T (1999) Reflective Teaching and Teacher Education Contributions from Teacher Training. *Linguagem & Ensino* 2: 129–143
- Grant BM und Grant Hennings B (1970) *The Teacher Moves: An Analysis of Nonverbal Activity*. Teachers College Press, New York, NY
- Hanning RW (1984) The Classroom as Theater of Self: Some Observations for Beginning Teachers. *ADE Bulletin*: 33–37
- Harren I (2009) Praxisbericht: Konzeption eines Blockseminars zur Transkriptionsausbildung für Studierende. In: Birkner K, Stukenbrock A (Hrsg) *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim
- Hart R (2007) *Act like a teacher: Teaching as a performing art: unveröffentlichte Dissertation*. University of Manchester Amherst, Manchester Amherst

- Have P ten (1999) *Doing conversation analysis: A practical guide*. Sage Publications. London; Thousand Oaks, California
- Hutchby I und Wooffitt R (1998) *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity Press [u.a.]. Cambridge [u.a.]
- Jacobs J, Borko H und Koellner K (2009) *The Power of Video as a Tool for Professional Development and Research: Examples from the Problem-Solving Circle*. In: Janík T, Seidel T (Hrsg) *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Verlag GmbH; Waxmann, Münster [u.a.]
- Janík T, Janíková M, Knecht P, Kubiátko M, Najvar P, Najvarová V und Šebestová S () *Exploring Different Ways of Using Video in Teacher Education: Examples from CPV Video Web*. In: Janík T, Seidel T (Hrsg) *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Verlag GmbH; Waxmann, Münster [u.a.]
- Janík T, Seidel T und Najvar P (2009) *Introduction: On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning*. In: Janík T, Seidel T (Hrsg) *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Verlag GmbH; Waxmann, Münster [u.a.]
- Jefferson G (2004) *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction*. In: Lerner GH (Hrsg) *Conversation analysis. Studies from the first generation*. John Benjamins Publishing, Philadelphia, PA
- Kultusministerkonferenz (2004) *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz*
- McNeill D (2007) *Gesture and thought*. University of Chicago Press. Chicago, Ill; Bristol
- Meer D (2009) „ich muss ja zugeben, dass ich das häufig genauso mach“: Arbeit mit Transkripten in gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungen. In: Birkner K, Stukenbrock A (Hrsg) *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim
- Mondada L und Doehler SP (2004) *Second Language Acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom*. *The Modern Language Journal* 88: 501–518
- Najvar P, Janík T, Janíková M, Hübelová D und Najvarová V (2009) *CPV Video Study: Comparative Perspectives on Teaching in Different School Subjects*. In: Janík T, Seidel T (Hrsg) *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Verlag GmbH; Waxmann, Münster [u.a.]
- Nunan D (2005) *Classroom research*. In: Hinkel E (Hrsg) *Handbook of research in second language teaching and learning*. L. Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
- Richards JC und Lockhart C (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press. Cambridge; New York
- Richardson V und Fenstermacher G (1999) *Foreword Video study groups for education, professional development, and change*. Atwood Pub, Madsion, Wisconsin
- Sarter H (2006) *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt
- Schwab G (2009) *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verl. Empirische Pädagogik. Landau

Seedhouse P (2004) *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell Pub. Malden, MA

Selting M, Auer P, Barden B, Bergmann J, Couper-Kuhlen E, Günthner S, Quasthoff U, Meier C, Schlobinsky P und Uhmann S (1998) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*: 91–122

Selting M, Auer P, Barth-Weingarten D, Bergmann J, Bergmann P, Birkner K, Couper-Kuhlen E, Deppermann A, Gilles P, Günthner S, Hartung M, Kern F, Mertzluft C, Meyer C, Morek M, Oberzaucher F, Peters J, Quasthoff U, Schütte W, Stukenbrock A und Uhmann S (2009) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*: 353–402

Sieland B (2008) Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit: Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. In: Schweer MKW (Hrsg) *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. VS, Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden

Spiegel C (2009) Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In: Birkner K, Stukenbrock A (Hrsg) *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim

Spolin V (1999) *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern University Press. Evanston, Illinois

Stukenbrock A (2009) Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner K, Stukenbrock A (Hrsg) *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Verlag für Gesprächsforschung, Mannheim

Tochon FV (1999) *Video study groups for education, professional development, and change*. Atwood Pub. Madsion, Wisconsin

Wallace MJ (1991) *Training foreign language teachers*. Cambridge University Press. Cambridge

Woods D und Fassnacht C (2010) Transana 2.42b. The Board of Regents of the University of Wisconsin System. Madison, WI. <http://www.transana.org>.

Selected Transcription Conventions for Nonverbal Aspects (in the Classroom)

Transcript extract	Subject of Action	Action	Object of Action	Further Explanation / Remark
1a <paraverbal>english 1b #eye gaze# 1c #facial expression# 1d #gesture# 1e #posture# 1f #proxemics#	Teachers Male pupil (unidentified) Female pupil "ES"			same time slot newest = highest letter
Na, Mo, As mL1 fES	Person moving / Body part / Person manipulating object	signal direction		These are the nonverbal elements described.
↑, ↓, →, ←, ^, v	Teacher "Na"	looks ostensibly ¹⁰ at	Teacher's Material Learners' Material	(emic) perspective from the person speaking
Na #8@TM# Na #8@LM# Na #8@BB# / 1BB / BB↑	Teacher "Na"	looks longer than one turn (while other speaker continues)	BlackBoard / opened left / opened right	
Na #8@LM --> ¹¹ mL2 [watched a video, Na [#--> # #8↑ #	Teacher "Na"	nods small and quickly		Nonverbal element, no speech
Na #nods s all ↓↑↑↑↑# Na (--) that's rIght. #8@mYa #	Teacher "Na"	looks at male pupil "Ya" before he begins to speak and continues looking up while speaking		Nonverbal element coordinated to speech
H H rH ¹² , LH, bH	male pupil "Co"'s hand Teacher "Na" with both hands	left hand when pointing to left; right hand when pointing to right right hand, left hand, both hands right thumb – left little finger	female pupil (unidentified)	"rH" / "lH" only marked if specification is necessary
rF1 - 1F5				only marked if specification is necessary
mCo #H@FL1# Na #bH backs par v^#	Teacher "Na" vertically with both	points at with their back to audience; parallel; move towards audience, then back		
Na #bF2 vert 2 "circle"#	Teacher "Na" vertically with both	describes two circles in the air		

⁹ Based on Seltling, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* (10), S. 353–402.
¹⁰ Term by Streck (86f)

¹¹ Inspired by Mondada, Lorenza; Doehler, Simona Pekarek (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 88 (4), S. 501–518.

¹² Similar to McNeill, David (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: Chicago University Press.

index fingers

went to sch00l and home #rH ↓ #	right hand	moves downwards (and back to relaxed position)	(start: t o; accent: sch00l; end: and)
went to sch00l and home ----- #bH open #	both hands	open and hold the tension (and back to relaxed position)	(start: t o; hold: sch00l and; end: home)
the cOntent (.) der Inhalt. X	left index finger	touches, releases & touches again	right middle Finger
#lF2@rF3 2x #			

Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden

ANKE KÖHLER

1. Einleitung

1.1 Trainingsseminar & Praktikum

Selten werden einzelne Menschen von so vielen Augenpaaren so fokussiert und über lange Zeit betrachtet oder beobachtet, wie dies bei Lehrenden der Fall ist. Ihr Interaktionsverhalten mit der Klasse wird viel diskutiert – vom Pausenhof bis zum Klassentreffen noch Jahrzehnte nach dem Ende der Schulzeit der Schülerinnen und Schüler. Und doch steht der Lehrkörper bisher selten im Forschungsfokus, insbesondere in der Fachdidaktik (Hurley 1992: 259).

Im Folgenden wird dargestellt, wie durch ein praktisch orientiertes Seminar das Nebeneinander von Erfahrungen in der Schule und theoretischem Input in der Universität aufgehoben wurde und hierdurch der Praxisschock (Bosse und Messner 2008: 54) der Studierenden gemindert oder sogar vermieden werden konnte. Die Studie war im regulären Studienrahmen von Bachelor-Lehramtsstudierenden im Fach Englisch verortet. Die gewonnenen Erkenntnisse konnten direkt (weiter) im Studienalltag von Studierenden und Lehrenden angewandt werden.

1.2 Videoanalyse

Die Entwicklung des Kurses ging aus theoretisch basierten empirischen Untersuchungen der vorhergehenden Semester hervor. Die regulären Tagespraktika (Schritt 1) wurden zunächst um strukturierte Videoanalysen durch die Dozentin (Schritt 2) und schließlich um ein begleitendes Seminar mit Explorations- und Forschungscharakter zu Video- und Konversationsanalyse mit Improvisationsübungen (Schritt 3) erweitert. Wie die Arbeit und die Ergebnisse des im dritten Schritt erarbeiteten Trainingsseminars in Bezug auf die Videoanalyse aussahen, soll im Folgenden kurz dargelegt werden.

1.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis

Im Forschungskontext werden reflexive Ansätze in Aus- und Weiterbildung gefordert (Richards & Lockhart 1994; Wallace 1991). Ziel der routinemäßigen Reflexion des eigenen Lehrens ist ein dynamisches Sein im Unterricht (Farrell 2007: 13). Es geht nicht darum, eine als "guten Lehrer" angenommene statische Rolle zu erreichen und auszufüllen, sondern darum, die eigene Lehr(enden)persönlichkeit kontinuierlich zu entwickeln und je nach erkanntem persönlichen Bedarf einzelne Bestandteile umzugewichten und aus- oder fortzubilden.

Die Anleitung zur Entwicklung der privaten und professionellen Identität, die sich immer wandelt und wandeln kann, ist ein wichtiger, bisher sehr vernachlässigter Punkt in der Lehramtsausbildung.

1.4 Reflexion mit *peers*

Der Gewinn für die Studierenden durch die Möglichkeit des Betrachtens der eigenen (Lehr-)Person von außen und der offensichtlich gemachten Entwicklung aller Beteiligten im bewussten Einsatz der eigenen Person im Fremdsprachunterricht zeigte sich sowohl durch strukturierte (Re-)Analysen der Videodaten (Najvar et al.: 108) als auch der Triangulationen per Gruppeninterviews, Fragebögen, Portfolioarbeit etc.; nicht nur vom „teacher talk“, (Brown 2004: 9), sondern auch bei der ganzkörperlichen individuellen Darstellung und Interaktion mit Schülern und anderen Studierenden.

2. Grundlagen

2.1 Trainingsseminar & Praktikum

Der hier vorgestellte Teil der Studie wurde an der Universität Potsdam und einem Potsdamer Gymnasium in freier Trägerschaft von Oktober 2010 bis Februar 2011 durchgeführt¹. Ein Durchführungskriterium dieser Studie war die Integrierbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Regelstudium, nicht nur im Rahmen eines besonderen Projekts. Tagespraktikum (drei Teilnehmende) und Seminar (17 Teilnehmende, einschließlich der Praktikanten) sind obligatorische Bestandteile des Bachelorstudiums. Das Praktikum fand wöchentlich in einer 7. Klasse statt, das Seminar war als Blockveranstaltung mit Präsenzterminen alle drei Wochen konzipiert.

Die Studie beruht inhaltlich auf den folgenden fünf miteinander verbundenen Bereichen: (a) Strukturierte Videoanalyse und konversationsanalytische Methodologie sowie die Anleitung zur Arbeit in Kleingruppen (Tochon 1999) sind bei der Arbeit im Praktikum und Seminar immanenter Bestandteil. Sie wurden im vorgestellten Projekt v.a. zur Reflexion und damit Bewusstmachung des Interaktionsverhaltens von angehenden Fremdsprachenlehrenden genutzt. Hierdurch wird nicht nur die Arbeit im Seminar unterstützt, sondern auch den zukünftigen Lehrenden ein Werkzeug zur späteren *action research*² an die Hand gegeben.

(b) Die Entwicklung eines dynamischen Aufgaben- und Funktionsverständnisses (Caspari 2001) als Lehrende im Gegensatz zu einer traditionellen Orientierung

¹ Alle Studierenden, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und die Schulleitung haben ihr schriftliches Einverständnis gegeben, dass Videoaufzeichnungen durchgeführt und Bild und Ton und deren Analysen für die Lehre und Forschung gespeichert, genutzt und in Auszügen veröffentlicht werden dürfen.

² Eine Kurzdefinition dieser Art der Forschung lautet:

“[A]ction research has emerged as a possible way of bridging this gap between research and practice and between researchers and practitioners. Action research contains similar ingredients as other forms of research- specifically, questions, data, and interpretations/analysis. However, what makes it unique is that it centers on questions or problems that confront teachers in their day- to-day work, and it is carried out by teachers.” (Nunan 2005: 232)

der Rollenentwicklung hin auf das statische Bild so genannter fertiger Lehrender war Schwerpunkt. Dies war neben der Diskussion von Fachtexten sehr praktisch ausgerichtet – durch den Einsatz von Improvisationsübungen und Microteaching-Sequenzen zu qualitativ emergierten Situationen des Fremdsprachenunterrichts und deren anschließender detaillierter Analyse, Reflexion und Diskussion.

Once the aspiring teacher realizes the importance of using himself or herself as an instrument to promote students' growth and development, the careful acquisition of a repertoire of dramatic as well as academic skills can begin. (van Hoose & Hunt 1979: 37)

Um den Prozess der vorbereitenden Reflexion weiter zu substantzieren, werden ergänzende (d) Improvisationsübungen (Spolin et al. 1999) in das Seminar eingebracht. Die Standardvorgehensweisen zur (c) Reflexion der Probestunden werden mit *peers* als Vorbereitung für zukünftige Unterrichtsstunden genutzt (Jacobs et al.: 262; Janík et al.: 207). Der Fokus auf (e) nonverbalen Elementen (Grant & Grant Hennings 1970) im Fremdsprachenunterricht bietet noch sehr großes Potenzial für das Curriculum zukünftiger Fremdsprachenlehrender (Sarter 2006: 92f).

2.2 Videoanalyse

Beim Einsatz reflektierter strukturierter Videoanalyse im Bereich der Lehrerbildung geht es darum, Experten auszubilden, die die eigenen Handlungen und die anderer reflektieren und systematisch auswerten können. Lehrende erhalten eine Entwicklungsorientierung. Diese kann langfristig wirken und zu kontinuierlicher Reflexion, Auswertung, abgesichertem Experimentieren und schließlich Wandel, auch im späteren Berufsalltag, führen (Tochon 1999: 85).

"*Observation* can generally be characterised as a professional technique for gaining (new) information about the outside world. [...] [W]e have come to see video technology as a tool for social scientists to observe phenomena that are too complex to be noticed by the naked eye." (Janík et al. 2009: 7; Hervorhebung im Original)

Die Videoanalyse bietet Möglichkeiten, den normalen Unterrichtsprozess in der nachträglichen Betrachtung zu entschleunigen, zu pausieren und erneut zu betrachten, um bemerkenswerte Ereignisse zu fokussieren.

Die verschiedenen Ebenen der verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikation können voneinander getrennt detailliert betrachtet und analysiert werden. Die Trennung dieser Ebenen in (wiederholt) beobachtbaren Interaktionssituationen zur Beschreibung verhilft den Studierenden zu klareren Analysen und weniger Wertung bei der Auswertung von Unterrichtssequenzen.

Im Rahmen eines Seminars oder Praktikums ist die Anwendung reflektierter strukturierter Videoanalyse bei Weitem nicht so verbreitet wie in Trainings zu Kommunikationsförderung in der Weiterbildung – z.B. für Verkaufsgespräche

(z.B. Pascoe 2001), im Management (z.B. Henninger 2009) oder allgemein im Berufsleben (z.B. Bischoff 2007). Spezialisierte Videoanalysetrainings finden sich für die Teamarbeit (z.B. Kauffeld 2010) und besonders im Sport (für einen Überblick der aktuellen Literatur: Beisel 2007). Großflächig wurden Videoanalysen z.B. zur Erforschung von Unterrichtsprozessen in der TIMSS-Videostudie verwendet (Klieme & Baumert 2001).

Videoanalyse sollte in Kleingruppen stattfinden. Dies kann auch in den Rahmen eines Seminars eingebettet geschehen (Abendroth-Timmer 2011: 36). Die Gruppen können aus Teilnehmenden (a) des Trainings bestehen, von denen die Aufzeichnungen analysiert werden oder (b) von einer neuen Gruppe, die gerade mit dem Training beginnt. In diesem Falle dient die Videoanalyse dem Aufzeigen verschiedener Problematiken bzw. der Relevanz des Videotrainings als Vorbereitung auf die Handlungen im Klassenraum.

2.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis

Die verschiedenen Fachdiskurse verstehen unter der Bezeichnung "Rolle" oder "Identität" v.a. abstrakte und verallgemeinernde Statusbeschreibungen. Jedoch werden individuelle Definitionen, Wahrnehmungen und Herausforderungen im direkten Berufsalltag hier nicht aufgenommen (Caspari 2001: 25ff.). Unter Aufgaben- und Funktionsverständnis fasst Caspari die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden der Anforderungen und den „daraus resultierenden Ämtern bzw. Fähigkeiten“ (2001: 210).

Durch die systematische Reflexion, in diesem Fall mithilfe von Videoanalyse, sammeln Lehrende methodisch Daten über eigenes und anderes Unterrichten (Farrell 2007: 12). Dies entspricht der Forderung, dass "LehrerInnen (...) berufliche Weiterentwicklung durch Selbstbeurteilung und KollegInnenbeurteilung gewährleisten und mit den auf ihrem Gebiet verfügbaren Informationen Schritt halten (müssen)." (European Centre for Modern Languages 2008: 14). Der Nutzen für die Lehrenden besteht darin, dass die auf empirische Weise gewonnenen Informationen eingesetzt werden können, um sachlich begründete Entscheidungen zu Änderungen ihrer Lehrpraxis zu treffen (Farrell 2007: 12). Gimenez (1999: 131) gibt hierbei zu bedenken, ob die durch tiefgehende Reflexion gestellten Anforderungen in ihrer Komplexität durch Studierende erfüllbar sind. Es sei bei der Forderung nach Reflexion in Seminaren wichtig, eine Unterscheidung nach Zeitpunkt, Inhalt, Art, Tiefe, Geschwindigkeit und Ebenen zu treffen (ibid.: 132).

2.4 Reflexion mit *peers*

Die drei, u.a. von Farrell (2007) zusammengefassten Formen der Reflexion beziehen sich auf die verschiedenen Zeiten und Foki. Bezugspunkt ist jeweils die Situation, in der gehandelt wird.

1. *Reflection-in-action* beschreibt die Auseinandersetzung der Lehrperson mit routinierten (Unterrichts-)Vorgängen. Diese Routinen sind durch Wis-

sen und Erfahrungen geleitet und bedürfen eines "knowing-in-action" (Schön 1983, zitiert nach Farrell 2007: 4).

2. *Reflection-on-action* ist zeitlich nach der Handlung situiert. Entsprechend werden Aktionen und Reaktionen, die aus dem "knowing-in-action" hervorgehen, Gegenstand der Reflexion (Hatton & Smith 1995, zitiert nach Farrell 2007: 4).
3. *Reflection-for-action* unterscheidet sich von den anderen beiden Arten dadurch, dass sie proaktiv ist. (Farrell 2007: 4). Nach Killon & Todnem (1991: 15) ist diese Form der Reflexion das Ziel der beiden zuvor genannten. Alternativen werden durchdacht, gegebenenfalls diskutiert und die eigentliche Handlungssituation vorentlastet und somit für nicht routinierte Optionen geöffnet.

Zum anderen ist es für die Studierenden sehr hilfreich, wenn sie sich vorher in der Zielsprache überlegen, wie Arbeitsanweisungen, Feedback etc. nun tatsächlich formuliert werden. Selbst wenn sie die Zielsprache fließend beherrschen, birgt ihre Verwendung im Klassenraum ganz andere Herausforderungen. In den von ihnen gewohnten Kontexten sind zumeist abstrakte bzw. komplexe sprachliche Darlegungen verlangt. Dies gilt für universitäre Lehrveranstaltungen ebenso wie für zielsprachliche Kontexte, sei es als lingua franca zwischen unterschiedlichen Muttersprachlern oder mit L1-Sprechern der Zielsprache. Gerade auch der Einsatz von nichtsprachlichen Mitteln im Fremdsprachenunterricht kann bewusst geplant werden. Mimik, Gestik, das eigene Verhalten im Klassenraum, der Einsatz verschiedener Medien, angefangen von Tafeln über Realia bis hin zu technischen Geräten etc. und die Verbindung all dieser Elemente kann systematisierenden, inhaltlich stützenden oder akzentuierenden Charakter haben. Besonders im Anfangsunterricht können nonverbale Elemente das gesprochene fremdsprachliche Wort sinnvoll ersetzen (Sarter 2006: 92). Diese Hilfestellungen finden gleichzeitig mit den ohnehin zu gebenden verbalen Äußerungen statt, bedürfen also keines zusätzlichen zeitlichen Raumes. Im Gegenteil erleichtern sie sehr oft das Verständnis des Gesagten und ersparen Rückfragen oder falsche Lösungsansätze, wenn die fremdsprachlichen Äußerungen der (relativ unbekannt) Lehrperson nicht korrekt verstanden werden. Die Handlungsoptionen der Studierenden werden hierdurch bedeutend erweitert.

3. Durchführung in Praktikum und Seminar

"It is difficult to observe oneself teach." (Richardson & Fenstermacher 1999: xiii)

Es wurden im Rahmen der hier vorgestellten Arbeit des Semesters die Schulstunden und im Seminar die Microteachings und Impulsreferate der Studierenden videographiert.

In der reflektierten strukturierten Videoanalyse werden von den Teilnehmenden oder der Kursleitung Schwerpunkte festgelegt, die dann anhand von Videosequenzen der einzelnen Teilnehmenden fokussiert besprochen werden. Die Inter-

aktionsereignisse werden nicht in Gänze geschaut und währenddessen kommentiert. Stattdessen werden zu verschiedenen Zeiten Schwerpunkte festgelegt.

1. Vor dem Ereignis festgelegte Hospitationsschwerpunkte werden in der Auswertung detaillierter betrachtet.
2. Während des Ereignisses festgestellte Schwierigkeiten und besonders gelungene Sequenzen werden von der jeweiligen Person bestimmt, um Routinen oder Mechanismen zu hinterfragen.
3. Nach dem Ereignis, bei der Sichtung des Materials, emergieren aus diesem Schwerpunkte und werden diskutiert.

Nach der Auswahl der Szenen liegt es in der Hand der Leitung der Kleingruppe, die Videosequenzen thematisch zu sortieren und zu editieren. Bei der Diskussion der Szenen werden eine oder mehrere nach Schwerpunkten selektierte Szenen gezeigt und zuerst von den gefilmten Personen mit Bezug auf Intention und Situationsverlauf oder Planung und Durchführung besprochen. Dem folgen Rückfragen und Anmerkungen der anderen Beteiligten. Die Diskussion kann systematisiert und die Fach- und Sachlichkeit, besonders in kritischen Situationen im gezeigten Video, gesichert werden.

In der Gruppe folgen Analysen und Interpretationen des Wahrgenommenen und Diskussionen darüber. Die Anleitung zur Reflexion liegt nach Gimenez in den Händen der Gruppenleitung, im Normalfall der Dozentin oder des Dozenten. Diese geben zu Beginn eine Anleitung zum Analysieren, Diskutieren, Evaluieren und möglichen Alternativen der Unterrichtspraxis. Im Laufe der Zeit ermutigen sie die Teilnehmenden dazu, größere Verantwortung für die eigene professionelle Entwicklung zu übernehmen und unterstützen die Entwicklung eigener Theorien der Unterrichtspraxis (1999: 133).

Aufgrund der vorher nach Fokuspunkten selektierten Videosequenzen kommt es zum "stimulated recall" (Tochon 1999: 16). Durch das Zeigen von Videoausschnitten in dieser Form eines Videokommentars werden die Erinnerungen der Beteiligten an die Situation stimuliert. Klarere Erinnerungen werden bei den Involvierten hervorgerufen und der Kontext für die Diskussion ist für alle gegeben.

Der reflektierten Analyse kann darüber hinaus eine theoretische Einbettung oder ein Denkanstoß durch Zitate, nichtlineare Texte oder Bilder vorangehen oder folgen. Diese können ebenso auf der Projektionsfläche erscheinen. Somit haben theoretisch fundierte Aspekte und eigenes Handeln auch visuell den gleichen Stellenwert.

Ein wesentlicher Punkt ist, dass ein reflexiver Ansatz nicht das Lernen pädagogisch-didaktischer Grundlagen ersetzen soll (Tochon 1999: 22). Das fachliche, bildungswissenschaftliche und v.a. auch das fachdidaktische Wissen wird durch die Arbeit für das Seminar in den Diskussionen immer wieder unter Beweis gestellt, neu vernetzt und ausgebaut. Ziel ist die theoretisch fundierte Auseinander-

setzung mit Handeln im Unterricht, nicht lediglich der Austausch von Meinungen.

Zeichner (1995: 19f.) weist auf die Notwendigkeit einer vorherigen Entscheidung für die Dozentin oder den Dozenten hin, ob eine angeblich neutrale, rein beschreibende, Haltung gegenüber der Reflexion der Lehrenden eingenommen wird oder ob diese von empirischen Befunden geleitet werden soll. Im Verlauf des Kurses werden die Teilnehmenden zur Moderation angeleitet. Diese Fertigkeit bereitet ebenso auf das eigene Unterrichten vor. Dies fördert die individuelle Entwicklung der zukünftigen Lehrenden – sowohl inhaltlich als auch im Geben und Nehmen von Feedback (Tochon 1999: 20). Es sollte darauf geachtet werden, dass das Verhältnis zwischen den Personen, die in den Videosequenzen erscheinen, und der Moderation nicht negativ vorbelastet ist.

4. Erkenntnisse von Studierenden

Die konstruktiven Rückmeldungen in der Gruppendiskussion konnten die weitere Auseinandersetzung der Studierenden mit den Videoaufnahmen und dem eigenen Handeln fördern. Durch das im Praktikum geforderte obligatorische Portfolio bestand im Fall dieser Studie außerdem die institutionell vorgegebene Notwendigkeit der über die Treffen weiter führenden Reflexion. Die Treffen in der Kleingruppe waren auch Vorentlastung und Beispiel für reflektierte strukturierte Videoanalysen, die die Studierenden selbständig durchführen. Die individuelle Entwicklung an ganz eigenen Stärken und Schwächen konnte somit noch weiter befördert werden.

Das Video wurde von den Teilnehmenden sowohl als Analyseobjekt als auch als Beweismittel genutzt. Dies spiegelt sich in den eingereichten Reflexionen, den Auswertungsgesprächen und abschließend erstellten Postern eines *World Café*³ wider. Der Studierende Na formuliert es in seinem Portfolio folgendermaßen.

Erst bei der Analyse des Videos werden jedoch die tatsächlichen Gründe, warum diese Methode nicht wirklich funktioniert hat, deutlich. Wie man auf dem Video sehen kann, ist die Aufmerksamkeit der Schüler, nachdem sie sich nach vorne begeben haben, lange Zeit nicht auf mich gerichtet. [...] Es ist also durchaus möglich den Schülern Arbeitsanweisungen zu geben, auch wenn sie einander zugewandt stehen. Wie das Video zeigt, ist dies jedoch nur möglich, wenn der Lehrer sehr präsent ist. Sobald ich mich, um mein Startsignal zu holen, etwas von dem Kreis entfernt hatte und den Kopf nach unten wandte, wurde an vielen Ecken sofort angefangen zu sprechen. (Na 2010⁴: 6, 9)

Neben dem inhaltlichen Gewinn für die einzelnen Personen konnten die Videoanalysen, die regelmäßig in einer konstruktiven Atmosphäre durchgeführt wur-

³ Das *World Café* ist eine Methode der dialogorientierten Forschung, mit der sich große Gruppen in flexiblen Kleingruppen über eine für sie bedeutsame Frage- oder Problemstellung austauschen können (Heuer 2008: 39).

⁴ Benennung der Portfolios der Studierenden aus den Tagespraktika

den (WCP "Development"⁵), Hemmungen und Angst vor Hospitationen, Videoaufnahmen und anderen Eigendarstellungen abbauen helfen (WCP "Tools, Skills, Ideas, Questions").

Die individuellen Fortschritte waren dabei bemerkenswert. Da Feedback zu objektiv und vor allem auch subjektiv als bedeutend identifizierten Schwerpunkten erfolgte, wurden nachfolgendes Training und Diskussion besonders fruchtbar. Gravierende Handlungsänderungen waren schon nach sehr kurzer Zeit feststellbar, wie am folgenden Beispiel sichtbar gemacht wird.

Die offene Diskussion der Handlungen aller Beteiligten und die Transparenz und Offenlegung von Meinungen führt zu sachlichen Auseinandersetzungen. Die Lehramtsstudierenden verließen ihre gehaltene Stunde nicht mehr nur mit einem weniger guten oder schlechten Bauchgefühl.

In den Tagespraktika ging der anfängliche Zwang bzw. die Pflicht zum Feedback sehr bald in empfundene Notwendigkeit dafür über. Innerhalb einer Gruppe von drei bis sechs Studierenden entsteht in der neuen, somit meist Stress beladenen Situation naturgemäß schnell ein Gefühl der Verbundenheit. Dies hat jedoch auch zur Folge, dass Feedback oft sehr persönlich genommen wird. Die Videoanalyse steigerte die objektive Wahrnehmung des Geschehenen. Innerhalb der Gruppe wurde durch gesteigerte Sachlichkeit emotionale Betroffenheit abgebaut.

⁵ Benennung der Poster des World Café aus dem Trainingsseminar

5. Entwicklung eines Studierenden

Die Exzerpte zeigen den Studierenden Na als Lehrkraft in einer siebten Klasse. Hierbei folgt als Erstes die Planung (5.1), anschließend das Transkript des entsprechenden Videomitschnitts mit einer Wiedergabe durch die Forscherin (5.2). Die Stundenauswertung mit Peers, Fachlehrerin und Dozentin wird zusammengefasst (5.3) und die Portfolioaufzeichnungen von Na zum Exzerpt (5.4) übernommen. Abschließend wird die Entwicklung des Studierenden besprochen.

5.1 Die Planung

Die Planung des Studierenden für den Beginn der Stunde war geradeheraus. Die Klasse sollte sich zu einer abschließenden Wiederholung des Passivs in zwei konzentrische Kreise aufteilen und anschließend mit der gegenüberstehenden Person sprechen. Er formulierte die Aufgabenstellung, wie in 5.2⁶ durchgeführt, vor und antizipierte Schwierigkeiten bei der Kreisbildung: Es könnte zu Unklarheit oder Verwirrung bei den Schülerinnen und Schülern kommen, die daraufhin Rückfragen stellen würden (zusammengefasst aus Unterrichtsentwurf Na 20100602).

5.2 Die Durchführung

```

01 Na psh:,
    --->>
02 i want you to (form) a cIrcle,
    #8@BB# -->
    #lH vert "circle" #
03 <<cresc, p>or bEtter<,>
    two circles,=
    #lH vert "circle"#
04 =one Inner,
    #lH vert "circle"#
05 and one OUter circle?
    #lH vert "circle" #
06 and the Ones,
07 that have Ae on their sheet,
    #lH vert "circle" #
08 ↑should be the Inner circle?
    |
    #lH slightly ←#
09 and the Ones;
    #lH slightly ←#
10 that have bE on their sheet -

```

⁶ Die Transkription der verbalen Äußerung richtet sich nach Selting et al. (2009) und Jefferson (2004). Die Transkription der nonverbalen Elemente ist inspiriert von Mondada & Doehler (2004) und McNeill (2005). Der Großteil der Systematisierung erfolgte hierbei jedoch durch die Autorin unter besonderer Beachtung der speziellen institutionellen Situation Unterricht. Die Transkriptkonventionen werden in Anbetracht der Seitenbegrenzung in der nicht gesondert aufgeführt, sondern ausschließlich in der Analyse (5.4) erklärt.

Die Transkriptionen wurden mit der Transkriptions- und Analysesoftware Transana (Woods & Fassnacht 2010) vorgenommen.

```

11      #lH vert "half circle"      #
      should be the OUter circle.
      #v#
12      so please, (.)
           |
      #bH backs par v^#
13      come in frOnt,
14      (--)
15      and,
      #lF2↑#
16      #8@BB#
17      (.) build these two cIrcles.=
      #lF2↑ hor "circle"      #
18      =mAYbe; (.)
           |
      #lH "push table v" -->
19      we cn fIrst; make some; (.) space over hEre,
           |
      -->      --># #rH "push table v"      #
20      so that we can,
      #bH hor out to middle "two single circles"#
21      ↓do the circle, here.
22  sevL #↑#
23  Na  #bH backs par open#
24      #bH backs par closer v^#
25      (--)
26      cOMe to the frOnt please.
27  Ls  [#^, ←, into circles#]
28  Na  [#moves tables      #],

```

Exzerpt 1. (Na 20100602) (0:00:51.7-0:01:48.3). "Two circles & Come in front."

Die Sequenz bildet die Aufgabenstellung ab, in der die Schülerinnen und Schüler die oben genannten Kreise bilden sollen, wofür Tische beiseite geschoben werden müssen.

- (1) Na fordert die Klasse auf einen Kreis zu bilden (02), verbessert sich jedoch direkt auf „two circles“ (03), die er mit schnellem Anschluss näher als konzentrisch beschreibt. Er führt bei jeder Erwähnung von „circle“ mit der linken Hand eine vertikale Kreisbewegung aus.
- (2) Er schließt die Gruppeneinteilung aufgrund der vorliegenden Arbeitsblätter mit einem „and“ pausenlos an (06). Hierbei bewegt er die linke Hand leicht nach links.
- (3) Er bittet die Klasse nach vorn, gefolgt von einer kurzen Pause, in der er beide Hände mit parallelen Handrücken auf die Klasse zu und dann Richtung Klassenfront bewegt (12-13). Hiernach lässt er eine längere Pause (14), in der sich jedoch niemand nach vorn bewegt.
- (4) Daraufhin blickt Na in Richtung Tafel und zeigt – diesmal mit einer horizontal ausgerichteten Geste – auf, wo die Kreise gebildet werden sollen (16-17).

- (5) Folgend thematisiert er die Schwierigkeit der im Weg stehenden Tische, leitet mit einem „maybe“ und entsprechenden Gesten eine organisatorische Arbeitsanweisung ein und schiebt einen Tisch Richtung Klasse. Verbal beendet er den relativ komplexen Gedankengang der Begründung, dass dann an der frei geräumten Stelle die Kreise stehen können. Den letzten Punkt untermalt Na gestisch horizontal mit zwei nebeneinander stehenden Kreisen. (18-21)
- (6) Einige Schülerinnen und Schüler stehen nun von ihren Plätzen auf. Na lädt sie mit erst öffnenden Händen und dann der schon vorher eingesetzten Geste nach vorn ein, lässt eine Pause und wiederholt die Einladung auch verbal. (22-26)
- (7) Schließlich kommen die Jungen und Mädchen nach vorn, während Na die Tische zur Seite schiebt (27-28).

5.3 Die Auswertung im Anschluss an die Unterrichtsstunde

Die Unterrichtsauswertungen sind für die Lehramtsstudierenden obligatorischer Bestandteil nach jeder Englischstunde des Praktikums. Das angewandte Prozedere lässt erst die unterrichtende Person, dann die Peers, anschließend die Fachlehrerin und zum Schluss die Fachdidaktikerin zu Wort kommen. Die Beteiligten orientieren sich an der vorher eingereichten Unterrichtsplanung und den eigenen Aufzeichnungen zur Umsetzung und dem vorher abgestimmten Hospitationsschwerpunkt.

Weder Na selbst noch die Peers äußerten sich in der Auswertungsrunde direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde überhaupt zu dem später für Na so wichtig hervortretenden Unterrichtsereignis. Lehrerin und Dozentin thematisierten die Unruhe bei der Organisation der Kugellager-Methode. Außerdem schlug die Lehrerin eine Erweiterung der Sequenz vor, in der die Schülerinnen und Schüler ihre erzählten Geschichten noch einmal ins Plenum tragen.

5.4 Die Betrachtung und Reflexion der Situation durch den Studierenden

Der Auszug in 4. von Na entstammt dem Portfolioabschnitt zur hier betrachteten Unterrichtssituation. Als Erstes analysiert Na die eigene Planung in Bezug auf seine Durchführung. Dieser Abschnitt geht dem obigen Zitat voraus.

Das Problem der *landing-ground perspective* wird bei nochmaligen Durchlesen meines verbesserten Unterrichtsverlauf deutlich: Betrachte ich ohne das Wissen, wie der Unterricht tatsächlich abgelaufen ist, den ersten Teil meiner Stunde anhand meines Unterrichtsentwurfs, kann ich keinen wirklichen Fehler entdecken.

Nach einer Auswertung der Planung wendet sich Na der Durchführung zu.

Danach waren die Anweisungen immer schwammiger. Als ich nun anhand von den auf der Tafel aufgezeichneten Kreise erklären wollte, dass die Schüler sich in einem inneren und einem äußeren Kreis anordnen sollen, sind mir mehrere Faktoren aufgefallen, warum diese Anweisung nur teilweise von den Schülern verstanden wurde.

Dieser Einschätzung stellt er nun mehrere Beobachtungen hintenan, die sie begründen. Er bezieht seine Körpersprache und -positionierung, den Einsatz von Medien und von neuem Vokabular ein. Darauf weist er besonders auf die Schwierigkeit für Englischlernende beim Verstehen von Arbeitsanweisung hin. Bildungswissenschaftlich begründete Alternativvorschläge bzw. Überlegungen zu ähnlichen Situationen in der Zukunft runden den Absatz ab, in dem sich Na insbesondere der Anleitung durch die Lehrperson widmet.

Im letzten Paragraphen zu der Situation wird die Orientierung von Na an den Schülerinnen und Schülern und der interaktionalen Situation im Unterricht besonders deutlich. Die Analyse kann nur mithilfe des Videos vorgenommen werden.

Gegen die dadurch entstandene Unruhe versuchte ich einfach anzusprechen. Hier wäre es angebracht gewesen, sich eine Minute Zeit zu nehmen, um die Klasse wieder zu beruhigen und ihnen deutlich zu machen, dass, obwohl sie stehen, die gleichen Regeln des Unterrichts gelten wie sonst auch. Dies wäre gerade bei dieser Übung notwendig gewesen, da, aufgrund der Schüleranordnung in zwei Kreisen, die Blicke der Schüler nicht auf den Lehrer, sondern auf die anderen Schüler gerichtet sind. Es ist auch zu bedenken, dass die Tatsache, dass sich jeweils immer zwei Schüler direkt gegenüberstehen zum Sprechen einlädt. Wie man auf dem Video sehen kann, ist die Aufmerksamkeit der Schüler, nachdem sie sich nach vorne begeben haben, lange Zeit nicht auf mich gerichtet. Die vielen Anweisungen, die ich in dieser Zeit gegeben haben, kamen, so mein Eindruck, überwiegend nicht bei den Schülern an, oder zumindest erst (wie beispielsweise die Aufforderung an den inneren Kreis sich umzudrehen) nach mehrmaligem Wiederholen. Nachdem der Kreis dann mehr oder weniger eine Form angenommen hatte - was immerhin dreieinhalb Minuten gedauert hat - und die Schüler wieder zur Ruhe gekommen sind, scheint der Arbeitsauftrag, dem Partner eine Geschichte im Passiv zu erzählen, gut angekommen zu sein. Es ist also durchaus möglich den Schülern Arbeitsanweisungen zu geben, auch wenn sie einander zugewandt stehen. Wie das Video zeigt, ist dies jedoch nur möglich, wenn der Lehrer sehr präsent ist.

Schwierigkeiten, die besonders in der Interaktion liegen, werden besonders von Studierenden nicht antizipiert. Die Gelegenheit der entschleunigten Auseinandersetzung mit der Unterrichtssituation durch den Einsatz von Videomitschnitten schafft die Voraussetzung dafür, dass Studierende die Notwendigkeit sehen, sich nicht nur mit der Planung auseinanderzusetzen. Die Vorbereitung auf und Auseinandersetzung mit Interaktionen im Klassenraum führt dazu, dass vorher angenommene Regeln durchdacht und eigene Schlüsse für zukünftige Unterrichtshandlungen gezogen werden. In dem letzten Abschnitt bezieht sich dies auf die Erteilung von Arbeitsaufträgen in nicht klassisch ausgerichteten frontalen Arbeitsformen, die besonders für junge Studierende hochgradig herausfordernd sind.

6. Fazit

"Clearly, what you are learning about yourself will change how you communicate as a teacher." (Burns & Woods 1992: 18)

Ziel des Konzepts der Kopplung von Seminar und Praktikum ist eine ganzheitliche Umsetzung der Lehramtsausbildung. Hierbei greifen nicht nur im Rahmen einer Lehrveranstaltungsplanung Theorie und Praxis ineinander, sondern beides wird von den Studierenden selbst reflektiert und aufeinander und auf sich selbst und das eigene Handeln bezogen. Videoauswertungen zu Clips vorhergehender Praktika und hierzu situativ ähnlich eingebettete Improvisationsübungen, deren Analyse und Reflexion bereiten die Studierenden auch praktisch auf die folgenden Aufgaben im Praktikum vor. Der Praxisschock wird gemindert.

Die Videoanalyse ermöglicht eine Objektivierung des eigenen Handelns. Reflexion über das Gesehene in einer Gruppe unterstützt die Öffnung der Beteiligten gegenüber fachlichem Feedback, z.B. im künftigen Kollegium. Die Nutzung von Technologie zur individuellen Weiterbildung ist eine zukunftsorientierte Methode der Selbstreflexion.

Hierbei ist ein dynamisches Verständnis des eigenen Berufsbildes sowohl Voraussetzung als auch Ziel. Nicht das Erreichen eines als ideal angesehenen Zustands, sondern die Anpassung an und Nutzung von internen und externen Faktoren und deren Einbeziehung in die eigene Professionalisierung werden angestrebt.

Die Handlungsorientierung und effektive Gesprächsleitung werden in den Übungen genauer angegangen. Planung erfolgt nicht nur in der "Anflugperspektive" des *task-as-workplan*, wo es um die Struktur des Unterrichts geht, die Realisierung der einzelnen Interaktionsbeiträge jedoch kaum vorbereitet wird.

Die Studierenden lernen empirische Forschung für ihre eigene Lehre zu nutzen. Dies kann von der Dozentin oder dem Dozenten angeleitet werden. Spezifische Ziele werden nicht gesetzt, sondern die individuelle Entwicklung unterstützt.

Von den einzelnen Studierenden aus betrachtet, kann dies am folgenden Fünfschritt verbildlicht werden:

Im Kopf ... greift die Videoanalyse. Hierbei kommt es zu einer systematischen Untersuchung und Bewusstwerdung einzelner Unterrichtsabschnitte und persönlicher Eigenheiten oder Vorkommnisse.

Im Bauch ... wird eine dynamische Sichtweise auf das Aufgaben- und Funktionsverständnisses entwickelt.

Mit Händen und Füßen ... wird die geforderte Handlungsorientierung eines modernen Fremdsprachenunterrichts auch körperlich umgesetzt.

Im Team ... erfolgt ein kontinuierliches sachliches Feedback und hierdurch eine professionelle Reflexion auf das eigene Handeln aus einer Außenperspektive.

In der Umgebung ... werden antizipierbare Situationen und deren Handlungen improvisiert.

Wird die Planung des Fremdsprachenunterrichts am Rahmen dieses Fünfschritts entlang vorgenommen, wird ihre Betrachtung als *task-as-process* ermöglicht und die individuelle Entwicklung und berufslebenslanges Lernen gefördert.



Abbildung 1. Illustration des Fünfschritts.

Die Einbindung der Fachliteratur wird dabei von den Studierenden als Vorteil empfunden: "Die Mischung aus praktischem Handeln als Lehrer und wissenschaftlicher Theorie, kombiniert mit Phasen der Reflexion über beides, haben mir sicherlich sehr geholfen." (Na 2010: 19).

Im Rahmen eines Semester begleitenden Blockseminars zum Praktikum ist die Einbindung des Trainingsseminars ins Regelstudium gut umsetzbar. Fachdidaktische Inhalte werden vertieft und fokussiertes neues Wissen erarbeitet. Darüber hinaus wird Unterrichtshandeln vorbereitet, geübt und allein und in der Gruppe reflektiert. Ein so ganzheitlich angelegtes Seminar fördert die Vernetzung von Fachwissen und Unterrichtserfahrung. Die reflektierte strukturierte Videoanalyse ist ein Instrument, um die institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden zu fördern.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar (2011), Reflexive Lehrerbildung. Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videoanalyse in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), 3–42.

Beisel, Simon (2007), *Einsatzmöglichkeiten von Videoanalyse im Sport*. München: GRIN Verlag GmbH.

Bischoff, Irena (2007), *Körpersprache und Gestik trainieren. Auftreten in beruflichen Situationen: Ein Arbeitshandbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Bosse, Dorit; Messner, Rudolf (2008), Intensivpraktikum. Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Christian Kraler und Michael Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 53–62.

Brown, Kirsty (2004), *Better Interactions, Better Learning. Developing the Role of the Teacher to Optimise Classroom Interactions for Learning*. Dundee: University of Dundee.

Burns, Morris U.; Woods, Porter (1992), *Teacher as Actor*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caspari, Daniela (2001), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag.

Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2007), Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15–54.

European Centre for Modern Languages (Hrsg.) (2008), *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion (EPOSA)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Farrell, Thomas C. (2007), *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London; New York: Continuum.

Gimenez, Telma (1999), Reflective Teaching and Teacher Education Contributions from Teacher Training. In: *Linguagem & Ensino* 2 (2), 129–143.

Grant, Barbara M.; Grant Hennings, Barbara (1970), *The Teacher Moves. An Analysis of Nonverbal Activity*. New York, NY: Teachers College Press.

Hatton, Neville; Smith, David (1995), Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33–49.

Henninger, Michael (Hrsg.) (2009), *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement*. Weinheim; Basel: Beltz.

Heuer, Christian (2008), Das "World Café". In: *Geschichte lernen* 21 (123), 39–45.

Hurley, Daniel Sean (1992), Issues in Teaching Pragmatics, Prosody, and Non-Verbal Communication. In: *Applied Linguist* 13 (3), 259–280.

Jacobs, Jennifer; Borko, Hilda; Koellner, Karen: The Power of Video as a Tool for Professional Development and Research. Examples from the Problem-Solving Circle. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 259–274.

Janík, Tomáš; Janíková, Marcela; Knecht, Petr; Kubiato, Milan; Najvar, Petr; Najvarová, Veronika; Šebestová, Simona (2009), Exploring Different Ways of Using Video in Teacher Education. Examples from CPV Video Web. In: Tomáš Janík und Tina

Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 207–224.

Janík, Tomáš; Seidel, Tina; Najvar, Petr (2009), Introduction. On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 7–22.

Jefferson, Gail (2004), Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In: Gene H. Lerner (Hrsg.), *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*. Philadelphia, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 13–34.

Kauffeld, Simone (2010), *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin; Heidelberg: Springer.

Killon, Joellen P.; Todnem, Guy R. (1991), A Process of Personal Theory Building. In: *Educational Leadership* 48 (6), 14–16.

Klieme, Eckhard; Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001), *TIMSS: Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

[MBSJ] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Landes Brandenburg (Hrsg.) (2008), *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. Erste Fremdsprache. Begegnung mit fremden Sprachen*. Potsdam.

McNeill, David (2005), *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Mondada, Lorenza; Doehler, Simona Pekarek (2004), Second Language Acquisition as Situated Practice. Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.

Najvar, Petr; Janík, Tomáš; Janíková, Marcela; Hübelová, Dana; Najvarová, Veronika (2009), CPV Video Study. Comparative Perspectives on Teaching in Different School Subjects. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 103–120.

Nunan, David (2005), Classroom Research. In: Eli Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 225–240.

Pascoe, Nicholas (2001), *Leitfaden für Video-Training. Praktische Anleitung für Trainer und Trainerinnen*. Runkel: POS-Verlag.

Richards, Jack Croft; Lockhart, Charles (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Richardson, Virginia; Fenstermacher, Gary (1999), Foreword. In: François Victor, *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing, x–xiii.

Sarter, Heidemarie (2006), *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Schön, Donald Alan (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Seedhouse, Paul (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* (10), 353–402.
- Spolin, Viola; Sills, Carol; Sills, Paul (1999), *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Tochon, François Victor (1999), *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- van Hoose, John; Hunt, Richard E. (1979), The Performing Artist Dimension in Effective Teaching. In: *Contemporary Education* 51 (1), 36–39.
- Wallace, Michael J. (1991), *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, David; Fassnacht, Chris (2010), *Transana*. Madison, Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System. [<http://www.transana.org>].
- Zeichner, Kenneth M. (1995), Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: Ingrid Carlgren, Gunnar Handal und Sveinung Vaage (Hrsg.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 9–27.

Anke Köhler

Applied Conversation Analysis in Foreign-Language Didactics

Gerade Fremdsprachenlehrer, die sich einem kommunikativen Unterricht verpflichtet sehen, sollten nicht nur die Zielsprache selbst beherrschen, sondern auch wissen, wie Sprache in Interaktion funktioniert, um dieses Wissen in den Lernprozess ihrer Schüler einbringen zu können. Angewandte Konversationsanalyse kann hier ein effektives Werkzeug sein, um neben pädagogisch-didaktischen Schwerpunkten auch nach interaktionalen Leitlinien zu handeln. Die konversationsanalytische Herangehensweise wird im Folgenden zunächst kurz eingeführt, um dann am Beispiel der sprachlichen (bzw. interaktionalen) Reparatur im Unterricht erläutert zu werden¹.

Especially for the understanding of the learning of languages not only the talk as such is important, but also “co-occurring gestures, embodied actions, and eye gaze phenomena as a unified, socially constituted context for second language learning activity” (Markee 2005, 358). Since language is not only learned by linguistic but also by nonverbal input, the analysis of these practices promises to lead to valuable conclusions about learning and teaching of an L2. The developing understanding of the growing number of interactive strategies in the foreign-language classroom also deserves and needs to be studied further (Markee 2005, 360).

Thus, by carefully analyzing their data, teachers and teachers in training learn to recognize and positively reinforce certain features within the interaction that may lead to successful learning behaviors on the side of their students.

1 Conversation Analysis

“In many ways, the strength of conversation analysis lies in its ability to bring a fresh approach to well-researched topics and to illuminate issues that previous researchers have been unable to access.” (Acton 2004, 252)

In the early 1960s, Erving Goffman’s and Harold Garfinkel’s ideas helped form the basis of what was to become *Conversation Analysis* (CA). Both men offered new perspectives on the organization of everyday interaction, furthestmost they showed the possibility of order in interaction (Schegloff et al. 1977, 361). This evolving sociological discipline worked according to ethnomethodological concepts, though it approached topics and methodology differently.

Emanuel Schegloff, Harvey Sacks and Gail Jefferson built on this foundation to create the outline of this new approach. Sacks thought that sociology should be a “natural observational science” (Sacks 1984, 21). This novel approach meant to forego fake conversations and thought-up conversations in favor of actual *talk-in-interaction*, which is “subtle, nuanced and highly sensitive; yet structured, normative and accountable” (Sacks 1984, 22). The term ‘talk-in-interaction’ is introduced since ‘conversation’ would be too narrow in its meaning. For, although conversation is a part of talk-in-interaction, paraverbal and nonverbal items are considered in this discipline as well, making the

¹ I wish to acknowledge the help, through discussion of drafts of this paper and/or through bringing relevant data to my attention, of Heidemarie Sarter, Elizabeth Couper-Kuhlen, Benjamin Gaede and Daniel Riebe at Potsdam University.

“interactional organization of social activities” (Hutchby & Woffitt 1998, 14) the object of study. The most important aspect for this research is that there is an “order at all points” in the talk-in-interaction, which can be traced and studied (Sacks 1984, 22). This order, which the participants use for orientation, is the key to understanding the structure of talk-in-interaction in various contexts and can, of course, be applied to classroom teaching.

In order to show how the participants orient themselves in the interaction as such, the viewpoint of a conversation analyst is not that of an observer, but that of the participants. The close analysis of a piece of talk-in-interaction enables the analyst to take the perspective of the participants and see how they display the understanding of one another’s utterances (Hutchby & Woffitt 1998, 15). This *emic* perspective is the opposite of the *etic* perspective, where the analyst would examine the interaction from the outside (e.g. to see *if* the participants understand each other) instead of analyzing the way in which the participants show *how* they understand each other. A short example of how an emic analysis could work can be seen below².

Excerpt 1. Emic perspective.

01	SAR		was ist denn dein Lieblingsfach, in der schule?
02	MA	→	MAthe,
03	SAR	→	MAthe?
04	MA	⇒	j:a:,
05		→	ich bin auch gut in mAthe:,

(taken from Sarter forthcoming)

In this excerpt, SAR has trouble with MA’s statement that her favorite subject is mathematics (→). SAR shows this by repeating the trouble source (→). In turn MA displays that she interprets SAR’s repetition of her statement as a question or utterance of disbelief by affirming (⇒) and elaborating on the subject (→); she says that she is good in mathematics too.

Hence, conversation analytic research is concerned with identifying ways in which participants of a situation “orient to, display, and make sense of one another’s cognitive states” (Drew 1995, 77). It can be situated in the casual everyday life as well as in special environments, referred to as *institutionalized settings*, such as conversations between doctors and patients, lawyers and witnesses or teachers and their students.

1.1 Applied Conversation Analysis

Only recently, CA has been explicitly applied (e.g. Seedhouse / Richards 2007, Markee 2005). This application has been, however, a close suggestion even before, since using CA leads to informed action. A field where CA is already well established is the area of speech therapy (Seedhouse 2004, 224). There have also been first forays into the analyses of classroom environments (e.g. Markee 2005). The aspects dealt with include the setting of tasks by the teacher and the use of CA as a part of professional practice by trainees (Seedhouse 2004, 225).

² A short overview over the transcription conventions applied here can be found at the end of the paper.

1.2 Methodology of Conversation Analysis

The aspect of CA suggesting itself for application in analyses of classroom proceedings is its methodology. The basis for most analyses is “unmotivated investigation” (Seedhouse 2004, 225). This usually means that only after recording and transcribing whole conversations, a special point of interest presents itself and is analyzed even closer. It is unusual for the analyst to go into a special context with pre-established aims and hypotheses. It is rather a circular relationship between research questions and the observed or analyzed interaction at hand. While analyzing the interaction, certain questions arise which lead to more detailed observation which in turn entails other or more detailed questions and hypotheses. A teacher’s observations during one lesson might lead them³ to an object of interest which entails questions for further, closer observation in the next lesson; and thus lead them to analyzing interaction taking place in their classroom more and more closely – without having to develop a research agenda beforehand.

In CA, there usually is no *triangulation*, e.g. by means of interviews with the participants or by questionnaires. This is because afterwards the participants usually do not remember or realize what they have been doing for what reason and tend to justify their behavior (ten Have 1999, 33). Triangulation can, however, be used in addition to in-depth analysis to present a fuller picture (Seedhouse 2004, 260).

Instead of such interviews, conversation analysts undertake very detailed analyses of either videotaped or audiotaped recordings of conversations. The most important issue in the conversation analytic approach is therefore the use of *authentic data* – real conversations by real persons in different and real situations. The researcher uses two types of *analytic objects*. One is a “realist” object, the other a “constructivist” one (Ashmore / Reed 2000, 2). The realist object is the *recording* on the audio or video tape, the constructivist one is the *transcript*, which is created from the tape. An example can be seen above in

Excerpt 1.

2 Conversation Analysis for Teachers

During their studies, language teachers (in Germany) learn about cultural backgrounds, literature and grammar, and of course their vocabulary in different areas is drastically increased. Furthermore their training includes pedagogical, psychological and sociological aspects of their future profession. An area future language teachers usually do not have to study in depth is how language as such works.

However, classroom lessons consist of interaction between students and their teacher or the students themselves. Interaction takes place between the participants when they work together (even when the teacher only gives out tasks). Nowadays, it is impossible to conceive of an L2 classroom without taking interaction into account.

What all foreign-language classrooms have in common is that “the teacher will teach the learners the L2” (Seedhouse 2004, 183). There are three interactional properties of the classroom Seedhouse (2004, 183) enumerates:

³ For reasons of readability, I chose to use “they” etc. as the gender neutral singular form instead of “he and /or she” etc..

- “1. Language is both the vehicle and object of instruction.
2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction, and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction (the L2 classroom has its own interactional organization which transforms the pedagogical focus (task-as-work plan) into interaction (task-in-process)).
3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way.”

Seedhouse’s first point is quite straight forward. The challenge in the foreign-language classroom is that it is not only the aim to continuously master some part of the language, but that it is usually accomplished by use of the targeted language itself, other than in e.g. mathematics or, even more so, in physical education, where the targeted acquirements can usually be separated quite clearly from the medium of spoken interaction. That means that in the L2 classroom special interaction techniques need to be applied in order to achieve the (by the teacher) targeted results⁴.

These cannot be reached by following only pedagogical guidelines; the interactional level needs to be considered as well. Especially in contexts where the interactional competences of the students should be developed it can be a valuable resource if the teacher understands the underlying principles of how language and interaction work. Reasons for special kinds of trouble sources might then be identified and systematically targeted. Students and their teacher create meaning together. By this the planned L2 lesson (task-as-work plan) becomes an interactional achievement of several participants (task-in-process) that “constitutes talk-in-interaction” (Markee 2005, 368).

Seedhouse’s point about evaluation by the teacher also needs little explanation: No matter how much time passes between the students’ utterances and their evaluation – the teacher is the person to evaluate them. The teacher does so by means of a verbal evaluation, by marks or with a facial expression, maybe even only with a thought that later might influence a future mark (e.g. marks for class participation). No matter in how few or how many words and no matter after how much time it is undertaken – the teacher finally evaluates the students’ attempts at interaction in the L2.

Excerpt 2 shows how MA (a young student of German as a Foreign Language) is supposed to retell a picture story to the researcher (SAR). In her first attempt she assumes that the boy (she calls him Jonas) and his father want to build a snowman (→ in line 7). This however is not what the story’s focus will be in the end, as the researcher, who knows the story, is well aware. Therefore, SAR says “no” (→ in line 9), orients the girl’s view to some other detail in the picture (line 10), suggests that they want to measure the boy and asks MA what the father and Jonas are doing then (→ in line 14). Another trouble source appears when MA cannot remember the German word for “nail” (→ in line 19) and asks for it (⇒ in line 20). The unique part here is that in the L2 classroom the question for the missing term is expressed in the target language instead of in her mother tongue (as would be the case e.g. in physical education). Interestingly enough MA does not start the phrase again⁵ but continues with the missing word and finishes the sentence.

⁴ Students may have other objectives, like expressing an opinion or simply answering a question without being careful about the form. At this point it is important to see that these contexts are defined by the pedagogical aims of the teacher.

⁵ This would usually be the case in everyday conversation among potent speakers of the language. For further discussion on this topic see Fox & Jasperson (1995).

After this short sequence, SAR assents (→ in line 26) before MA continues her story (not included here).

Excerpt 2. Interactional properties in the L2 classroom.

01 MA ehm,
02 der papa von jonas will messn,
03 wi*e-*, wie groß ist jonas;
04 und,
05 und<,
06 die wOllen,
07 → ein schneemann mache [n,
08 SAR [m:::, =
09 → =nee,
10 guck mal hier;
11 da müss=mer erst mal guckn;
12 ⇨ er will messn; ne?
13 wie groß er ist<.
14 → und was mAcht er deshalb?
15 hier?
16 <<hh>>
17 MA ehm,
18 er wil-
19 → eh er tUt, ein
20 ⇨ wie heißt dis noch?
21 <<p> >
22 SAR hm?
23 → ein=n nAgel?
24 MA ein nagl,
25 in der bAum,
26 SAR → `m=hm?

(taken from Sarter forthcoming)

There are different reasons to apply CA as a tool in order to learn more about talk-in-interaction. I agree with Markee (2005, 357), who sees the main profit of *CA-for-SLA* (Second Language Acquisition) in the use of “transcription procedures and microanalytic techniques of classic CA” in the analysis of second language learning or teaching activity.

Markee has already proposed crucial elements of a framework for CA-for-SLA methodology; I will expand on each of his points below. According to Markee (2000, 45), CA is very suitable for further analyses in the classroom because CA is

- “1. Based on empirically motivated, emic accounts of members’ interactional competence in different speech exchange systems.
2. Based on collections of relevant data that are themselves excerpted from complete transcriptions of communicative events.
3. Capable of exploiting the analytical potential of fine-grained transcripts.
4. Capable of identifying both successful and unsuccessful learning behaviors, at least in the short term.
5. Capable of showing how meaning is constructed as a socially distributed phenomenon, thereby critiquing and recasting cognitive notions of comprehension and learning”.

The first point refers to analyses of authentic talk-in-interaction, which can supply a new point of view of classroom interaction. A close study of the learners' perspective during a foreign-language lesson in particular could lead to invaluable insights into the learning processes and the learners' orientation during more interactive sequences.

In order to arrive at this perspective, talk-in-interaction is audio- or videotaped and afterwards meticulously transcribed; including pauses of various kinds, speeding up or slowing down, changes in volume, emphases and overlaps of talk, and, in a video recording, also gestures and facial expressions (Markee 2005, 358).

Transcription conventions for the conversation analytic approach, which were established by Gail Jefferson (2004) and e.g. systematically adapted to German by Selting et al. (1998), are designed to be as intuitively readable as possible. No special linguistic knowledge is necessary for reading a *basic* transcript. For a *detailed* transcript including difficult dialects or registers some experience with transcriptions and their conventions will of course prove valuable (Acton 2004, 252).

It has to be kept in mind, however, that the focus of analyses and therefore of transcripts themselves is not to emphasize the contents of the talk-in-interaction but to become especially aware of the form and structure of spoken interaction.

By transcribing and analyzing talk-in-interaction in a classroom so thoroughly, learning behaviors that result in a success in the ongoing interaction become apparent. These insights could lead to informed positive reinforcements in following lessons. Conversely, the same applies to unsuccessful learning behaviors.

Markee's last point is more a result of the before mentioned aspects than an additional item. Through in-depth-analysis of detailed transcriptions of real interactions in the classroom, successful and unsuccessful learning strategies can be identified. Following this, learning can be seen as an interactional accomplishment where at least two participants are involved, though only one may be the learner. This emic perspective may lead to new or changed conceptions of how comprehension and learning work. These changed notions in turn may lead to an adapted behavior of the person 'responsible' for the learning process of the students – the teacher who therefore should know about CA and its findings.

3 Correction and Repair

Since correction and repair are fundamental elements of the L2 classroom and because of the limited nature of this article I chose to focus on interactional *repair* in the classroom as one example from the principal areas of CA.

Before going into detail concerning different contexts in the classroom and their special features, I will give a short introduction into repair as it is used in a CA sense.

Even more than in other conversational contexts, utterances frequently have to be 'corrected' in a foreign-languages classroom. As there are different ways to do so, it would be one task of CA to find and, if possible, evaluate the efficiency of different ways to execute repair.

Since Schegloff, Jefferson and Sacks' influential article "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation", 'correction' or 'repair' has been defined as the dealing with "recurrent problems in speaking, hearing, and

understanding” (Schegloff et al. 1977, 361). Since the term ‘correction’ usually implies the replacement of an ‘error’ by some item⁶ that is ‘correct’, Schegloff et al. (1977, 363) use the term *repair*. In order to repair an utterance, the ongoing interaction has to be put on hold (Seedhouse 2004, 189).

Repair does not mean replacement or correction in its usual sense but has to be understood more broadly. Word search by a speaker is a very common phenomenon in the analysis of repair. Sometimes correction is found where there is no fault or error recognizable to any outsider. Furthermore, ‘errors’ are not repaired in every instance. Sometimes they even seem to go unrecognized. Still, both the recipient and the speaker seem to be aware of the item that was meant and not the one that was actually mentioned (Schlegloff et al., 370).

Schegloff et al. (1977, 363) define items that are subject to repair as *repairables*. The repairable or ‘*trouble source*’ is the segment which the repair addresses. A *candidate repair*, a possibly correct version of the trouble source, follows the optional feature of *repair-initiation*. Below, I will go into further detail.

In the following schema and excerpts, the trouble source is marked by “→”, the repair-initiation by “→” and the candidate repair by “⇒”.

Schema 1. Repair sequence.

Speaker A	→	phrase with <i>trouble source</i>
Speaker A or B	→	<i>repair-initiation</i>
Speaker A or B	⇒	<i>candidate repair</i>

Excerpt 3 shows MA, who has trouble understanding SAR’s finishing remarks (→). MA therefore initiates repair by saying “wie bitte?” (“pardon?”) (→) and SAR repeats her closing remark (⇒). Even though it is not apparent here what constituted MA’s trouble, the mere repetition of the trouble source is enough for her to now understand what SAR said. SAR could not be sure that the repetition would be sufficient and she might have alternative phrases to explain to MA what she meant. Line 3 thus forms the candidate repair.

Excerpt 3. An example of a repair sequence.

01	SAR	→	das wAr`s schon,
02	MA	→	wie bitte?
03	SAR	⇒	das wAr`s schon;

(taken from Sarter forthcoming)

There are different forms of the repair elements. Most importantly, they either derive from the current speaker, which is referred to as ‘self’, or from a recipient, ‘other’. In everyday conversation, self-initiation and self-repair are preferred over other-initiation and other-repair (Schegloff et al. 1977, 370). In the classroom ‘self’ would usually be a student who does not succeed in uttering a targeted item.

⁶ The targeted item and its replacement can be a word, a phrase, a sentence, even a whole sequence (like the introduction to a story) or the intonation of the respective item.

A communicative approach to language learning of course also has to consider forms of interactional repair. The knowledge of the different forms of repair is the first step towards the conscious application of interactionally efficient means to repair in this approach.

3.1 Self-Initiation and Self-Repair

In many cases *self-initiation* cannot be separated from *self-repair* and is only recognized when the repair is being carried out (Schegloff et al. 1977, 369). Often, non-lexical perturbations like “uhm” or closure cut-offs (line 5 “i-”) like glottal stops indicate that the speaker is experiencing some difficulty. It is however not necessarily obvious what constitutes the trouble.

Most self-initiated self-repair is processed successfully in one turn (Excerpt 4). If speakers cannot accomplish the repair by themselves, they might signal their need of help. This form of repair is called *self-initiated other-repair* (Excerpt 5).

Excerpt 4. Self-initiated self-repair.

```
04 FOR          did you wish to see MISTer chetwood (.)
05             sir:;
06             or was it MISS chetwood,
07 SID         well i'll be blowed;
08 →          you act as i- -
09 →⇒        as (.) if i've never BEEN here before.
10             <<very clearly> >
```

(excerpt “2006-04-24-015 i7” from a theater rehearsal recorded and transcribed by AK)

SID has trouble saying “if”, cuts it off (line 5) and starts anew with the whole phrase and pronounces the candidate repair very carefully (lines 6f.).

Excerpt 5. Self-initiated other-repair.

```
B: →→ he had dis uh Mistuh W-m whatever k-I can't think of his first name,
      Watts on, the one that wrote [that piece
A: ⇒                                     [Dan Watts
```

(Schegloff et al. 1977, 364)

Speaker B cannot remember the complete name of Dan Watts, starts with “Mistuh W-“, states his trouble and adds a distinguishing feature of that man. Speaker A in overlap with the description finishes the repair sequence by saying the (probably) correct name.

3.2 Other-Initiation and Other-Repair

Other-initiation differs from self-initiation in that locating the trouble source and supplying a candidate repair are usually separated from each other (Schegloff et al. 1977, 377). Methods used in other-initiation in ordinary talk-in-interaction usually are techniques that are limited to locating the trouble source. Thus, the speaker of the trouble source has yet another opportunity to repair it themselves. This trajectory seems to hold true even if the recipient obviously knows the ‘right’ version of the repairable. They could repair the crucial element; however, they usually do not put the correction into practice.

Other-initiated repair takes multiple turns because it aims at self-repair. This is categorized as *other-initiated self-repair*.

However, there are instances where the repair is completely conducted by a second speaker. This is referred to as *other-initiated other-repair* (Schegloff et al. 1977, 369). In cases in which initiation and repair itself are conducted by one speaker, as stated above with self-initiated self-repair, initiation and repair do not necessarily occur separated from each other. Other-initiated other-repair is the least preferred form of repair in everyday talk-in-interaction. However, it occurs often in the classroom.

Excerpt 6. Other-initiated self-repair.

- A: → hey the time they stopped me from selling cigarettes was this morning
(1.0)
B: → from selling cigarettes?
A: ⇨ from buying cigarettes.

(Schegloff et al., 1977, 370)

In

Excerpt 6 the trouble source “selling cigarettes” (→) is at first not obvious to an outsider. B, however, fails to react to it immediately and after a second’s pause initiates repair since A’s selling cigarettes apparently is not likely. However, B does not offer a candidate repair himself but gives A the chance to repair the trouble source himself. B identifies the trouble source by repeating it and thus giving A the exact place of trouble (→). A subsequently self-repairs it (⇨).

The opposite happens in Excerpt 7, **Fehler! Ungültiger Eigenverweis auf Textmarke.** where speaker A does not only initiate the repair (→⇨) but directly other-repairs the trouble source “channel four” (→).

Excerpt 7. Other-initiated other-repair.

- C: erm I’m just checking is that (.) right you know (0.5) I d-I don’t know his flight number
and [I’m not sure
A: [(whi-)
C: → whether he’s coming in to channel four eh:
(.)
A: →⇨ terminal four
C: yeah

(Hutchby & Wooffitt 1998, 63)

4 Applying CA – Repair in the Classroom Setting

“[W]e must bear in mind that certain types of activity naturally lead to certain types of repair, and that therefore the issue of how to repair is closely related to the context of what is being done.” (van Lier 1988, 211)

The following chapter is an example of how CA can be used in order to distinguish special interactional contexts. Seedhouse in his study finds concerning repair three contexts in the classroom setting: the ‘form-and-accuracy’ context, the context of ‘meaning-and-fluency’, and the ‘task-oriented’ context (2004)⁷. There is a different

⁷ Further contexts can be identified when looking from other CA perspectives (e.g. turn taking or questioning).

pedagogical focus in every context, which defines what is treated as trouble source and how the participants behave. Different forms of repair are preferred in different contexts. The contexts overlap and the focus may quickly change within one lesson (Seedhouse 2004, 179). The necessary next step to adequately support the students would then be for the teacher to purposely adapt their interactional behavior.

4.1 Form-and-Accuracy Contexts

The form-and-accuracy context focuses on the production of “specific strings of linguistic forms” (Seedhouse 2004, 144). In this context, even a student that produces a linguistically correct utterance may be subject to repair by some ‘other’, usually the teacher in a teacher-centered instruction. The reason for the correction, or at least for the repair-initiation, is that the utterance was not the one aimed at by the teacher in this moment.

Seedhouse (2004, 145f.) and Weeks (1985, 195) agree that in a formal context it is overwhelmingly the teacher who initiates and completes repair.

A special form of other-initiated other-repair is the use of “contrast pairs” in formal classroom settings (Weeks 1985, 220). They take the form of “not X but Y”, where X is the “faulted version as-just-performed by [a] student”, which is directly followed by the teacher’s “preferred version” (Weeks 1985, 220).

Another form of repair that cannot be found in everyday talk is the *teacher-initiated peer-repair*. Seedhouse (2004, 147, fn 2) finds it in form-and-accuracy contexts only. He concludes that it might be a context-specific repair trajectory. He states further that this kind of repair “appears to allow the learners some measure of interactional space [...] in that it allows learners to perform interactional actions” (Seedhouse 2004, 148).

This ‘interaction’ probably does not happen often, since the teacher’s asking for correction already implies the existence of some ‘error’. All another student has to do in order to be ‘correct’ is to deliver the asked-for form. If this is the case, the students do not really interact with each other. However, if the interactional space is indeed used as Seedhouse suggests, it is of course an important part of the students’ socialization to become aware of each other’s ‘mistakes’ and to be enabled to correct and be corrected by a peer without offending or being offended.

4.2 Meaning-and-Fluency Contexts

If this context occurs in a classroom setting, it is important for the teacher to get the learners to actually converse with another person. Grammatical patterns are not as important as they are in the form-and-accuracy context. Usually they should not even be repaired if the conversation can be kept up. The same applies to interlanguage forms concerning vocabulary. The focus is on “the expression of personal meaning rather than on linguistic forms, on fluency rather than on accuracy” (Seedhouse 2004, 149). A special feature in this context is the use of *embedded other-repair* where correction takes place without identification of the action as an act of repair (Jefferson 1983, 93). In the L2 classroom, embedded repair is often used to help the student overcome lexical difficulties.

Excerpt 8. Embedded repair.

```
01 MA      dann ist dAs=.h,  
02      das:.
```

03	SAR	der nagel,
04	MA	der nagel,
05	→	größer, auch gerutscht,
06	SAR	genau, =
07		=der is mit,
08	→⇒	mit dem baum (.) gewachsn, ne?
09	MA	ja;

(taken from Sarter forthcoming)

MA uses a term SAR evaluates to be ‘incorrect’ (→ in line 5). In her turn, SAR refers to the concept of the item in question with another, ‘better’ or ‘more correct’ term (→⇒ in line 8). MA agrees with this term and thus recognizes it as a ‘more correct’ version for the concept.

Repair in this context is much closer to ordinary talk-in-interaction and differs very much from that of the form-and-accuracy context (Seedhouse 2004, 149).

4.3 Task-Oriented Contexts

Repair in the third context categorized by Seedhouse can refer to many details going on in normal interaction, usually in L1, while the students are working on some task. Repair is usually done by other students though the teacher helps them if necessary (Seedhouse 2004, 155).

5 Benefit for (Future) Teachers

In the previous paragraphs I tried to show how knowledge of CA, in this case particularly of repair, can give a closer insight into the proceedings in foreign-language classrooms. For example overt, negative evaluations by the teacher like “no” or “wrong” are, according to Seedhouse virtually non-existent.⁸ The pedagogical consideration behind this is that utterances by students are always valuable, even if flawed, and not wrong per se. However, even though direct negations are avoided so as to not devalue the student, this does happen through labeling the statement as undesired or dispreferred on the interactional level (Seedhouse 2004, 182). This leads to the paradox that in trying to realize pedagogical aims, one might counteract them interactionally. CA based studies could find this out and have an influence on the ways in which e.g. interactional repair in the classroom is conducted.

Further research in this area would be especially helpful to future teachers. This way, through empirically based theoretical reflection, they could gain insight into which ways of interaction are more efficient than others in the respective contexts and thus be better prepared for teaching. The ‘Question – Answer – Comment’ organizational structure, which is very often found in classrooms, makes the Comment part the “sequentially

⁸ It is interesting to note that in all investigated instances of teacher-initiated repair Seedhouse found only one instance of a “bald [sic.], unmitigated, direct, overt negative evaluation” with either of the words “no” or “wrong” (Seedhouse 2004, 164). In all other cases the teachers mitigated their negative evaluation in some way.

relevant slot from which teachers (and only teachers⁹) may other-initiate repairs in this institutional speech exchange system” (Markee 2005, 357, also McHoul 1978; 1990). The Comment then should be as precise as possible, not only concerning topical aspects but also interactive ones¹⁰, in order to support students in their process of language learning.

Areas of interest for the training of teachers would include basics of conversation analysis¹¹, the practical application of it and should probably also include other interdisciplinary connections.

Having learned about and applied conversation analytic procedures, teachers might further their development through the application of CA during classes they teach. Their observatory skills can be trained by transcribing and analyzing videotaped lessons and comparing their observations during the interaction in progress with their analysis.¹² This will enable teachers in training to not only identify those interactional features which will cultivate successful learning behaviors in their students, but also to positively reinforce them.

The idea behind the application of conversation analysis for classroom purposes is not to eliminate pedagogical considerations, but instead to further the analytical influences and to provide teachers with a deeper systemic understanding of the language they teach. Conversation analysis can be the starting point for a “reflexive relationship between pedagogy and interaction” (Seedhouse 2004, 241f.), thus enabling a shift of focus from the task-as-work plan to the task-in-process.¹³

6 Appendix – Transcription Conventions

The following transcription conventions are based on the GAT-system (Selting 1998) and the transcription system developed by Gail Jefferson (Jefferson, 2004). I only include those appearing in the excerpts in this paper.

Timing of Turns and Words

[]	Overlap and simultaneous speech.
=	No break or gap between two turns.
word<	A word is completed but seems to stop suddenly.
word-	Cut-off.
and=uh	Latching in a turn.
:, ::, :::	Prolongation of immediately prior sound; corresponding to length.

⁹ Markee does not limit his argument here to a teacher-centered instruction model. However, if this statement also applies to a student-centered approach could be subject to further studies. I am indebted for this remark to Heidemarie Sarter.

¹⁰ E.g. turn taking, hesitation markers, nonverbal and paraverbal items might be different in a foreign language from the respective aspects in the students’ L1.

¹¹ This paper only covered a short introduction into the field of interactional repair. Other principal areas of CA include turn construction organization, turn taking, sequence organization, person reference and action formation of different kinds (e.g. invitations or requests) (Schegloff 2007, 11).

¹² The stage of transcribing one’s data is an important analytic process in its own right, and the analyst gains indispensable insight into their data. When transcribing the data “the analyst begins to apprehend the underlying structural and organizational characteristics of the interaction” (Drew, 1995, 252). Naturally, it is also important that the product of this stage is an accessible transcript.

¹³ As Seedhouse (2004, 251) reports, Ellis (2001) and Ellis, Basturkmen and Loewen (2001) have already started the application of CA in this area.

- Markee, Numa (2005): Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In: Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum. 355-374.
- McHoul, Alec (1978): The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. In: *Language in Society* 7. 183-213.
- McHoul, Alec (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society* 19. 349-377.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on Methodology. In: Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John C. & Oatley, Keith (eds): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University of Cambridge. 21-27.
- Sarter, Heidemarie (forthcoming): Titel folgt...
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: University of Cambridge.
- Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53 (2). 361-382.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Seedhouse, Paul & Richards, Keith (2007): *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Selting, Margret & Auer, Peter & Barden, Birgit & Bergmann, Jörg & Couper-Kuhlen, Elizabeth & Günthner, Susanne & Quasthoff, Uta & Meier, Christoph & Schlobinski, Peter & Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173. 91-122.
- Smith, Jonathan A. & Harré, Rom & van Langenhove, Luk (eds) (1995): *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- ten Have, Paul (1999): *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- van Lier, Leo (1988): *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.
- Weeks, Peter (1985): Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. In: *Human Studies* 8, 195-233.