

# **Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung**

**Dagmar Abendroth-Timmer<sup>1</sup>**

The model of reflective teacher education emanates from an action-based, emotional and cognitive preoccupation with learning conditions, presumptions, and competences of future French and Spanish teachers.

In the following, the model is theoretically substantiated by pointing out competence models, philosophies of education and theories of the self. Then, the first results of three sequential empirical research projects will be presented.

In a pilot study conducted in a master course, different forms of simulated micro-teaching units were analyzed for their potential in foreign language teacher education. This model was then transferred to an introductory course in foreign language didactics.

In a third step, it is shown which reflective steps students take while analyzing their own video-recorded teaching practices or recorded micro-teaching units of in-service teachers.

## **1. Theoretische Modellierung eines Konzepts reflexiver Lehrerbildung**

### **1.1 Lehrerbildung zwischen Erfahrungswissen und berufsspezifischen Zielkompetenzen**

Ziel reflexiver Lehrerbildung ist die Betrachtung der Besonderheit fachlichen Lehrens und Lernens, die Analyse des Praxisfeldes und der fachlichen Tradition sowie das Hinterfragen des eigenen Selbstverständnisses im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse. Empirische Ausgangspunkte für Modelle reflexiver Lehrerbildung bilden Studien wie jene von Marita Schocker-von Ditfurth (2001) oder Daniela Caspari (2003) zu angehenden bzw. erfahrenen Fremdsprachenlehrer/innen. Hier wird die hohe Bedeutung eigener Lernerfahrungen von angehenden und erfahrenen Lehrenden für die Auf-

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, E-Mail: [abendroth@romanistik.uni-siegen.de](mailto:abendroth@romanistik.uni-siegen.de)

nahme neuer Aus- und Fortbildungsinhalte betont. Reflexive Lehrerbildung im universitären Kontext setzt daher bei diesen Lernerfahrungen an, um die weitere Beschäftigung mit theoretischen Fachinhalten anzubahnen und Lehramtsstudierende zu einer fachlich angemessenen Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu befähigen.

Die Ausbildung berufsspezifischer Kompetenzen zielt dabei nicht auf die Anhäufung deklarativen Wissens ab, sondern auf die Fähigkeit, verschiedene Parameter fremdsprachlichen Lehrens und Lernens zu erfassen und in Bezug zu setzen, zu beurteilen und schließlich zu verbessern. Handlungskompetenz ist damit mehr als Anwendungskompetenz (siehe Blömeke 2005; Melde 2003: 290-292; Müller-Hartmann 2005: 201; Ständige Konferenz der Kultusminister 2004: 4; 2008). Es ist die Fähigkeit, sein Wissen und Können flexibel an neue Situationen anzupassen:

En estos modelos no se trata de ‚enseñar al profesorado a enseñar‘ sino a ‚ayudar al profesorado a construir una propia teoría de la práctica‘ [...] (Esteve 2011: 98).

In diesen Prozess der Kompetenzentwicklung treten die Studierenden im Lehramtsstudium nicht unbedarft (vgl. Bach 1995: 242-246; Blömeke 2005: 8; Dirks 1999: 29; Mayer 2002: 246; Schocker-v. Ditfurth 2001: 36; Szestay 1996; Terhart 2005: 54). Sie haben bereits die Sprache, die sie unterrichten wollen, in Teilen erworben und haben darüber hinaus eine Vorstellung von Methoden im Französisch- und Spanischunterricht, von der Struktur der Sprache, ihrer Analyse, von literarischen Texten und landeswissenschaftlichen Inhalten. Oftmals verfügen sie bereits über erste Lehrerfahrungen.

Lernpsychologisch bedeutsam ist hierbei der Bereich des Lernens am Modell. Gemäß der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1979; 1995) bzw. der Theorie des Lernens am Modell ist davon auszugehen, dass beim Beobachten bereits Erwartungen an die eigene Fähigkeit, das Beobachtete selbst auszuführen, entwickelt werden. Hier schließt sich die Frage an, inwieweit Unbewusstes oder Formen bewussten Modelllernens am Lehrerhandeln aus der Schülerperspektive wirklich erfolgt und auf die spätere Lehrpraxis Wirkung hat (Rotter 1966 in Schermer 2006: 98). Relevant ist die Feststellung, dass schon vor dem Studium erste berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen entwickelt werden.

Unter dem schulischen Handlungsdruck ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Lehramtsanwärter/innen auf Methoden zurückgreifen, die sie handelnd in der Schule (ggf. auch an der Universität, vgl. Schädlich 2004) erlebt haben. In der Lehrerforschung wird beobachtet, dass unter dem unterrichtlichen Handlungsdruck Lehramtsanwärter/innen mit Eintritt in das Referen-

dariat zu einer konservativen Methodenwende neigen (vgl. Blömeke 2005). Dies ist damit zu begründen, dass die Überführung von Theoriewissen in prozedurales Handlungskönnen ein sehr komplexer Prozess ist, der nicht regelgeleitet abläuft. Herzig et al. (2005: 51f.) gehen davon aus,

dass von der Theorie zur Praxis weder ein naiver Transfer, noch spezifische Transformationsregeln führen, sondern dass es darauf ankommt, Theorie und Praxis bzw. Wissenschaftswissen und Handlungssituationen in Relation zueinander zu stellen. Aus der Sicht des Lernenden stellt dies eine Reflexionsleistung [...] dar, deren Ziel es ist, die Fähigkeit zu entwickeln, Wissenschaftswissen [...] zu spezifischen Lehr- und Lernsituationen sowie zu individuellen subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen und in ersten berufspraktischen Erfahrungen auszuwerten.

Das Erproben von Lehrhandlungen im Rahmen von Unterrichtssimulationen von Studierenden ist daher eine Möglichkeit, um früher Beobachtetes zu aktivieren. In einem zweiten Schritt müssen die aktivierten Handlungsmuster dann thematisiert werden. Auf diese Weise kann das Erfahrene über das Handeln aktiviert werden, um es dann im Gespräch bewusst zu machen, zu analysieren und ggf. zu revidieren. Burns & Richards (2009: 3) beschreiben diesen Reflexionsprozess wie folgt:

Teacher learning is not viewed as translating knowledge and theories into practice but rather as constructing new knowledge and theory through participation in specific social contexts and engaging in particular types of activities and processes. The latter type of knowledge, sometimes called "practitioner knowledge", is the source of teachers' practices and understandings. [...] While traditional views of teacher learning often viewed the teachers' task as the application of theory to practice, more recent views see teacher learning as the theorization of practice; in other words, making visible the nature of practitioner knowledge and providing the means by which such knowledge can be elaborated, understood, and reviewed. [...] Key to teacher learning processes are the roles of the participants, the discourses they create and participate in, the activities that take place, and the artifacts and resources that are employed. [...] Learning is seen to emerge through social interaction within a community of practice.

Studierende sollten also in Handlungssituationen gebracht werden, die Problemlagen schaffen, d.h. die Anlässe zur Reflexion und Thematisierung des eigenen Verständnisses von fremdsprachlichem Lehren und Lernen und eigener berufsspezifischer Kompetenzen bieten. Diese Kompetenzen werden auf einer allgemeinen Ebene bei Helmke (2009: 143-163) formuliert. Bei Hallet (2006: 36) finden wir auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Kompetenzen, die hier in den Blick genommen werden soll:

1. Unterrichtsbezogene Kompetenzen (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische Kompetenzen und Evaluationskompetenz)

2. Übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen (erzieherische, personale, soziale, Planungs- und Entwicklungskompetenzen)
3. Kommunikative Kompetenzen

Bezüglich der Fremdsprachenlehrerausbildung spielt der dritte Aspekt der kommunikativen Kompetenz eine bedeutsame Rolle. Wipperfürth (2009: 16, 18) formuliert zur unterrichtlichen Lehrersprache und zum Umgang mit dem Themenkomplex Mehrsprachigkeit detaillierte fachspezifische Standards für die Lehrerbildung. Darüber hinaus beleuchtet sie Kompetenzen zur Anbahnung interkultureller Lernprozesse (ebd.: 20). Hervorzuheben ist ferner grundsätzlich das Wissen über Sprache (vgl. Yates & Muchisky 2003). Zusammenfassend besteht die Spezifik der berufsspezifischen Kompetenzen in

[...] la capacidad de comprender la riqueza cultural y lingüística y la esencia de los planteamientos plurilingües y del tratamiento integrado de lenguas (Esteve 2011: 98).

Diese Kompetenz basiert auf übergreifenden personalen Kompetenzen in Bezug auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern im Fremdsprachenunterricht. Dies leitet zu dem hier zugrunde gelegten Bildungsmodell über.

## 1.2 Bildungstheoretische Grundlage

Bildung verstehe ich als einen Prozess, der vom Subjekt ausgeht und damit selbstbestimmt ist (siehe umfassend Abendroth-Timmer 2008: 15-18). Der Unterschied zu einem Lernprozess liegt darin, dass es sich nicht um eine einfache Informationsverarbeitung handelt. Der Bildungsprozess geht von Problemlagen aus, zu deren Bearbeitung der Mensch neue Formen der Wahrnehmung und Deutung entwickelt (vgl. Koller 2005: 84). Bildung zeichnet sich daher durch Zukunftsoffenheit aus und kann nicht allein über Inhalte, sondern muss über Kompetenzen bestimmt werden (vgl. Breidbach 2007; Küster 2003: 144-160).

Nach Straka & Macke (2002: 192) läuft dieser Prozess auf zwei Ebenen ab: der psycho-motorischen und kognitiven Verhaltensebene sowie der emotional-motivationalen Erlebensebene. Während Straka & Macke in ihrem Modell das Paradigma der Informationsverarbeitung anwenden, ergänze ich dies durch die Annahme eines zukunftsgerichteten Strebens des Individuums

nach Erkenntnisgewinn. Handlung ist dann nicht retrospektiv auf die Verarbeitung eines vorgegebenen Lerninhaltes zu verstehen. Hingegen geht es um einen vom lernenden Subjekt selbst definierten Erkenntnisgewinn. Eine Reflexionskompetenz ist außerdem nötig, damit Lernvoraussetzungen analysiert und die Lernziele bestimmt werden können. In diesem Verständnis ist Bildung mit der Kompetenz der Identitätsentwicklung vergleichbar.

Im Kontext des Modells reflexiver Lehrerbildung bezieht sich die Reflexion eigener Lernvoraussetzungen und Handlungsziele auf die Identitäten der Studierenden als Personen sowie auf ihr berufliches Selbstkonzept. Was hier unter Identität und Selbstkonzept verstanden wird, soll nachfolgend umrissen werden.

### **1.3 Identität und berufliches Selbstkonzept**

Die ontogenetisch entwickelte Basis der Subjektivität bilden nach Krewer & Eckensberger (1998) der affektive Selbstwert, das kognitive Selbstkonzept und das handlungsregulierende Selbstvertrauen. Das Individuum agiert jedoch innerhalb eines sozio-kulturellen Möglichkeitsraums, der kulturelle Werte und Praktiken umschreibt. Die Auseinandersetzung hiermit führt zur Entwicklung einer kulturellen Identität des Individuums (ebd.: 577). Kulturelle Identität ist nach Krewer & Eckensberger (1998: 591) aus diesem Grund eine "Art vermittelnde Selbstkonstruktion des Subjektes". Dabei setzt die Verarbeitung von Handlungserfahrungen eine Selbstobjektivierung oder Selbstreflexivität voraus.

Das Modell betont den Prozesscharakter von Identitätskonstruktionen und fasst das Individuum als sozial handelndes Wesen auf. Es zeigt weiterhin, dass das berufliche Selbstkonzept und die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen zum einen handlungsleitend sein können und zum anderen von verschiedenen Kontexten oder kulturellen sowie sprachlichen Möglichkeitsräumen geprägt werden. Ferner impliziert dieses Modell den Aspekt der Selbstreflexivität (vgl. auch Helmke 2009: 79).

Im beruflichen Selbstkonzept von Fremdsprachenlehrer/inne/n spielt weiterhin die Sprache eine wichtige Rolle, da diese im Fremdsprachenunterricht Lerngegenstand und zugleich Mittel des Ausdrucks von Identität ist. Sprache wird hier verstanden als Kommunikationsmittel und als ein Mittel zur Gestaltung menschlicher Handlungsabsichten (Bach & Timm 2003: 15; Segermann 2000: 249). Das Verständnis von Sprache ist somit ein Teilaspekt des beruflichen Selbstkonzeptes angehender Fremdsprachenlehrer/in-

nen und ein wesentlicher Bereich reflexiver Fremdsprachenlehrerbildung:

Encouraging language teachers to reflect on so many factors other than language makes the call for the reconceptualization of language teacher education incomplete at best and perhaps even misguided (Yates & Muchisky 2003: 139).

## 1.4 Reflexionskompetenz

Bezogen auf die Ausbildung von Französisch- und Spanischlehrenden stellen sich im Kontext der Weiterentwicklung ihrer Identität und ihres beruflichen Selbstkonzeptes demnach folgende Fragen:

- Wie sieht sich die Person als zukünftige/r Lehrer/in allgemein und in Bezug auf ihre Unterrichtsfächer?
- Wie ist ihr Bezug zu der/den von ihr gesprochenen und unterrichteten Sprache/n?
- Wie beschreibt sie ihre eigenen Sprachlernprozesse?
- Wie ist ihr Bezug zu/r eigenen und anderen Kultur/en?
- Wie sieht sie ihre Rolle im Umgang mit den Lernenden?
- Wie beschreibt sie ihre Aufgabe in der Heranführung der Lernenden an Sprache/n und Kultur/en?

Eine so strukturierte Bewusstmachung des Selbstkonzeptes der Studierenden ist ein erster Schritt. Hierfür erweist sich die Anfertigung von Sprachlernbiographien durch Studierende als guter Ausgangspunkt. Auf einer nächsten Ebene ist die Analyse eigenen Lehrerhandelns angesiedelt. Dieser Reflexionsprozess wird von Schön (1983: 49-69, 68f.; siehe auch Altrichter & Lobenwein 1999: 171f. und Schocker-von Ditfurth 2001: 359-366, 363f.) wie folgt unterteilt; es ist davon auszugehen, dass die Phasen wechselseitig aufeinander wirken:

- *technical rationality*
- *reflection-in-action*
- *reflection-on-action*

Das Modell wurde von Altrichter & Lobenwein in der Lehrerfortbildung verwendet (siehe ferner Curtis & Szestay 2005; Gebhard & Oprandy 2005; Mutzeck 1999). Diese für die Fortbildung entwickelten Ansätze reflexiver Lehrerbildung sind für die Lehrerausbildung zu differenzieren.

Die Ebene der Reflexion-in-der-Handlung ist komplex; sie erfolgt unter Handlungsdruck. Genau dieser Handlungsdruck stellt aber für Studierende

der ersten Semester ein Problem dar, was für erste Lehrversuche in Form von Simulationen im Seminar spricht. Ferner setzt die Reflexion-in-der-Handlung das Erkennen eines Problems als solches überhaupt voraus. Auch dies ist bei Ausbildungsbeginn nicht zwangsläufig gegeben.

Dagegen ist eine der Handlung nachfolgende Reflexion-über-die-Handlung leichter und dient der Ausbildung einer professionellen Expertise, d.h. der Situationsanalyse anhand von Fachwissen. Reflexion-über-die-Handlung liefert Methoden und Ideen für die Ausbildung von Handlungs-routinen und für die Reflexion-in-der-Handlung. Eine Reflexion-über-die-Handlung kann anfänglich auch eine Reflexion über eine fremde Handlung sein, also die Analyse durch die Kommiliton/inn/en oder die Analyse von Videomitschnitten des Unterrichts erfahrener Lehrer/innen:

In a reflexive context, peer observation is not carried out in order to judge the teaching of others, but to encourage self-reflection and self-awareness about our own teaching (Cosh 1999: 25).

Die Erprobung ersten Lehrerhandelns sollte daher in Kontexten geschehen, die einen geschützten Rahmen bieten. Hierzu dienen m.E. Unterrichtssimulationen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen. Das Probehandeln erlaubt es Studierenden, Risiken einzugehen, und führt zu Fragen wie:

- Welche Inhalte will ich mit welchen (fachlichen / sprachlichen / persönlichkeitsbildenden) Zielen in der simulierten Unterrichtseinheit erreichen?
- Wie stehe ich vor der Gruppe und kann ich in Interaktion zu ihr treten?
- Kann ich mich mit der Unterrichtsmethode identifizieren?
- Wie kompetent fühle ich mich sprachlich, inhaltlich und methodisch in diesem Kontext?
- Was funktioniert gut oder weniger gut?
- Was müsste für die Umsetzung im schulischen Kontext ggf. abgeändert werden?

In einem nächsten Schritt bieten sich Praktika an, da sie den späteren beruflichen Handlungskontext abbilden. Schließlich liefert das Referendariat Möglichkeiten, um z.B. mit der Methode der Videographie eigenen Unterricht zu analysieren (vgl. Frevel 2011; zur Analyse von Videos siehe Küster 2008). Videos können – im Gegensatz zur spontanen Beurteilung und ggf. Fehleinschätzung des eigenen Unterrichts (vgl. Helmke 2009: 141) – die

eigene Erinnerung stützen und die eigene Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeitserwartung im positiven Sinne fördern. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für die Anbahnung gelingender Lernprozesse (vgl. Lipowsky 2006).

Im bis hier beschriebenen Sinne verstehe ich reflexive Lehrerbildung wie folgt: Ein Konzept reflexiver Lehrerbildung zielt auf die Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen der Studierenden ab, indem diese eigenes fremdsprachliches Lernen und Lehren erleben und reflektieren sowie ihre persönlichen Ausbildungsziele formulieren. Es betrachtet den Studierenden als Subjekt, der in ausbildungsrelevanten und ersten Unterrichtssituationen unter Zeitdruck handelt und dabei nicht nur auf Fach- und Erfahrungswissen und (vorreflexive) Routinen zurückgreift, sondern auch seine biographischen Ressourcen aktiviert.

## **2. Entwicklung von Methoden der reflexiven Lehrerbildung**

### **2.1 Ziele und Studierendengruppen**

Zentrales Anliegen ist es, bei den Studierenden Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in ihrem späteren Berufsleben mit innerer Flexibilität neuen und komplexen Lehrsituationen zu begegnen und diese durch selbst initiierte Reflexion bewusst zu betrachten.

Mit dem Ziel, Methoden reflexiver Lehrerbildung zu entwickeln, habe ich in der Vergangenheit an verschiedenen Universitäten zunächst mit Studierenden höherer Semester, danach mit Studierenden der ersten Semester die Seminare so gestaltet, dass das Erleben neuer Lernerfahrungen und das Erleben erster Lehrerfahrungen Ausgangspunkt und Anlass für die dann folgende Thematisierung theoretischer Inhalte waren. In einem Folgeprojekt wurde weiterhin die Videographie eingesetzt. Insgesamt wurde das Ziel verfolgt, – neben den Praktika – in universitären Veranstaltungen systematisch unterrichtsbezogene Reflexionsanlässe anzubieten. Die Ziele waren im Einzelnen:

- a) Studierende reflektieren eigene Lernerfahrungen
- b) Studierende ergründen ihre Grundüberzeugungen zum Lehren und Lernen von Spanisch/Französisch und deren Genese

- c) Studierende sammeln und reflektieren neue Lern- und erste Lehrer-  
fahrungen
- d) Studierende entwickeln eigene Fragen und Ziele für ihre Ausbil-  
dung

## 2.2 Forschungsfragen

In einer ersten Projektphase ging es darum zu untersuchen, ob über eine Verstärkung praktischer Lern- und Lehrerfähigkeiten im Seminarkontext die Offenheit für theoretische fremdsprachendidaktische Konzepte erhöht werden kann. Dabei sollte das Potenzial verschiedener Seminarmethoden erfasst werden. Zu diesem Zweck wurden mehrere Seminare in der Fachdidaktik Französisch, Italienisch und Spanisch im Hauptstudium mit inhaltlichem Bezug zueinander angeboten. In allen Veranstaltungen wurden Unterrichtssimulationen durchgeführt oder die Studierenden waren für eine lernerorientierte Gestaltung einer Sitzung zuständig. Die Studierenden hatten den Auftrag, auf Basis eines fachdidaktischen Themenkomplexes (z.B. Hörverstehensprozesse im Fremdsprachenunterricht) ein kleines Unterrichtsbeispiel eigenständig zu entwickeln. Die Seminargruppe agierte bei der Erprobung in ihrer Rolle als Erwachsene, wobei in der Reflexionsphase die Übertragung auf den schulischen Kontext thematisiert wurde. Die Simulationen waren der Ausgangspunkt für die dann folgende gemeinsame theoretische Erarbeitung und Begründung der jeweiligen Ansätze. Videos wurden in dieser Projektphase hin und wieder als Modelle für Unterrichtsmethoden eingesetzt.

In der Folge wurde die Methode der Unterrichtssimulation auf die Einführung in die Fremdsprachendidaktik übertragen. Dabei sollte überprüft werden, ob die Reihenfolge "Praxis – Theorie" auch hier praktikabel ist bzw. welche fremdsprachendidaktischen Fragestellungen die Studierenden entwickeln. Beides war insofern interessant, als dass die Studierenden noch keine Kenntnisse in der Fachdidaktik an der Universität erlangt hatten und zu vermuten war, dass die eigenen schulischen Lernerfahrungen noch weniger durch eigene Lehrerfähigkeiten überdeckt und in besonderem Maße wirksam sind. Hier stellte sich die Frage, in welcher Weise Unterrichtssimulationen dazu beitragen können, Grundüberzeugungen zum Lernen und Lehren aufzudecken und persönliche (fremdsprachendidaktische) Ausbildungsfragen zu formulieren. Zusätzlich wurde ein Portfolio angelegt, in dem der eigene Lernprozess kommentiert und reflektiert wurde.

Seither habe ich in einem anschließenden Videoprojekt in weiteren

Grundkursen als neues methodisches Element Videoaufzeichnungen als "Reflexionsfolie" eingesetzt (vgl. Küster 2008: 171). Die Videoaufnahme der Unterrichtssimulationen im Seminarkontext sollte den Studierenden ermöglichen, mit dem nötigen Abstand ihre eigenen ersten Unterrichtsversuche erneut zu analysieren.

Es handelte sich zunächst um einen vierstündigen Kurs, später um einen zweistündigen Kurs. Der vierstündige Kurs ermöglichte eine aufwändigere Erprobung verschiedener Einsatzformen des Videos. Die ausgelösten Reflexionsprozesse eines Studierenden wurden exemplarisch in einer Einzelfallanalyse im Hinblick auf den Videoeinsatz nachgezeichnet. In einem folgenden Schritt wurden die beiden Kurse im Hinblick auf die Kombination aus Unterrichtssimulation, Videographie und Portfolio ausgewertet.

Das Pilotprojekt auf Hauptseminarebene mit der Weiterführung des Modells im Grundkurs sowie das Videoprojekt zu weiteren Grundkursen mit den beiden Analyseschritten der Einzelfallanalyse und einer fallübergreifenden Analyse des Potenzials der Videographie bauen aufeinander auf. Sie entwerfen schrittweise Methoden der reflexiven Lehrerbildung, führen diese zusammen und evaluieren sie. Diese Analysen stellen den Prozess einer längerfristigen Entwicklung eines hochschuldidaktischen Konzeptes dar.<sup>2</sup> Tabelle 1 gibt hierzu einen Überblick.

Nachfolgend soll die methodische Umsetzung der Seminare beschrieben werden. Es folgen die Erläuterung der Erhebungsinstrumente und jeweils qualitative Analysen, die Einblicke in das Potenzial von Unterrichtssimulationen und Videoanalysen für die reflexive Lehrerbildung geben. Hieraus lassen sich Perspektiven für die Hochschuldidaktik und die fremdsprachendidaktische Forschung zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden entwickeln.

---

2 Für inhaltliche Anregungen im Rahmen des Projektes danke ich meinen (ehemaligen) Mitarbeiter/innen und Kolleg/innen. Ich danke den Studierenden für ihre Bereitschaft, ihre Daten zur Verfügung zu stellen.

Datenbasis	Veranstaltung	Seminarmethoden	Erhebungsmethoden	Forschungsziel
Hauptseminare SoSe 2006, 15 Fragebögen	(1) Methoden	Methodensimulation, Videobeispiele zu (alternativen) Methoden	Übergreifender Fragebogen zu allen drei Veranstaltungen mit offenen Fragen	Erprobung verschiedener Methoden zur Erhöhung des Praxisanteils in universitären Veranstaltungen
	(2) Lernmaterial	Lehrwerkmesse, Materialanalyse, Materialadaptation, Materialerprobung		
	(3) Subjektmodelle	Seminarmoderation, ggf. Simulationen oder Unterrichtsmitschnitte (von den Studierenden eingebracht, z.B. aus "Treibhäuser der Zukunft")		
Grundkurse WiSe 2006/2007 WiSe 2007/2008 WiSe 2009/2010 25 Datensätze	K 1, 4- stündig	Simulation mit Referat, Portfolio	Portfoliodaten: Reflexion der Simulation in der Abschlussreflexion	Erprobung der Reihenfolge "Praxis –Theorie" über Simulationen im Grundkurs
	K 2, 4- stündig	Simulation mit Referat und Videoaufnahme, <i>peer-</i> Videos und Unterrichtsmitschnitte <sup>3</sup> , Portfolio	Strukturierte fragengeleitete Reflexion vor und nach den Simulationen und der Videoansicht; Portfoliodaten: Videoanalyse und Abschlussreflexion	Einmalige komplexe Erprobung der Wirkung des Videoeinsatzes und Ermittlung des Verlaufs möglicher Reflexionsprozesse anhand einer exemplarischen Einzelfallanalyse
	K 3, 2- stündig	Simulation mit Referat und Videoaufnahme, Portfolio	Portfoliodaten: Videoanalyse und Abschlussreflexion	Weiterführung der Methoden Simulation und Videographie

Tabelle 1: Projektübersicht

3 Die eingesetzten Unterrichtsmitschnitte erfahrener Fremdsprachenlehrer/innen wurden von Ruth Flörkemeier für ihre Examensarbeit "Videoaufzeichnungen als Mittel zur Lehrerselbstreflexion" (2007) erhoben und konnten mit Einverständnis der Lehrkräfte auch im Grundkurs verwendet werden.

### **3. Von der Praxis zur Theorie: Zum Potenzial von Unterrichtssimulationen**

#### **3.1 Unterrichtssimulationen in Hauptseminaren**

##### **3.1.1 Seminarmethoden im Detail**

In einem ersten Projekt wurden für Studierende höherer Semester in den Lehrämtern Französisch, Spanisch und Italienisch innerhalb eines Semesters drei Veranstaltungen angeboten, die sich gegenseitig inhaltlich ergänzten. Diese deckten folgende Themenkomplexe ab:

1. Traditionelle und alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht
2. Analysen von Lernmaterialien
3. Subjektmodelle in der Fremdsprachendidaktik

Die Wahl der Themen ergab sich zum einen aus den curricular vorgegebenen Studienmodulen. Zum anderen ließen sich diese drei Themen gut aufeinander beziehen. Die Methodendiskussion spiegelt sich in den Materialien wider und basiert neben allgemeinen Vorstellungen über Sprache(n), Kultur(en) und Lernprozesse auf Theorien zur Rolle von Lernenden und Lehrenden. Hierüber ließen sich durchweg Anknüpfungspunkte zur Reflexion von Lehrerkompetenzen ableiten.

In der Veranstaltung zu Unterrichtsmethoden (1) wurde von praktischen Beispielen ausgegangen, um danach zu den jeweiligen fachdidaktischen Begründungen überzugehen. Die Studierenden führten im Seminarkontext zu Einzelthemen der Veranstaltung Unterrichtssimulationen durch. Ziel war es, vorgestellte Methoden nicht unmittelbar bezüglich ihrer Einsetzbarkeit in Frage zu stellen, sondern ihre Wirkung zunächst selbst zu erleben. Danach stellten die Studierenden den theoretischen Hintergrund dar und es folgten Diskussionen. Diese erhielten durch die vorherige Simulation eine besondere Qualität.

In der Veranstaltung zur Analyse von Lernmaterialien (2) wurden im Verlauf des Kurses Unterrichtsmaterialien adaptiert und in Simulationen erprobt. Zu Beginn der Veranstaltung erhielten die Studierenden jedoch zunächst den Auftrag, eine Buchmesse zu gestalten. In Gruppen wurden Messestände mit Informations- und Werbematerialien zu bestimmten Lernmaterialien vorbereitet. Die Studierenden wählten eigenständig Lernmaterialien, gaben sich einen fiktiven Verlagsnamen und verfassten Informationstexte. Am Tag der Buchmesse wurden von den Studierenden Stände gestal-

tet. Für den Besuch der Buchmesse wurden im Vorfeld Rollen verteilt: Lehrwerkautor/in, Lehrerausbildner/in, Schüler/in, Selbstlerner/in, Lehrende etc. An jedem Stand war aus der jeweiligen Gruppe ein Verlagsvertreter reihum verantwortlich dafür, Beratungsgespräche zu führen. Die übrigen Gruppenmitglieder schlüpfen in die ihnen zugeteilten Rollen und suchten die anderen Stände auf, wo sie Gespräche über die Materialien führten. Zum Schluss wurden anhand eines kurzen Fragebogens die Messestände bewertet.

Die Wirkung der Messe war zunächst eine informative, da auf diese Weise eine reichhaltige Auswahl an Materialien zusammengetragen und gesichtet wurde. Darüber hinaus wurden (auch durch die Auswertung des Fragebogens) Prinzipien des Lehrwerkmarktes verdeutlicht und erste Aspekte der Lernmaterialerstellung und -analyse entwickelt. Nach der Messe war eine hohe Bereitschaft entstanden, sich mit weiteren theoretischen Fragen der Lehrwerkanalyse auseinanderzusetzen, und die Studierenden konnten ihre konkreten inhaltlichen Interessen deutlich fassen. In der Folge wurden themenzentrierte Lehrwerkanalysen durchgeführt. Eine dazugehörige Aufgabe war eine Lehrwerkadaption und die gemeinsame Erprobung des entworfenen Materials im Seminarkontext. Die Studierenden bearbeiteten auf einer theoretischen Ebene jeweils einzelne fachdidaktische Themen (wie z.B. interkulturelles Lernen, Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, Wortschatz- und Grammatikarbeit in Lehrwerken). Auf dieser Basis entwickelten sie Analyse Kriterien und Adaptionsvorschläge.

In der Veranstaltung zu Subjektmodellen (3) ging es um eine zusätzliche theoretische Untermauerung der bereits beschriebenen Veranstaltungen. Die Basis des Kurses bildeten fremdsprachendidaktische Fachtexte zu Erkenntnis- und Spracherwerbtheorien sowie interkulturellen Ansätzen in der Fremdsprachendidaktik (u.a. Abendroth-Timmer 2000; Bleyhl 2004; Grotjahn 2005; Hu 2002; Nandorf 2004: 50-86; Reinfried 2001; Schmelter 2004: 49-79; Schwerdtfeger 1997; Wendt 2002; weiterhin eignen sich Bechtel 2008; Edmondson & House 2006: 173-212, 266-282; Holzkamp 1991; Kurtz 2003; Roche 2005: 31-43, 89-129; Seletzky 2005; Wolff 2000). Zur Thematisierung der Lehrerrolle wurde ein Strukturmodell aus dem Anhang der Studie von Caspari (2003) verwendet. Vom Ansatz handelte es sich also um ein theoretisches Seminar. Da es um die Reflexion des Lernalters als Subjekt seines Lernprozesses ging, wurde das Prinzip unmittelbar auf den Kurs angewendet und die Studierenden in Gruppen für die methodische Gestaltung der Seminarstunden und damit für ihren Lernprozess verantwortlich gemacht. Dies erfolgte über lernerorientierte Methoden (*mind-mapping*, Expertendiskussionen etc.).

Insgesamt war es das Ziel der drei Kurse, theoretische und praktische Ansätze so zu verzahnen, dass von der Praxiserfahrung ausgehend theoretische Fragestellungen durch die Studierenden formuliert wurden. Dabei wurden folgende Zielebenen anvisiert:

- Studierende erleben aus einer Lernerperspektive ggf. neue methodische Ansätze, die sie mit ihren Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen kontrastieren.
- Studierende erleben die Lehrerrolle in einem geschützten Raum (Seminarcontext), aktivieren frühere Lernerfahrungen und entwickeln erste Lehrkompetenzen.

### 3.1.2 Datenerhebung und Forschungsfragen

Um die Frage zu beantworten, wie die Studierenden diese strukturierte und methodisch angebaute Verzahnung von Theorie und Praxis erlebten und reflektierten, erhielten sie nach Abschluss der Seminare einen Fragebogen. Die Befragung erfolgte elektronisch. Der Rücklauf umfasste 15 umfassend bearbeitete Fragebögen (zur Anonymisierung wurden sie nummeriert: F1 etc.). Die Fragen wurden für jedes Seminar differenziert beantwortet, die nachfolgende Abbildung ist diesbezüglich gekürzt:

#### **TEIL I: Seminarinhalte**

1.1) An welche fremdsprachendidaktischen Inhalte / Theorien, die im Seminar besprochen wurden, erinnern Sie sich besonders gut? Warum?

1.2) Welche Inhalte / Theorien sind nicht klar geworden oder haben aus Ihrer Sicht gefehlt?

1.3) Beschreiben Sie den Erkenntniswert, den die im Seminar besprochenen Fachtexte für Ihre Ausbildung hatten.

1.4) Mit welchen im Seminar 'erlebten' Seminarmethoden (Unterrichtseinstiege, Moderationsübernahme durch die Teilnehmer, *mind-mapping*, Medieneinsatz, unterschiedliche Formen der Texterarbeitung durch Puzzletechnik oder Leitfragen oder Expertendiskussionen etc.) fühlen Sie sich vertraut?

Inwieweit sind sie von Relevanz für Ihre Lehrertätigkeit?

#### **Teil II: Fragen zur Seminardidaktik und ihrer Bedeutung für die eigene Diagnose- und Handlungskompetenz**

2.1) Beschreiben Sie den Lerngewinn für ihre spätere Unterrichtspraxis, den Sie durch die Analyse und Diskussion von Unterrichtsvorschlägen und Lernmaterialien im Seminar erlebt haben.

2.2) Bitte beschreiben Sie Ihren unterrichtspraktischen Lernwert durch die Übernahme der Moderation einer Seminarstunde (oder von Teilen der Stunde wie einem Unterrichtseinstieg).

2.3) Welche Rolle spielt für die Entwicklung Ihres Methodenrepertoires und Ihres Lehrerselbstbildes die Analyse von Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden (z.B. Unterrichtssequenz zu Lernen durch Lehren)?

2.4) Welchen Stellenwert sollten aus Ihrer Sicht in einzelnen Seminaren die besprochenen Methoden haben? Erstellen Sie eine Rangliste der nochmals aufgelisteten Methoden und kommentieren Sie, wenn noch nicht erfolgt:

- a) Unterrichtssimulationen
- b) Übernahme der Seminar moderation
- c) Materialanalyse
- d) Diskussion von Fachtexten
- e) Videoaufnahmen schulischen Unterrichts
- f) Reflexion eigener Einstellungen zum Lehren und Lernen von Sprachen

#### **Teil III: Fragen zum Lehrerselbstbild**

3.1) Bitte kommentieren Sie die Bedeutung von Unterrichtssimulationen (Erprobung von Lernmaterial aus Schülerperspektive, Erprobung von Methoden, z.B. Dramapädagogik oder Lernen durch Lehren) im Seminar für Ihre unterrichtspraktische Ausbildung und für Ihr Lehrer- und Lernerbild.

3.2) Welchen Erkenntniswert hat für Sie die Beschäftigung mit Lehrerselbstbildern (Studie Caspari) für Ihre Ausbildung und Berufspraxis?

3.3) An welchen Stellen im Seminar, ausgelöst durch welche Methoden oder Inhalte, konnten Sie Ihr Lehrerselbstbild (Einstellungen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen, zur Rolle des Lehrers und Lerner etc.) reflektieren?

3.4) Was verstehen Sie unter einer berufsorientierten, reflexiven und ganzheitlichen Lehrerausbildung?

#### **TEIL IV: Bezug zu anderen Seminaren**

Falls Sie im vergangenen Semester im Seminar 'Ansätze auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Spanischunterricht' waren, ziehen Sie bitte einen Vergleich zwischen der Seminar methodik und der jeweiligen Bedeutung für Ihre Kompetenz, Unterricht zu halten und Ihr Lehrer- und Schülerbild zu entwickeln.

Abbildung 1: Fragebogen zu Seminarmethoden

Die Datenanalyse wurde durch folgende Fragen geleitet:

- Was muss eine berufsorientierte, ganzheitliche und reflexive universitäre Lehrerausbildung aus Sicht der Studierenden leisten?
- Was schätzen die Studierenden als wichtig für eine berufsbezogene Kompetenzentwicklung ein?

Nachfolgend wird die Sichtweise zweier Studierender auf die Seminar methoden als Einzelfallanalysen präsentiert. Sie wurden so ausgewählt, dass sie jeweils einen der unterrichtspraktischen Kurse sowie den theoretischen Kurs zu Subjektmodellen besucht hatten. Damit werden alle Veranstaltun-

gen abgedeckt.

### 3.1.3 Einzelfallanalysen

#### *Torben*

Der Student mit dem Pseudonym 'Torben' hat das Seminar Subjektmodelle und das Seminar zu Lernmaterialien besucht. Zentral sind für ihn im Ausbildungskonzept nicht etwa neue Inhalte der Seminare, sondern die stärkere Berücksichtigung der Praxis durch das Erstellen von Unterrichtsabläufen, durch die Aufarbeitung einer Lehrwerklektion oder die Bewertung von Schülerarbeiten. Er sucht damit nach Möglichkeiten, seine Handlungs- und Diagnosekompetenz zu erweitern. In der theoretischen Analyse von Lehrwerken sieht er ein Arbeitsmittel für die Unterrichtsvorbereitung.

Zur Erweiterung seiner Handlungskompetenz im Bereich der Unterrichtsmethoden benötigt Torben keine Visualisierung von Unterrichtsmethoden über Videomitschnitte von Unterrichtssequenzen anderer Lehrpersonen. Im Hinblick auf Methoden sind ihm aus seiner Sicht ebenso gut Fachtexte nützlich. Bei theoretischen Fachtexten hat er größere Schwierigkeiten, seinen Erkenntnisgewinn unmittelbar zu benennen. Kann Torben komplexe Themen jedoch mit einem persönlichen Interesse verbinden und werden sie mit Hinweisen zur Vermittlung verknüpft, sieht er hierin einen Erkenntnisgewinn. Insgesamt zieht sich durch alle Äußerungen Torbens der Wunsch nach der Analyse von Unterrichtsvorschlägen.

Auf dem Weg zur Entwicklung einer Handlungskompetenz schätzt er zum einen die Übernahme der Seminarmoderation und an zweiter Stelle die Durchführung von Unterrichtssimulationen. Die Differenz zur Schulsituation ist für Torben unproblematisch:

Simulationen sind hilfreich, weil fachkundiges Auditorium gezielt auf Fehler achtet und punktuell Hinweise zur Verbesserung geben kann, dabei geht es nicht primär um Inhalt, sondern um Methoden und Didaktik diesen zu vermitteln, die von Studenten evaluiert werden und evtl. vor Fehlschlägen in der Schule bewahren (F3).

Eine Reflexion bezüglich des eigenen Lehrerbildes wurde aus Torbens Sicht im Subjektseminar durchgehend ausgelöst. Die Reflexion des eigenen Lehrerbildes wurde bei ihm überwiegend durch Diskussionen in der Veranstaltung angebahnt. In der Analyse von Fallstudien zu Lehrerselbstbildern (Caspari 2003) sieht er den Gewinn eines Einblicks in die Berufspraxis.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Student Torben Unterstützung bei der Ausbildung seiner Handlungskompetenz über anschauliche Materialien und Methoden sucht.

*Anna*

Die Studentin mit dem Pseudonym 'Anna' besuchte das Seminar Subjektmodelle und das Methodenseminar. Insgesamt muss eine berufsorientierte reflexive und ganzheitliche Lehrerausbildung für die Studentin Folgendes leisten:

- verschiedene Praktika, vereinzelte Hospitationen
- Ausprobieren verschiedener Methoden
- Selbstevaluation
- individuelles Lernen, also 'nicht mit dem Strom [zu] [...] schwimmen'
- Verzahnung von Theorie und Praxis

Vorrangig sind bei Anna aber die Reflexion und der Wunsch, sich weiterzuentwickeln bzw. fachlich begründet zu handeln. Erst nach der Reflexion eigener Einstellungen zum Lehren und Lernen sind ihr Materialanalysen und Fachtextdiskussionen, Unterrichtssimulationen und die Übernahme der Seminarmoderation wichtig.

Da die Reflexion einen hohen Stellenwert für sie hat, stellt sie fest, dass die Analyse des Lernerbildes in der Fremdsprachendidaktik für sie von Erkenntniswert war. In diese Richtung gehen auch Fragen, die bei ihr durch Unterrichtssimulationen ausgelöst wurden:

Die 'erlebten' [...] [M]ethoden ermöglichten ein aktives Wahrnehmen, zum einen aus Lehrer [perspektive]- (Welche Rolle nimmt der Lehrer bei der jeweiligen Methode ein?), aber vor allem aus Schülerperspektive (Wie fühlt sich der Schüler dabei? Welche Ängste oder Probleme können auftreten?); besonders die Demonstration der Suggestopädie zeigte sehr stark die Lehrerdominanz (F1).

Hier zeigt sich, dass die Differenz zwischen Schule und Universität nicht unbedingt problematisch ist, sondern dass Unterrichtssimulationen erkenntnisstiftende Reflexionen und Diskussionen zum Lehrer- und Lernerbild einleiten können. Fallanalysen wie aus der Studie von Caspari: "ermöglich[en] [aus ihrer Sicht daher] einen Vergleich und [geben] neue Anstöße". Eigene Einstellungen und Unterrichtsansätze mit Blick auf die Lernenden reflektieren zu können, ist ein wesentliches Moment in den Daten von Anna. Dabei will Anna Unterrichtsmethoden lieber selbst in der Schule oder mit Kommilitonen ausprobieren, als diese anhand von Videos zu beurteilen.

### **3.1.4 Fallübergreifende Auswertung der Methoden und Perspektiven**

Nachfolgend wird das Seminarkonzept fallübergreifend ausgewertet. Die Veranstaltungen sollten das Prinzip der Lernerorientierung und der Ganz-

heitlichkeit verdeutlichen und die Studierenden befähigen, diese Prinzipien in ihrem späteren Unterricht umzusetzen (vgl. Schädlich 2004). Dies wird von einer Studierenden reflektiert (F1):

Ich habe den Eindruck, dass das für uns alle ein großer Gewinn war, denn durch eine hohe Einbindung eines Großteils der Teilnehmer sowie ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit der Studierenden war die Möglichkeit gegeben, sich konstruktiv und intensiver mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Für mich ist das ein starkes Argument dafür, meinen zukünftigen Schülern ebenfalls ein hohes Maß an Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts zuzugestehen [...].

Die eigene Erfahrung kann eine Übertragung auf spätere eigene Lehrziele herbeiführen. Auch die erlebte Lernerperspektive liefert einen zusätzlichen Erkenntniswert im Hinblick auf Unterrichtsmethoden. Diese Ziele sind zu verdeutlichen, wenn die Differenz der Lernvoraussetzungen von Schülern und Studierenden thematisiert wird. Der Gewinn der Simulationen wird von den Studierenden zusammenfassend in folgenden Punkten gesehen:

- Methoden erleben und in Bezug zur eigenen Persönlichkeit bringen
- Befangenheit überwinden
- eigene Kompetenzen und Grenzen erkennen
- Schwierigkeiten schon vor dem Einsatz in der Schule erkennen
- Methoden besser praktisch verstehen als über eine theoretische Textbeschreibung
- Methoden verinnerlichen
- theoretische Grundlagen von Methoden verstehen und neue Fragen entwickeln
- Impulse zur Reflexion des Selbstbildes erhalten

Die Unterrichtssimulation dient demnach dem ersten Selbsterleben in der Lehrerrolle und dem vertieften Verständnis von Methoden und ihrer theoretischen Grundlage:

Zum einen haben wir wirklich neues ausprobiert und zum anderen anschließend auch diskutiert. Eben dieses Zusammenspiel von persönlichem Erleben und darauf folgendem Erfahrungsaustausch halte ich für sehr sinnvoll. Da man dadurch die Möglichkeit bekommt, sein eigenes Erleben in den Eindruck der Mehrheit einzuordnen / sich mit den anderen zu vergleichen und auch erfährt, welcher Typ von Mensch / Lehrer was wie erlebt hat, woraus man Schlüsse für den eigenen Unterricht bezogen auf sich selbst und auf die Persönlichkeiten der Schüler ziehen kann (F9).

Als bedeutsam für die Entwicklung von Handlungskompetenzen wird die eigene schulische Lernerfahrung benannt:

Mir wurde der eigene Rahmen deutlich, in dem ich in meinem Lehrerhandeln agiere und dass ich, wenn ich dies angesichts schlechter Schul-/Schülererfahrungen verbessern will, an einigen Schlüsselpunkten meiner eigenen Vergangenheit ansetzen muss (F13).

Wodurch kann dieses Reflektieren ausgelöst werden? Die Studierenden nennen Folgendes:

- durch eigenes praktisches Erproben in den Simulationen
- durch die Beobachtung der Simulationen der anderen
- durch die Beschäftigung mit Lehrerselbstbildern
- durch Diskussionen im Seminar
- durch Videoanalysen

Zur Videoanalyse bemerkten die Studierenden, dass diese die Möglichkeit bietet, "in Ruhe" (F13) und "in einem distanzierten Rahmen" (ebd.) die Praxis zu analysieren. Sie dienen der "kritischen Hinterfragung des Selbstbildes als Lehrerin" (F1):

Es ist meiner Meinung nach die ganzheitlichste und direkteste Möglichkeit der Beschäftigung mit Situationen in Schule und Klassenzimmer, die man in ein Seminar 'transportieren' kann (F2).

Ebenso wird hervorgehoben, dass eigenes Unterrichten bevorzugt wird: "Selbst praktische Erfahrungen machen, ist besser als alles andere" (F8). In der Folge ging es mir darum zu überprüfen, ob das methodische Vorgehen "Praxis – Theorie" auch im Grundstudium ertragreich ist.

## **3.2 Unterrichtssimulationen im Grundkurs**

### **3.2.1 Der Grundkurs im Detail**

Auf Basis der zuvor beschriebenen Seminarkonzepte arbeite ich seither in den Grundkursen zur Einführung in die Fremdsprachendidaktik mit Unterrichtssimulationen. Im Folgenden betrachte ich zunächst den Grundkurs K1.

Der Grundkurs K1 war vierstündig und unterlag einem allgemeinen inhaltlichen Gerüst, das am Aufbau der Sach-, Handlungs-, Analyse-, Diagnose-, Personal- und Reflexionskompetenz ausgerichtet war (vgl. Melde 2003: 290-292). Ein erstes Drittel der vierstündigen Veranstaltung galt der Beschäftigung mit dem eigenen beruflichen Selbstverständnis (Berufswunsch, Berufsfeld, Ausbildungsbereich). Im zweiten Teil erfolgten das Kennenler-

nen praktischer Arbeitshilfen und die Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtssimulation. In einem dritten Teil ging es um die theoretische Erarbeitung und praktische Erprobung fremdsprachendidaktischer Themenkomplexe des Lernens und Lehrens (z.B. Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht, kommunikative Kompetenzen, sprachliche Mittel etc.). In diesem Teil führten die Studierenden eine weitere eigene Simulation mit einem Referat zu einem fremdsprachendidaktischen Themenkomplex durch.

### **3.2.2 Datenerhebung und Forschungsfragen**

Aus dem Grundkurs K1 liegen 10 Datensätze (von 12) vor. Die Analyse der Simulation und des gesamten Lernprozesses erfolgte ohne Leitfragen in einer Abschlussreflexion im Portfolio. Die Analyse der Portfolios erfolgte in MAXqda und unter der Fragestellung, welchen Lernertrag die Studierenden in Unterrichtssimulationen sehen.

### **3.2.3 Fallübergreifende Analyse zu Unterrichtssimulationen im Grundkurs**

#### *Erfassen der Lehrerrolle*

Die Studierenden (in nachfolgenden Zitaten: Sf=Studentin / Sm=Student) von K1 fühlen sich in ihrem Ausbildungsziel bestärkt. Sie konnten sich selbst als Lehrperson erleben. Dass dies im geschützten Raum des Seminarcontextes erfolgt, wird positiv bewertet, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Auch wenn, die Schüler keine 'echten' Schüler sind, halte ich es für eine wichtige Erfahrung, einmal selbst eine Stunde vorbereiten zu 'müssen' und sich Gedanken darüber zu machen, was in einer Stunde überhaupt möglich ist und dies hinterher auch zu durchleben, auch mit dem Gedanken im Hinterkopf, dass man irgendwann hier ganz alleine steht und es gibt keine nette Gruppe mehr, die weiß, wie man sich an dieser Stelle fühlt, deshalb finde ich die sich bietende 'Erprobungsplattform' sehr gelungen (Sf5K1\_Abschlussreflexion).

Ein wesentlicher Ertrag der Simulation ist dabei, an Sicherheit vor der Gruppe zu gewinnen, wie eine Studentin in ihrem Portfolieeintrag betont:

Des Weiteren bin ich der Meinung, dass die Praxisphasen unseres Seminars sehr nutzbar waren. Mir hat es zum Beispiel sehr viel Spaß bereitet, meinen Unterrichtseinstieg vorzubereiten. Ich war vorher sehr nervös und dachte mir: 'Wenn ich jeden Tag vor der Schule so aufgeregt sein würde, möchte ich keine Lehrerin werden.' Es war dann aber letztendlich so, dass ich schon gleich zu Beginn des Lerneinstieges meine Angst verloren habe und ich wirklich sehr viel Spaß daran fand, mit den anderen Studenten eine Unterrichtssimulation durchzuführen. Im Anschluss an

die Lerneinstiege, Micro-Teachings etc. bekam jeder ein Feedback, mit dem jeder von uns, so glaube ich, sehr viel anfangen konnte und uns eventuell auch noch bestärkt hat (Sf7K1\_Abschlussreflexion).

#### *Von der Praxis zur Theorie*

Zum Erfassen der Lehrerrolle gehört auch der Einblick in die Komplexität der Unterrichtsgestaltung. Dies ist relevant für die Bereitschaft der Studierenden, sich mit fremdsprachendidaktischen Theorien zu beschäftigen. Eine weitere Aussage verdeutlicht dies:

Der Schlüssel zur Erweiterung meines Fachwissens und meiner Kompetenzen waren in erster Linie die Prüfungsvorleistungen, die [...] sehr lehrreich und aufschlussreich im Hinblick auf den Vorgang des Lehrens und Lernens sowie die Konzipierung von Unterricht waren. Die Beschäftigung mit den Sozialformen hat mir einerseits gezeigt, wie vielschichtig und komplex Unterricht ist bzw. sein kann und andererseits auch ein Spektrum an Ideen eröffnet, wie man Unterricht positiv und abwechslungsreich gestalten kann, um den Lehrerfolg eines Fremdsprachenlehrers zu gewährleisten und die Lerneffizienz von SchülerInnen zu erhöhen (Sm1K1\_Abschlussreflexion).

Wie mit den Unterrichtssimulationen angezielt, konnten diese dazu beitragen, dass die Studierenden die Bedeutung ihrer schulischen Lernerfahrungen für das spätere Lehren erfassen. Dies wird im nachfolgenden Zitat dargestellt:

Zudem wurde mir durch die Vorbereitung dieser Unterrichtseinheit bewusst, dass Unterricht sorgfältiger Planung bedarf, um wirklich effektiv sein zu können, und dass man sich nicht ausschließlich an die persönliche Erfahrung aus dem eigenen Schulleben halten sollte, was die Durchführung von Unterricht betrifft, sondern stets offen für neue Methoden und konstruktive Veränderungen sein sollte, um den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen von SchülerInnen im Unterricht gerecht werden zu können [...] (Sm1K1\_Abschlussreflexion).

In einem ausgewogenen Verhältnis ziehen sie einen Gewinn aus theoretischen Fachtexten und Unterrichtssimulationen und erkennen die Bedeutung theoretischen Wissens, wie das folgende Zitat zeigt:

In den ersten Stunden des Fachdidaktikkurses habe ich mich gelangweilt, wenn es um theoretisches Wissen ging und erst im Laufe der Zeit wurde mir klar, dass Unterrichten nicht einfach damit getan ist, sich einen Text zu suchen und ihn dann mit den Schülern zu besprechen. Ich hätte nie gedacht, wie viel Theorie und Arbeit hinter einer einzelnen Unterrichtsstunde stehen. Man muss sich überlegen, ob eine Aufgabe verständlich formuliert wurde und wie sie bei den Schülern ankommt. Daher ist für mich das Wichtigste, was ich in diesem Kurs gelernt habe, das Wissen, dass man sich immer klar machen muss, was man mit einer bestimmten Aufgabe erreichen will bzw. andersherum, dass man sich überlegen muss, wie man am besten sein Ziel (Wortschatzarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Grammatik) erreichen kann. Bei die-

sen Überlegungen sind theoretische Kenntnisse unabdinglich (Sf2K1\_Abschlussreflexion).

### *Lernerträge*

Die Studierenden beschreiben – neben den bereits benannten ersten Erfahrungen in der Unterrichtsplanung – ihre Kompetenz zur Unterrichtsbeobachtung:

Ich glaube, ich bin nun sensibilisiert für die verschiedenen Ansätze, d.h. ich achte viel genauer auf das 'Wie' einer Lehrveranstaltung – an der Uni oder auch beim Praktikum und überlege, ob ich die Art der Lehre gut oder weniger gut finde und was ich an ihr positiv herausstellen würde, was ich vermeiden oder auch was ich vielleicht später selbst umsetzen könnte (Sm1K1\_Abschlussreflexion).

Das Wissen, das ich mir im Grundkurs Fachdidaktik Französisch angeeignet habe, wird mir im bevorstehenden Praktikum helfen: während der Hospitation werde ich eine 'fokussiertere' Beobachtung des Unterrichtsablaufs durchführen (Sf8K1\_Abschlussreflexion).

Da die Studierenden die Simulation erst in der Abschlussreflexion beurteilen, ist es von Interesse zu überprüfen, an welche Details sie sich erinnern. Grundsätzlich kann bemerkt werden, dass die Aussagen auf einer allgemeinen Ebene bleiben, wie ein Beispiel zeigen soll:

Des Weiteren veranlasste mich die Unterrichtssimulation auch dazu, genaue Überlegungen über die Formulierung von Arbeitsaufträgen und die Verknüpfung einzelner Aufgabentypen anzustellen, um letztendlich einen Lernfortschritt bei SchülerInnen bewirken zu können (Sm1K1\_Abschlussreflexion).

In einzelnen Portfolios – wie auch in nachfolgendem Zitat – werden aber ebenso intensiver diskutierte Beobachtungen aufgegriffen:

Als Beispiel möchte ich den 'körperlichen Stand' eines Lehrers, einer Lehrerin anführen. Auf den ersten Blick scheint dieser nicht weiter erwähnenswert zu sein. Beobachtet man hingegen einen Lehrenden genauer, so wird einem bewusst, dass ein unruhiger Stand und ein nicht vorhandener Blickkontakt das Lernklima und den Kontakt zu den Schülern erheblich stören kann. Ebenso bin ich darauf hingewiesen worden, dass man beim Erklären einer Folie an der Wand den Schülern nicht ständig den Rücken zudrehen sollte, da dies einerseits eine ausgrenzende, andererseits auch eine unsichere Wirkung von Seiten des Lehrers ausstrahlen könnte (Sf6K1\_Abschlussreflexion).

### 3.3 Beurteilung des Ertrags der Unterrichtssimulation

Insgesamt zeigt sich, dass Unterrichtssimulationen Perspektiven auf theoretische Konzepte eröffnen können. Weiterhin sind Unterrichtssimulationen bereits im Grundkurs durchführbar. Als zentraler Ertrag des Kurskonzeptes wird hier in allen Abschlussreflexionen die klare Erfassung und Bestätigung des Ausbildungsziels deutlich.

Das Portfolio trägt darüber hinaus in einem bestärkenden Sinne (im Hinblick auf Berufswahl und Selbstkonzept) zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernfortschritt bei. Nachfolgend soll betrachtet werden, wie diese Reflexionsprozesse durch die Videoaufnahme der Simulationen unterstützt werden können.

## 4. Das Video als Methode der reflexiven Lehrerbildung

### 4.1 Die videographierten Grundkurse im Detail

In einem weiteren vierstündigen Grundkurs (K2) habe ich begonnen, die Simulationen auf Video aufzuzeichnen, um den Studierenden damit zusätzliches Material zur Selbst- und Fremdbeobachtung zu liefern. Einsatz fanden auch schulische Unterrichtsmitschnitte. Ein dritter Kurs (K3) war nur noch zweistündig. Hier führten die Studierenden eine Simulation mit einem Referat durch. In K2 konnten dagegen verschiedene Formen des Videoeinsatzes erprobt und ausgewertet werden (Kapitel 4.3). In beiden Kursen wurden Portfolios von den Studierenden angelegt. Hierauf bezieht sich die Analyse der Reflexionsprozesse (Kapitel 4.4). Der Kursumfang hat diesbezüglich keinen Einfluss.

In der nachfolgenden Kursbeschreibung und in der Einzelfalldarstellung beziehe ich mich zunächst auf Kurs 2. In dieser Veranstaltung wurden die Studierenden zu Beginn damit beauftragt, eine Unterrichtssimulation zu planen und durchzuführen. Hierzu erhielten sie Informationen zu einschlägigen Rechercheinstrumenten, Fachzeitschriften und Handbüchern. Weiterhin wurden unterrichtliche Zielbestimmungen und die Methodik der Unterrichtsplanung in ersten Ansätzen besprochen. Hierfür wählten die Studierenden gemeinsam aus zwei Vorschlägen einen kurzen literarischen Text für die Simulation. Es wurden dann drei Expertengruppen gebildet: Eine Gruppe beschäftigte sich mit der Beschreibung der Lernvoraussetzungen sowie der Rahmenplanvorgaben im Hinblick auf eine intendierte Zielgruppe, eine

Gruppe trug fachwissenschaftliche Informationen zum Textmaterial zusammen, und eine weitere Gruppe beschäftigte sich mit fachdidaktischen Texten zum Lesen bzw. zu weiteren angrenzenden Fragestellungen in der Fremdsprachendidaktik. In der darauffolgenden Woche wurden die Ergebnisse vorgetragen und Planungsgruppen gebildet. Die Gruppen setzten sich neu und nun aus den Mitgliedern der verschiedenen Expertengruppen zusammen (Gruppenpuzzle). Im dritten Teil des Kurses führten die Studierenden eine weitere Simulation durch und hielten hierzu ein Referat.

## 4.2 Datenerhebung

In der Regel bestehen die Datensätze aus folgenden Komponenten: Sprachlernbiographie, Darstellung des beruflichen Selbstkonzeptes, Planung der Unterrichtssimulation, Analyse des eigenen Videos zur Simulation, Abschlussreflexion zum Lernprozess und Darstellung weiterer Ausbildungsziele. In K2 wurden zudem die nachfolgenden Erhebungsinstrumente bezogen auf die ersten beiden Teile des Kurses eingesetzt.

Vor der Durchführung der ersten Simulation erhielten die Studierenden Fragebogen 1.

<p><b>Fragebogen 1 / vor der Simulation auszufüllen</b></p> <p>Wie sind Sie bei der Vorbereitung a) organisatorisch b) inhaltlich vorgegangen? (Gruppeneinteilung, Hilfsmittel, Überlegungen zum Ablauf?)</p> <p>Was bzw. welche Infos im Seminar waren Ihnen eine Hilfe?</p> <p>Was bzw. welche Infos hätten Sie benötigt?</p> <p>Wie fühlen Sie sich auf die Simulation vorbereitet?</p>
--

Abbildung 2: Fragebogen zur Vorbereitung der Simulation

Die Unterrichtssimulation wurde auf Video aufgezeichnet. Nach der Simulation erfolgte ein Evaluationsgespräch. In der nächsten Sitzung bearbeiteten die Studierenden den Fragebogen 2.

<p><b>Fragebogen 2 / nach der Simulation auszufüllen / nach der Videoansicht zu ergänzen</b></p> <p>Was ist aus Ihrer Sicht gut gelaufen?</p> <p>Was konnten Sie von Ihren Plänen umsetzen?</p> <p>Was würden Sie bei der Vorbereitung beim nächsten Mal anders machen?</p> <p>Was würden Sie bei der Umsetzung in der Schule anders machen?</p> <p>Was haben Sie über Ihre Rolle und Ihre Kompetenzen als Lehrperson gelernt?</p>
--

Abbildung 3: Fragebogen zur Evaluation der Simulation

Im Anschluss an die Fragebogenbearbeitung wurde das Video gemeinsam angesehen. Hierzu erhielten die Studierenden einen offenen Reflexionsbogen für Notizen. Nach einem Evaluationsgespräch ergänzten die Studierenden in anderer Schriftfarbe den Fragebogen 2. Aus zeitlichen Gründen war dies nur zweimal möglich.

Ferner wurden in Kurs 2 videographierte Unterrichtsstunden erfahrener Lehrkräfte angesehen. Die Studierenden erstellten ebenfalls einen Reflexionsbogen, abschließend folgte ein Evaluationsgespräch. Nach diesen ersten beiden Teilen des Grundkurses formulierten die Studierenden ihr berufliches Selbstkonzept (vgl. Jank & Meyer 1991: 172).

Im weiteren Verlauf des Grundkurses wählten die Studierenden ein fachdidaktisches Thema, zu dem sie abermals eine Unterrichtssimulation durchführten und theoretisch hierzu referierten. Die Simulationen wurden abermals aufgezeichnet.

Im Portfolio hatten die Studierenden Gelegenheit, das Video selbst und auch das Video als Methode der Reflexion anhand folgender Stichpunkte zu analysieren:

<p><b>Welche Rolle spielte der Videoeinsatz im Seminar für den eigenen berufsspezifischen Lern- und Entwicklungsprozess sowie für die Analyse eigener Vorstellungen vom Lehren und Lernen von Fremdsprachen?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei der Analyse eigener Filme alleine und in der Gruppe</li> <li>• bei der Analyse der Filme der Kommilitonen</li> <li>• bei der Analyse des schulischen Unterrichtsmitschnitts</li> </ul>
--

Abbildung 4: Portfolio-Leitfragen zum Videoeinsatz

In einem zusätzlichen Schritt waren die Studierenden aufgefordert, ihre Lernfortschritte zu benennen und weitere Ziele anzugeben:

**Abschlussreflexion des eigenen Lernfortschritts:**

- Was habe ich Neues gelernt?
- Was hat mir dabei geholfen bzw. was waren besondere Lernanlässe?
- Welche fremdsprachendidaktischen oder anderen Themenkomplexe will ich weiterhin vertiefen?
- Wie hat sich mein Rollenverständnis im Hinblick auf den späteren Beruf entwickelt?

Abbildung 5: Portfolio-Leitfragen für die Abschlussreflexion

Ziel der Datenanalyse ist es nachzuzeichnen, auf welche Bereiche sich die Reflexionen der Studierenden beziehen und wie sich das berufliche Selbstkonzept weiterentwickelt.

Die Forschungsfragen sind im Einzelnen:

- Wie entwickelt sich das berufliche Selbstkonzept der Studierenden?
- Welche Wirkung haben einzelne Reflexionsphasen auf die Entwicklung der Ausbildungsziele der Studierenden?
- Welche Rolle spielen Novizenfilme im Vergleich zu Expertenfilmen?

Nachfolgend wird diesen Fragen anhand einer exemplarischen Einzelfallanalyse nachgegangen. Für den gewählten Einzelfall konnten alle oben benannten Schritte (d.h. inklusive der gemeinsamen Ansicht des Videos im Kurs) erhoben werden und die Daten waren ausreichend detailliert. Der im Folgenden dargestellte Einzelfall leistet die Vorstudie für die in Kapitel 4.4 abgebildeten Analysen.

## **4.3 Einzelfallanalyse**

### **4.3.1 Vorbereitung auf die Simulation**

Die erste Vorstellung der Expertengruppen wirft bei dem Studenten mit dem Pseudonym 'Paul' die Frage nach einer eingehenden Beschäftigung mit den Themen Unterrichtsphasen, Zielformulierungen und der Strukturierung von Aufgaben auf. Die hierzu im Vorfeld der Simulationen bereit gestellten Materialien benennt er im Fragebogen als hilfreich für die Vorbereitung auf seine eigene Simulation. Im ersten Fragebogen bemerkt er, dass er die Anwendung des Rahmenplans genauer erfassen möchte. Zugleich ist seine Gruppe die einzige, die im Unterrichtsentwurf Themen aus dem Rahmenplan benennt. Unsicher fühlt er sich bei der Sachanalyse. Diese Themen wurden in einer Folgesitzung aufgegriffen.

### 4.3.2 Bewertung der eigenen Simulation und Bewertung eines Experten-videos

Die Analyse seiner Simulation im zweiten Fragebogen ergänzt das Themenspektrum, das Paul beschäftigt, um die Themen Authentizität in der Lehrerrolle, Formen der Aufgabenstellung sowie Lehrer-Lerner-Interaktionen. Bei Ansicht seines Films empfindet er seine ruhige Präsenz dann als starr, nervös und wenig authentisch, sein Sprechen als zu schnell. Dies nimmt er bei der Ergänzung des zweiten Fragebogens zurück und stellt fest, dass er insgesamt verständlich gesprochen hat. Der Fokus seiner Reflexion verlagert sich bei der Filmansicht stärker von Überlegungen zur Aufgabenstellung hin zur Körperhaltung, Bewegung und der Passung zwischen Sprechen und Handeln.

Es kann festgestellt werden, dass die Simulationsaufgabe zu klaren Fragen führt, die sich in den Analysen wiederfinden lassen. Die Evaluationsgespräche mit der Dozentin und den Kommiliton/inn/en als ein wichtiger Zwischenschritt relativieren die Sicht auf sich selbst.

Pauls Reflexion zum Expertenvideo kreist um die Frage nach der Art und Weise von Erklärungen durch die Lehrkraft, der Progression und inneren Logik sowie Zielrichtung der Aufgaben. Paul kommt zu seinen ursprünglichen Ausbildungsfragen zurück.

### 4.3.3 Abschlussreflexion über das pädagogische Selbstkonzept und das Portfolio

Pauls pädagogisches Selbstkonzept zeigt in seiner bildhaften Darstellung eine sprunghafte Entwicklung. Es benennt sowohl die Erfahrung eigenen Lehrerhandelns als auch die Bewusstheit und greift damit die Seminarerfahren auf.

Im Portfolio kommentiert Paul das Video zu seiner zweiten Unterrichtssimulation im Seminar. Abermals thematisiert er Körperhaltung und Stimme. Zum einen beachtet er nun ihre Passung, zum anderen sein Eingehen auf die Lernenden bei der Interaktion. Auch die Sprache und ihre Verständlichkeit für Fremdsprachlerner beschäftigen ihn jetzt. Weiterhin beobachtet er seine Aufgabenstellung. Ein wichtiger Punkt ist Lernerorientierung im Hinblick auf das eigene Zurücknehmen und das Eingehen auf Schülerbeiträge und die damit verbundene Zeiteinteilung. Im Vergleich zur Reflexion des ersten Videos nehmen fremdsprachendidaktische Fragestellungen Einzug. Zu bemerken ist ein hoher Grad an Selbstkritik, der im schriftlichen Portfo-

lio weniger von außen begegnet werden kann als im mündlichen Evaluationsgespräch.

Im Hinblick auf die Simulationen stellt Paul in seiner Abschlussreflexion im Portfolio fest, dass diese dazu beitragen können, ein Feedback zur Wirkung als Lehrperson zu erhalten. Hier verharrt er auf der Ebene des Äußeren. Im Hinblick auf die Simulation der anderen betont er, etwas über die thematische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten gelernt zu haben.

Weitere Ausbildungsschwerpunkte sind für ihn Arbeitsformen, und zwar speziell im Bereich der Mediendidaktik, sowie Aufgabenstellung und Methodik. Insgesamt bleiben die ursprünglichen Fragestellungen im Kern bestehen und werden im Portfolio präzisiert. Deutlich wird dies bei der Formulierung seines Rollenverständnisses:

[Ich habe] festgestellt, dass Aspekte am Lehrerberuf, die ich vorher nicht oder weniger beachtet habe, wichtiger sind als angenommen, z.B. zeitökonomisches Arbeiten, größerer Fokus auf Schülerreaktionen & auf Aufgaben in Funktion eines angestrebten Lernziels. Überhaupt, meine Vorstellung der Struktur von Unterricht war vorher wesentlich undifferenzierter, hier habe ich eine gute 'Horizontenerweiterung' erfahren (Paul, Portfolio, 2008).

#### **4.3.4 Zwischenfazit**

Es kann festgestellt werden, dass die Evaluationsgespräche eine korrigierende Wirkung haben. Auch das Expertenvideo erlaubt eine distanzierte Wahrnehmung von Unterricht, wohingegen die erste Sichtung des eigenen Unterrichts zunächst stärker auf die eigene Person bezogen ist (vgl. Schwindt 2008: 37). Weiterhin führt die Verschriftlichung im Selbstkonzept und im Portfolio zur vertiefenden Generierung von Ausbildungszielen.

Nachfolgend soll die Kombination von Unterrichtssimulation und Videographie fallübergreifend analysiert werden. Dabei wird der Grundkurs K2 durch Daten aus K3 ergänzt. Weiterhin wird betrachtet, welche Rolle das Portfolio als Reflexionsbasis der Simulationen spielt.

### **4.4 Fallübergreifende Analyse zum Einsatz der Videographie**

#### **4.4.1 Forschungsfragen und Datenanalyse**

Zur weiteren Analyse sollen der Grundkurs 2 (K2, vierstündig mit Videoaufzeichnung) und der Grundkurs 3 (K3, zweistündig mit Videoaufzeichnung) analysiert werden, um weitere Aussagen über den Ertrag des

Einsatzes der Videographie aufzustellen. Grundlage der Analyse sind erneut die digitalisierten Portfolios der Studierenden, in denen sie ihr Video analysieren und abschließend ihren Lernprozess beurteilen (K2, 7 Datensätze von 12, und K3, 8 Datensätze). Der Datensatz aus K3 ist zwischenzeitlich mit 19 Datensätzen komplett. Die neuen Daten bestätigen die nachfolgend formulierten Aussagen, werden hier aber nicht mehr einbezogen. Weitere noch unvollständige Datensätze liegen von einem vierten Kurs vor.

Die Datensätze von K2 und K3 wurden in MAXqda eingelesen und anhand folgender Fragen durchgearbeitet:

- Welche Themen benennen die Studierenden bezüglich der Simulation?
- Welche Beobachtungen machen sie bei der Videobetrachtung?
- Wie beschreiben und beurteilen die Studierenden ihren Lernzuwachs und ihre Kompetenzen?
- Wie beschreiben die Studierenden ihren Zugang zu theoretischen Fragestellungen der Fremdsprachendidaktik im Kurs?
- Welchen Wert messen sie den Seminarmethoden für ihren Lernprozess bei?

Die Analyse erfolgte datengeleitet und unter Verwendung der Kompetenzbezeichnungen nach Hallet (2006: 36, siehe Kap. 1.1).

#### **4.4.2 Lernpotenzial der Videographie**

##### 4.4.2.1 Lernpotenzial der eigenen Videos

Das Erkennen des Lernfortschritts hängt mit der positiven Selbstbestätigung zusammen, das Lernziel in der Simulation erreicht zu haben:

Ich bin der Meinung, dass zwei Ziele besonders gut erreicht wurden: eine rege Teilnahme der Studenten und die intensive Anwendung der französischen Sprache mündlich sowie schriftlich durch die Vielfalt der vorgestellten Übungen (lesen, entdecken, schreiben, sprechen) (Sf1K3\_Video).

Häufig reflektieren die videographierten Studierenden Aufgabenstellungen und die Anleitung von Schüler/inne/n in den Simulationen. Es zeigt sich, dass das Video zu einer Konkretisierung der Reflexion beiträgt. Die Fremdsprachenstudierenden reflektieren ferner ihre Sprachkompetenzen im Umgang mit der Seminargruppe und im Hinblick auf eine spätere Schülergruppe. Ein weiterer Aspekt der Analyse des Videos ist die Frage nach der Aktivierung und Motivierung der Seminargruppe sowie dem Ablauf, der Zeiteinteilung, der Klassenorganisation. Ein wesentliches Moment ist ferner,

dass die Studierenden Fehler erkennen und bessere Umsetzungsmöglichkeiten benennen.

Durch die Betrachtung der Videoaufzeichnungen der Kommilitonen habe ich hinsichtlich der Realisierung bzw. Durchführung von Unterricht/Unterrichtseinheiten wertvolle Anregungen bzw. Erkenntnisse gewonnen. Zu nennen ist bspw. die bedeutende Formulierung konkreter Fragestellungen bzgl. der Rückversicherung der Aufgabenverständlichkeit der Schülerinnen und Schüler [...] Ebenso bewusst geworden ist mir die Tatsache, dass die Lehrperson den Lernenden nicht zögerlich und zurückhaltend gegenüberreten sollte, sondern vielmehr selbstsicher und zielgerichtet (Sf6K2\_Video).

Wie das obige Zitat zeigt, nennen die Studierenden bei den Analysen des eigenen Videos ferner den Medieneinsatz, die Aktivierung der Lernenden, das Kennenlernen von Arbeitsmaterialien und schließlich die Selbsterfahrung als Lehrperson.

Bei ihren Videoanalysen besprechen die Studierenden folgende Themen: Fast alle Studierende betonen die Aufgabenstellung und Anleitung der Lernenden durch die Lehrkraft, das Lernergebnis der Gruppe und die Aktivierung und Motivierung der Lernenden. Für drei Viertel der Gruppe sind im Reflexionstext Korrektheit, Flüssigkeit und Angemessenheit im Gebrauch des Französischen relevant, ferner der Ablauf, die Klassenraumorganisation und die Zeiteinteilung. Die Hälfte der Studierenden befasst sich mit den Themen Unterrichtsziele, Interaktion mit der Seminargruppe und Hilfestellung (bei Gruppenarbeit), Körperhaltung und Stimme. Weiterhin thematisieren die Studierenden die Auswahl und den angemessenen Einsatz von Lern- und Arbeitsmaterial, die Visualisierung von Lerngegenständen, Sozialformen und Methoden sowie die Korrektur. Weiterhin ist zu bemerken, dass die videographierten Studierenden bessere Umsetzungsmöglichkeiten der Simulation erkennen.

#### 4.4.2.2 Lernpotenzial der Expertenvideos

Neben der Reflexion des eigenen Videos wird auch der Einsatz von Unterrichtsmitschnitten erfahrener Lehrkräfte im Seminar als Reflexionsinstrument beurteilt. Darüber geben die folgenden Daten Aufschluss:

- insbesondere den Einsatz der Videoaufnahmen bei der Analyse des schulischen Unterrichtsmitschnitts am Beispiel eines Fremdsprachenlehrers fand ich sehr anregend,
- da ich, unter Berücksichtigung eigener Beobachtungskriterien, einen Einblick in eine alltägliche Unterrichtssituation erhalten habe

- ich habe gelernt, dass auch Lehrer 'Fehler' machen können und dass man dieses als Anregung für die zukünftige Tätigkeit nehmen kann
- ebenso habe ich sehr positive Handlungsmuster und Handlungsweisen zur Kenntnis genommen (Sf2K2).

Die Expertenvideos verhelfen dazu, den eigenen Anspruch an sich als Lehrkraft zu relativieren und Ziele für den Fremdsprachenunterricht zu formulieren. Sie können auch "positive Rollenvorbilder" liefern (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 164; Schocker-von Ditfurth 2003: 164).

#### **4.4.3 Kompetenzentwicklung und Ausbildungsziele**

##### 4.4.3.1 Reflexionskompetenz

Die Aussagen der Studierenden zeugen von einer hohen Reflexionskompetenz. Diese bezieht sich zunächst auf den eigenen Lernfortschritt. Die videographierten Studierenden analysieren die Simulation und benennen Möglichkeiten ihrer Verbesserung. Die Studierenden beziehen sich teils auch auf das Feedback, das sie nach der Simulation erhalten haben. In weiteren Aussagen findet man Überlegungen zu eigenen Lern- und Lehrerfahrungen. Je nach Biographie bezieht sich dies auf eigene schulische Erfahrungen oder das Überdenken der eigenen Praxis, z.B. als Nachhilfelehrer/in.

##### 4.4.3.2 Pädagogische und didaktische Kompetenzen

Unter der Kategorie der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen werden vornehmlich Planungskompetenzen als Lernergebnis benannt. Das zeigt die folgende Aussage:

Außerdem habe ich in diesem Kurs gelernt, was genau von den SchülerInnen erwartet wird, worauf der fremdsprachliche Schulunterricht abzielt und was alles bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung und in bzw. vor der Klasse (Unterrichtssimulation) überdacht werden muss, wenn auch dieses eventuell erst ansatzweise (Sf2K3\_Abschlussreflexion).

##### 4.4.3.3 Unterrichtsbezogene Kompetenzen

Auf dieser Ebene spielen das Verhältnis der fachdidaktischen Kenntnisse zur fachdidaktischen Kompetenz und die Fähigkeit, dies auf Unterrichtssituationen anzuwenden, eine Rolle. Weiterhin sind es methodische Kompetenzen, die für die Studierenden relevant sind.

#### 4.4.3.4 Kommunikative Kompetenzen

Zu bemerken ist die Tatsache, dass kommunikative Kompetenzen mehrfach in den Analysen der videographierten Studierenden aus K2 und K3 thematisiert werden:

Hierbei ist noch zu erwähnen, dass dies meine erste Unterrichtsstunde auf Französisch gewesen ist und ich die Situation hinsichtlich des Sprachgebrauchs nicht richtig eingeschätzt habe. Während der normalen Kommunikation auf Französisch sucht der Nicht-Muttersprachler immerwährend nach Vokabeln und es entstehen Pausen während des Dialoges. In einer solchen Unterrichtssituation aber steht man mit seinem (teils) Monolog alleine vor einer Klasse und der Mangel an Vokabeln fällt deutlich mehr ins Gewicht (Sf6K3\_Video).

Diese Analyse bezieht sich auch auf die Sprachwahl der Schüler/innen, wie das Beispiel zeigt:

Während des Anschauens meiner Simulation fiel mir auf, dass sich alle Schüler auf Deutsch unterhielten. Dies ist mir bei meiner Simulation überhaupt nicht aufgefallen, sonst hätte ich sie aufgefordert, auf Französisch zu diskutieren (Sf4K2\_Video).

Die durch das Video ausgelöste Analyse der unterrichtlichen Sprachwahl und der eigenen Sprachkompetenzen ist m.E. ein Argument für den Einsatz der Videographie in der Ausbildung.

#### 4.4.3.5 Ausbildungsziele

Die Nennung konkreter Ausbildungsziele kann in großen Teilen mit der Formulierung besserer unterrichtlicher Umsetzungsmöglichkeiten in den Videoanalysen gleichgesetzt werden. Fachliche und sprachliche Kompetenzen werden vereinzelt erwähnt. Die Breite des Ausbildungsbedarfs wird erkannt, wie das Zitat aus K2 zeigt:

Mir ist aber auch die Komplexität des Lehrerberufes noch einmal sehr deutlich geworden und fühle mich dadurch motiviert, meine Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern (Sf1K2).

Auch wenn die Übertragbarkeit auf den schulischen Unterricht eingeschränkt ist, zeigt sich, dass über die Simulation der Ausbildungsbedarf deutlich werden kann. Das wird mit einem letzten Zitat verdeutlicht:

Auf Grund der künstlichen Atmosphäre einer Unterrichtssimulation mit einer Gruppe von Kommilitonen, die für mich nicht mit dem Schulalltag vergleichbar ist, fällt es mir schwer, anhand der Sequenz abzuleiten, welche Handlungskompetenzen ich im Laufe meines Studiums noch erwerben muss. [...] Ein [...] Punkt, an dem ich noch

arbeiten muss, ist die Einbeziehung der Tafel in meinen Unterricht, denn sowohl während der Simulation als auch in bisherigen Unterrichtsversuchen habe ich kaum die Tafel eingesetzt. Ich bereite in der Regel Folien und Arbeitsblätter vor, doch einiges sollte besser mit den Schülern gemeinsam an der Tafel gesammelt werden. Aus diesem Grund werde ich während meines nächsten Praktikums darauf achten, Erklärungen, die sich während des Unterrichts durch Schülerfragen ergeben, sowie Schülerbeiträge und neue Vokabeln regelmäßig und übersichtlich an die Tafel zu schreiben (Sf3K2).

#### **4.5 Beurteilung des Ertrags der Videographie**

Bemerkenswert ist bei den Videoanalysen die Komplexität und thematische Vielfalt. Dies kann darüber erklärt werden, dass die Videobetrachtung zu einem späteren Zeitpunkt oder bisweilen erst im Anschluss an den Grundkurs individuell erfolgte. Zugleich wird das Portfolio als Methode der Reflexion bestätigt. Durch die komplexe Versprachlichung und Verschriftlichung nach der Videoansicht, also *offline* (im Gegensatz zu einem stichwortartigen Beobachtungsbogen bei Videoansicht, also *online*) besteht die Möglichkeit der mehrfachen Ansicht. Die Studierenden können aus der Situation heraustreten und lösen sich von einem Spontaneindruck (siehe Fallanalyse 'Paul'). Ferner konnte festgestellt werden, dass die Einbeziehung von schulischen Unterrichtsmitnahmen hierzu beitragen kann.

Bezüglich des Zeitumfangs der betrachteten Kurse kann festgestellt werden, dass dieser keinen Einfluss auf die Qualität der Reflexionen hat. Gerade in zweistündigen Kursen können aber die Videomitschnitte der Simulationen von zeitlichem Gewinn sein, da die Detailanalyse zu Hause erfolgen kann.

Schließlich soll angeführt werden, dass auch anhand der Analyse der Unterrichtssimulation ohne Videoaufnahme aus K1 wichtige Ziele des Konzeptes erreicht werden konnten. Die Tatsache, dass die Studierenden die Simulation relativ allgemein beschreiben und bewerten, kann am zeitlichen Abstand der Reflexion im Portfolio liegen, wohingegen bei den anderen Kursen die Unmittelbarkeit durch die Videos hergestellt wird. Dies führt zu weiteren Perspektiven.

## 5. Ergebnisse und Perspektiven

### 5.1 Hochschuldidaktische Perspektiven

Die Daten zeigen, dass das Konzept ein ertragreicher Weg zur Hinführung an universitäre und schulische Lehre sein kann. Die Studierenden erkennen ihre Stärken und erfassen Ziele und Inhalte des Ausbildungsbereichs. Sie erleben neue Unterrichtskonzepte aus Lerner- und Lehrersicht im geschützten Raum des Seminars. Während ich – bedingt durch die Einführung neuer Studiengänge – hier nur auf kleine Kohorten zurückgreifen konnte, habe ich zwischenzeitlich das Modell der Simulationen auch in Kursen mit 35 Teilnehmer/innen erprobt. In diesen Kursen allerdings müssen die Simulationen in Teams durchgeführt werden und steht weniger Zeit für die Evaluationen zur Verfügung. Reflexive Lehrerbildung bedarf aber entsprechender personeller und zeitlicher Ressourcen. Weitere offener gestaltete Seminar- und Feedback-Modelle (z.B. integrierte Präsenz- und Beratungsphasen, *blended learning*) wären hierfür zu entwickeln.

Zu den Videos ist anzumerken, dass sie zur Entwicklung der Analyse- und Reflexionskompetenz der Studierenden beitragen. Dies bezieht sich auch auf die Fremdsprache. Mit der Videoaufzeichnung der Simulationen wird das Moment der Analyse der eigenen Handlungskompetenz integriert, dies unterstützt die Definition des eigenen Ausbildungsbedarfs. Dabei hat sich gezeigt, dass Expertenvideos als Modelle ebenso wie das eigene Video oder die Videos der *peers* als Reflexionsfolien dienen. Das Expertenvideo und das Video der *peers* führen dazu, den Blick stärker auf fremdsprachdidaktische Beobachtungskriterien zu lenken. Analysen schulischer Unterrichtsaufzeichnungen könnten z.B. in Praktikumsvorbereitungen einen besonderen Stellenwert erhalten.

Daneben wurde bestätigt, dass ein Portfolio eine vertiefte und weiterführende Reflexion einzelner in einem Seminar umgesetzter Methoden und des eigenen Lernprozesses bewirkt. Hier wären weitere unterstützende Verfahren – wie Leitfragen zur Videoanalyse u.ä – zu entwickeln und zu evaluieren (vgl. Aguado & Schramm 2010: 209). Die Einzelfallanalyse deckt jedoch auf, dass es im Portfolio zu einer starken Selbstkritik kommen kann, die auf den Aufbau des beruflichen Selbstkonzeptes eventuell ungünstig wirkt. Ebenfalls wurde in der Einzelfallanalyse deutlich, dass Evaluationsgespräche im Seminarkontext eine korrigierende Funktion einnehmen, weil sie die kritische Selbstbetrachtung durch positives Feedback relativieren. Daher sollte bei Videoaufzeichnungen darauf geachtet werden, die anschließenden

Evaluationsgespräche für die Studierenden aufzuzeichnen. Die Evaluation sollte ebenso der Stärkung des Selbstkonzeptes der Studierenden wie der Selbstreflexion und Formulierung weiterer Ausbildungsziele durch die Studierenden dienen.

## 5.2 Perspektiven für die fremdsprachendidaktische Forschung

Neben diesen hochschuldidaktischen Perspektiven werfen die vorliegenden Daten Forschungsfragen an die fremdsprachendidaktische Ausbildungsforschung auf, die abschließend formuliert werden:

- Welche Bedeutung haben Seminarmethoden wie Unterrichtssimulation und Videographie für unterschiedliche fremdsprachendidaktische Inhalte?
- Welchen Effekt hat die Videographie in unterschiedlichen berufsbio-graphischen Phasen (Universität, Praktikum, Referendariat, Fortbildung)?
- Welches Potenzial für die Verzahnung von Praxis und Theorie und für die Entwicklung von Reflexionskompetenz haben Videomitschnitte von Simulationen respektive Videomitschnitte schulischen Unterrichts?
- Wie unterscheidet sich die Analyse eigener Videomitschnitte bei Novizen und Experten?
- Unterscheidet sich die Akzeptanz von Studierenden verschiedener Studienjahre bezüglich der Unterrichtssimulationen?
- Welche Kompetenzbereiche können mithilfe von Einzelfallanalysen anhand der verschiedenen Datensätze aufgedeckt werden und wie verläuft ihr Entwicklungsprozess?

Darüber hinaus ist das Potenzial der erhobenen Sprachlernbiographien und der Beschreibung des eigenen beruflichen Selbstkonzeptes für die Planung, Durchführung und Bewertung von Unterrichtsversuchen durch die Studierenden in weiteren Einzelfallanalysen zu erfassen. Dies ist durch Langzeituntersuchungen an biographischen Übergangsphasen zu ergänzen. Gemeinsam mit Ilona Ebbers, Claudia Frevel, Klaas Macha, Ulrich Riegel und Matthias Trautmann plane ich derzeit eine weitere Videostudie. Im Mittelpunkt unserer interdisziplinären Studie wird die "Veränderung des individuellen Unterrichtskonzeptes im Praktikum" in verschiedenen Unterrichtsfächern stehen.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.03.2011

## Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000), Lernziel "Interkulturelle Kompetenz" oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In: Fery, Renate & Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000), *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Lang, 35-45.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2008), Más allá de las paredes está el mar: Gedichte und mehr im Spanischunterricht. In: Vences, Ursula (Hrsg.) (2008), *Sprache – Literatur – Kultur: Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: edition tranvía, 13-25.
- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara & Vences, Ursula (Hrsg.) (2011), *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen: Empirie und Methodik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Aguado, Karin & Schramm, Karen (2010), Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main: Lang, 185-214.
- Altrichter, Herbert & Lobenwein, Waltraud (1999), Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999), 169-196.
- Bach, Gerhard (1995), Tumbling through the methods maze: How student-teachers maneuver their way into teaching foreign languages. In: Timm, Johannes-Peter & Bach, Gerhard (Hrsg.) (1995), 240-250.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2003), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (3. Aufl.). Tübingen: Francke, 1-21.
- Bandura, Albert (1979), *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert (1995), Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, Albert (Hrsg.) (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Bechtel, Mark (2008), Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 139-158.
- Bleyhl, Werner (2004), Das Menschenbild als Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15: 2, 207-235.
- Blömeke, Sigrid (2005), Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung 10.12.2003. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, 1-18 [Online: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-v1/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf>. 25.6.2011].
- Breidbach, Stephan (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Burns, Anne & Richards, Jack C. (eds.) (2009), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Cosh, Jill (1999), Peer observation: a reflexive model. *ELT Journal Volume* 53: 1, 22-27.

- Curtis, Andy & Szesztay, Margit (2005), The Impact of Teacher Knowledge Seminars: Unpacking Reflective Practice. *TESL\_EJ The Electronic Journal for English as a Second Language* 9: 2, 1-16 [Online: <http://tesl-ej.org/pdf/ej34/a3.pdf>. 25.6.2011].
- Dirks, Una (1999), Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen (Englisch). In: Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999), 25-41.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999), *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3. Aufl.). Tübingen und Basel: Francke.
- Esteve, Olga (2011), El desarrollo de las competencias docentes del profesorado de lenguas. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara & Vences, Ursula (Hrsg.) (2011), 97-110.
- Flörkemeier, Ruth (2007), *Videoaufzeichnungen als Mittel zur Lehrersebstreflexion*. Examensarbeit, Universität Bremen.
- Frevel, Claudia (2011), Ausbildung und Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen. Eine Untersuchung zur videogestützten Kompetenzentwicklung von angehenden Spanischlehrenden. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara & Vences, Ursula (Hrsg.) (2011), 111-122.
- Gebhard, Jerry G. & Oprandy, Robert (eds.) (2005), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Subjektmodelle: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 23-56.
- Hallet, Wolfgang (2006), *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herzig, Bardo; Grafe, Silke & Reinhold, Peter (2005), Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerausbildung. In: Welzel, Manuela & Stadler, Helga (Hrsg.) (2005), *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster u.a.: Waxmann, 45-64.
- Holzcamp, Klaus (1991), Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22.
- Hu, Adelheid (2002), Skeptische Anmerkungen zu einer naturalisierten Erkenntnistheorie als Grundlage für das Lernen und Lehren von Sprachen. Eine Replik auf Michael Wendt (2002): Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13: 2, 165-180.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991), *Didaktische Modelle* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kahl, Reinhard (2004), *Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen*. Weinheim: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph (2005), Bildung (an) der Universität. Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, Andrea & Sanders, Olaf (Hrsg.) (2005), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: transcript, 79-100.

- Krewer, Bernd & Eckensberger, Lutz H. (1998), Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, Klaus & Ulrich, Dieter (Hrsg.) (1998), *Handbuch der Sozialforschung* (5. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz, 573-594.
- Küster, Lutz (2003), *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Küster, Oliver (2008), *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung. Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. Weingarten [Online: <http://opus.bsz-bw.de/hsbwgt/volltexte/2008/42/>. 25.6.2011].
- Kurtz, Jürgen (2003), Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 149-167.
- Lipowsky, Frank (2006), Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 51, 47-70.
- Mayer, Nikola (2002), *Ganzheitlichkeit und Sprache: Theorie des Begriffs und empirische Zugangswege im Gespräch mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Melde, Wilma (2003), Qualifikationsprofile für Fremdsprachenlehrer und die Reform der Lehrerbildung in Berlin. *Französisch heute* 34: 3, 286-293.
- Müller-Hartmann, Andreas (2005), Die Standarddiskussion in der Lehrerbildung – von den Bildungsstandards zum Lehramtsportfolio. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr, 199-209.
- Mutzeck, Wolfgang (1999), Kooperative Beratung als Ansatz und Methode zur subjektbezogenen Professionalisierung. In: Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999), 231-251.
- Nandorf, Katja (2004), *Selbstlernen mit Lernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (2001), Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: Francke.
- Rotter, Julian B. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 609/80: 1, 1-28.
- Schädlich, Birgit (2004), Französische Literaturwissenschaft aus der Sicht der Lehrenden und Studierenden. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15: 2, 285-295.
- Schermer, Franz J. (2006), *Lernen und Gedächtnis* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schocker-von Dittfurth, Marita (2001), *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

- Schocker-von Ditfurth, Marita (2003), Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Erfahrungen mit einem multiperspektivischen Ansatz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, 151-166.
- Schön, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Info DaF* 24: 5, 587-606.
- Schwindt, Katharina (2008), *Lehrpersonen betrachten Unterricht: Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.
- Segermann, Krista (2000), Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht? *Fremdsprachenunterricht* 44/53: 4, 249-253.
- Seletzky, Martin (2005), Literaturtheoretische und literaturdidaktische Überlegungen zur Förderung des interkulturellen Lernens im fremdsprachigen Literaturunterricht. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 219-231.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004), *Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften* [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). 25.6.2011].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf). 25.6.2011].
- Straka, Gerald A. & Macke, Gerd (2002), *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Szestay, Margit (1996), From learner to teacher. In: Medgyes, Péter & Malderez, Angi (eds.) (1996), *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann, 36-46.
- Terhart, Ewald (2005), Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik – und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In: Pitton, Anja (Hrsg.) (2005), *Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung*. Münster: Lit, 44-55.
- Timm, Johannes-Peter & Bach, Gerhard (Hrsg.) (1995), *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wendt, Michael (2002), Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13: 1, 1-62.
- Wipperfürth, Manuela (2009), Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *Forum Sprache* 2, 6-25.
- Wolff, Dieter (2000), Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 91-105.
- Yates, Robert & Muchisky, Dennis (2003), On Reconceptualizing Teacher Education. *TESOL Quarterly* 37: 1, 135-146.