

MICHAEL SCHART *

Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen

Abstract. The last 25 years have seen a fundamental change in Foreign and Second Language Research. The question of how foreign languages are learnt and how the teacher can contribute to this process now elicits quite different answers than in the decades before. A new agenda has emerged which focuses on the teachers' responsibility for the quality of learning processes in the classroom and their own professional development. In this article, the author presents an overview of the changes in the academic conceptualizations of the teacher's role and provides empirical evidence supporting the new perception of teachers, their work and their learning.

1. Einleitung

Für die meisten Menschen gehört es zu den prägenden Erfahrungen ihrer eigenen Schulkarriere, dass einzelne Lehrerinnen oder Lehrer einen ganz erheblichen Einfluss darauf ausüben können, wie ein Fach wahrgenommen wird oder wie erfolgreich ein Unterricht verläuft. Daher wirkt das eher geringe Interesse, mit dem die fremdsprachendidaktische Forschung über Jahrzehnte hinweg den Lehrenden begegnete, aus heutiger Sicht erstaunlich. Verstellte zunächst die Methodenfixierung den Blick auf den Anteil der Lehrkräfte am Gelingen oder Misslingen von Unterricht, so war es später die Konzentration auf die Lernenden, deren Bedürfnisse und Lernwege. Erst in den 1990er Jahren begann die fremdsprachendidaktische Forschung, sich verstärkt der Lehrerrolle zuzuwenden. Es wurde sehr schnell deutlich, wie unumgänglich diese Perspektiven-erweiterung war, denn empirische Untersuchungen bestätigen seitdem immer wieder die eingangs erwähnten Alltagserfahrungen: Die Qualität des Unterrichts ist aufs Engste mit dem Verhalten der Lehrenden, ihren Entscheidungen sowie ihren individuellen Lehrphilosophien verknüpft.

Mit diesem Beitrag möchte ich wichtige Entwicklungslinien bei der Erforschung der Lehrerrolle in der pädagogischen Forschung, insbesondere der Fremdsprachendidaktik, nachzeichnen. Das Augenmerk soll dabei zunächst auf dem historischen Wandel der Forschungsparadigmen liegen, denn im Lauf der zurückliegenden Jahrzehnte

* **Korrespondenzadresse:** Dr. Michael SCHART, Associate Professor, Keio Universität Tokio, Juristische Fakultät, Deutschlandstudien, Hiyoshi 4-1-1, YOKOHAMA 223-8521, Japan.

E-Mail: m.schart@z8.keio.jp

Arbeitsbereiche: Empirische Unterrichtsforschung, Aktionsforschung, Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere aufgaben- und inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen).

wurde die Relevanz der Lehrenden und des Lehrens sehr unterschiedlich aufgefasst. Weshalb das heutige, auf die Professionalisierung des Lehrberufs gerichtete Verständnis dem Wesen unterrichtlicher Prozesse angemessener erscheint als frühere Konzeptionen, werde ich im zweiten Teil dieses Beitrags anhand wesentlicher Befunde aus der empirischen Forschung begründen.

2. Die Lehrerrolle im Wandel der Forschungskonzeptionen

2.1 Die Idee vom „geborenen Lehrer“

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik verdeutlicht, dass der Lehrerrolle schon einmal, und zwar in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde. Im deutschsprachigen Raum dominierte dabei der Persönlichkeitsansatz mit seiner Idee vom „geborenen Lehrer“. Lehrende sollten, so die grundlegende Auffassung, bestimmte Charaktereigenschaften und Tugenden aufweisen, in Auftreten und Lebensführung Vorbilder darstellen und als solche gleichsam bildend auf die Lernenden einwirken. Die Effekte von Unterricht wurden aus dieser Perspektive daher weniger mit dem geplanten oder gezielten Tun von Lehrenden verknüpft als mit ihrem Sein (vgl. HERZOG/MAKAROVA 2011: 65).

In den pädagogischen Diskussionen dieser Zeit finden sich aber auch schon Lehrerbilder, die den Charaktereigenschaften weniger große Bedeutung beimessen und damit der heutigen Vorstellung vom Lehren als professionellem Handeln sehr viel näher kommen. Besonders DEWEY (1984) muss hier erwähnt werden, der in seinen Arbeiten bereits die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung von Schule und Unterricht betonte. Er nahm mit seinem Plädoyer für eine reflexive Grundhaltung der eigenen Tätigkeit gegenüber eine Überlegung vorweg, die heute bei der Professionalisierung des Lehrberufs eine tragende Rolle spielt (siehe dazu 3).

Auch der Persönlichkeitsansatz blieb nicht in der Phase normativer Beschreibungen des „geborenen Lehrers“ verhaftet. Auf der Grundlage empirischer Studien wurde er in den letzten Jahrzehnten ausdifferenziert und weiterentwickelt. Und die Ergebnisse zeigen, dass die Frage nach dem Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Lehrere Arbeit nach wie vor Relevanz besitzt. So ist die Berufszufriedenheit mit individuellen Merkmalen wie Enthusiasmus oder berufsspezifischen Interessen verknüpft. Ängstlichkeit, Reizbarkeit oder soziale Befangenheit hingegen wirken sich negativ auf das Empfinden der beruflichen Belastung und die Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit aus (vgl. MAYR 2011). Für die Erforschung der Lehrerrolle bietet der Persönlichkeitsansatz allein jedoch kein ausreichend tragfähiges Fundament. Denn die Zusammenhänge zwischen den Charaktereigenschaften einer Lehrkraft und dem Unterricht, den diese gestaltet, sind weitaus komplexer, als es das Bild vom „geborenen Lehrer“ suggeriert.

2.2 Das Verschwinden der Lehrenden im Prozess-Produkt-Ansatz

In den 1960er Jahren verschob sich im Zuge einer empirischen Wende das zentrale Forschungsinteresse von der „guten Lehrerpersönlichkeit“ hin zu effektiven Lerntechniken. Das veränderte die pädagogische Forschung grundlegend, und es bildete sich auch erstmals eine spezifische Fremdsprachenforschung mit empirischer Ausrichtung heraus. Konstitutiv für dieses Forschungsparadigma war zunächst die Annahme, dass einzelne Aspekte des Unterrichts als voneinander isolierbare Prozesse beobachtet werden könnten, die wiederum bestimmte Lernergebnisse auf Seiten der Lernenden bedingten.

Diesem Forschungsansatz kommt zweifellos das Verdienst zu, den Weg zu einer systematischen Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen geebnet zu haben. Gleichwohl beruht auch das Prozess-Produkt-Paradigma in seiner frühen Form auf einer übermäßig vereinfachten Sichtweise der Wirkungszusammenhänge in Klassenräumen. Aus der Perspektive der Lehrerforschung muss dieser Ansatz vor allem deshalb kritisch gesehen werden, weil er die Lehrerpersönlichkeit als Faktor für den Lernerfolg fast vollständig ausblendete. Die Verwissenschaftlichung der didaktischen Forschung ging also zunächst einher mit der Entwertung der Lehrerrolle.

Diese Tendenz lässt sich besonders anschaulich an den Methodenvergleichen in der Fremdsprachendidaktik der 1960er Jahre illustrieren. In ihnen wurde die Tätigkeit von Lehrenden tendenziell auf das Umsetzen vorgefertigter Handlungsmuster in unterrichtliche Praxis reduziert, wie beispielhaft die Arbeit von CHASTAIN/WOERDEHOFF (1968) demonstriert. Mit Hilfe eines experimentellen Designs versuchte man, die Lerneffekte unterschiedlicher Unterrichtsmethoden zu messen. Dass die Ergebnisse in dieser und vergleichbaren Untersuchungen (vgl. RÖSLER 2012: 75) wenig aussagekräftig ausfielen, kann aus heutiger Sicht nicht verwundern. Bis in die 1980er Jahre hinein verstärkte sich deshalb auch die Kritik an einer zu vereinfachenden Vorstellung vom Wirken der Methoden. Sie mündete in der Erkenntnis, dass die Qualität eines Unterrichts nicht von einer bestimmten Technik abhängt, sondern eher davon, welche Beziehungen sich in einem Klassenraum zwischen den Menschen mit ihren je individuellen Prägungen, Werten und Erwartungen herausbilden.

Als Konsequenz aus dieser Einsicht wurde zum einen das schlichte Prozess-Produkt-Paradigma der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens angepasst und zu einem Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma erweitert. Dieses schenkt Multidimensionalität der Wirkungsbeziehungen größere Beachtung, und neben den Kontextvariablen, den Merkmalen des Faches oder der Eigenaktivität der Lernenden finden nun auch die Lehrenden als wichtiger Faktor Berücksichtigung. Zum anderen wurde ein neuer Forschungsansatz entwickelt, der die Lehrerrolle zurück in den Fokus der Betrachtung stellte.

2.3 Die Wiederentdeckung der Lehrenden

In der Fremdsprachendidaktik lässt sich seit den 1990er Jahren diese zunehmende Hinwendung zur Wahrnehmung, zu den Denkprozessen und zum konkreten Handeln von Lehrenden verzeichnen. Einen maßgeblichen Anstoß erhielt diese Entwicklung durch die wachsende Skepsis gegenüber der Methodengläubigkeit. Denn die Suche nach der idealen Methode des Fremdsprachenunterrichts, der man sich über Jahrzehnte hinweg mit großem Eifer gewidmet hatte, wurde nun immer häufiger als Irrweg beschrieben. PRAHBUS (1990) programmatischer Artikel „There is no best method – Why?“ setzte in gewisser Weise den Schlusspunkt unter eine Epoche der Fremdsprachendidaktik. Angesichts der Vielfalt von Unterrichtsbedingungen, Lernzielen und Erwartungen an den Unterricht sei es, so die Einschätzung von PRAHBU und vielen anderen, unmöglich, eine einzige Methode für alle denkbaren Kontexte zu konzipieren. Diese aus heutiger Sicht eher unspektakuläre Erkenntnis legte den Grundstein für eine neue Phase in der Fremdsprachendidaktik, für die sich die Bezeichnung *post-method* (vgl. KUMARAVADIVELU 2006) etablierte.

In diesem gedanklichen Umfeld, in das auch Impulse aus der allgemeinen Bildungsforschung einfließen (z.B. aus der Curriculum-Bewegung im englischsprachigen Raum, vgl. STENHOUSE 1985), erlebte die Lehrerrolle eine erhebliche Aufwertung. Man erkannte, dass der Lernerfolg wesentlich davon abhängt, inwiefern es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ihre Vertrautheit mit den lokalen Bedingungen in kontextsensitive Unterrichtsarrangements umzusetzen. Ein Zusammenhang, der in APPELS (1995) autobiografischer Studie besonders eindrucksvoll nachvollzogen werden kann. Für die Lehrenden bedeutete diese Entwicklung eine Emanzipation von akademischen Wissensbeständen, denn ihr lokales Wissen konnte fortan zumindest als ein gleichwertiges Pendant gelten. Es ist kein Zufall, dass nach der Welle von Arbeiten zur Lernerautonomie in den 1980er Jahren jetzt auch von Lehrerautonomie die Rede war (vgl. SINCLAIR [et al.] 2000). Doch diese, für die Lehrerinnen und Lehrer erfreuliche Wertschätzung ihrer beruflichen Tätigkeit, ging zugleich einher mit einer größeren Erwartungshaltung: Das neue Lehrerbild umfasste neben dem Aspekt des selbstbestimmten, aktiven Handelns von Beginn an auch immer die Komponente der gewachsenen Verantwortung. Lehrende sollten sich auf der Grundlage einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis nun auch um eine systematische, permanente Weiterentwicklung bemühen.

2.4 Unterricht als komplexes, soziales Geschehen

Dieses Bild der Lehrenden als Experten ihres Tätigkeitsfelds korrespondierte mit einer veränderten Sicht darauf, was das Wesen des Unterrichts ausmache. An die Stelle einer mehr oder weniger rational planbaren Wirkungsbeziehung, wie sie dem Prozess-Produkt-Paradigma ursprünglich zugrunde lag, trat das Konzept eines komplexen, von vielfältigen Wechselbeziehungen sowie Wert- und Interessenkonflikten geprägten und damit potentiell unvorhersehbaren Geschehens. Es war vor allem SCHÖN (1987), der

die bis dahin gebräuchliche Übertragung des „Modells technischer Rationalität“, wie man es aus industriellen Produktionsprozessen kennt, auf den Unterricht kritisierte. Einerseits, so SCHÖN, blieben dadurch das Potenzial und die Individualität der beteiligten Personen ausgeblendet, andererseits würden die Möglichkeiten theoretischen Wissens und instrumentellen Handelns überschätzt. Bei der Bewältigung praktischer Probleme in komplexen Kontexten seien diese nur sehr bedingt von Nutzen.

Im Kern besagt das veränderte Konzept von Unterricht, dass dieser im Unterschied zu technologischen Prozessen weniger von eindeutigen Kausalzusammenhängen bestimmt sei, sondern von vielschichtigen Wechselwirkungen und zahlreichen Ungewissheiten. Diese ergeben sich, wie DOYLE (2006: 98 f) es zusammenfasst, aus der Vielfalt, der Gleichzeitigkeit, der Unmittelbarkeit und der Nichtvorhersehbarkeit der Ereignisse im Unterricht. Prägend für jeden Unterricht sei auch seine Geschichtlichkeit: Lehrende und Lernende formten gemeinsam eine bestimmte Art des Miteinanders im Klassenraum, das sich direkt auf die Lehr- und Lernprozesse auswirke. HATTIES Studie (2008) hat gerade in diesem Punkt empirische Evidenz für eine Idee vorgelegt, die in der Fremdsprachendidaktik spätestens seit BREENS (1980) richtungsweisendem Beitrag „The social context for language learning – a neglected situation?“ virulent ist: Die affektiven, emotionalen und motivationalen Aspekte entscheiden in erheblicher Art und Weise mit darüber, wie erfolgreich das Erlernen einer Fremdsprache in einem institutionalisierten Kontext verläuft.

Die Fremdsprachenforschung erlebte seit den 1990er Jahren eine nachhaltige Perspektivenerweiterung, die sich als *social turn* charakterisierten lässt (vgl. BLOCK 2003). Mit dem soziokulturellen Ansatz etablierte sich ein neues Modell für die Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse. Es deutet den Unterricht als ein soziales Geschehen, eingebunden in einen spezifischen kulturellen und historischen Kontext. Das Interesse verschiebt sich auf die Besonderheiten einzelner Lehr- und Lernumfelder und das dort generierte Wissen. Das erklärt die Vielzahl von Studien, die seit den 1990er Jahren zu den Lehrerkognitionen durchgeführt wurden (siehe 4.1).

3. Lehren als professionelles Handeln

Nach diesem Überblick über den Wandel der Forschungskonzeptionen in den letzten Jahrzehnten möchte ich nunmehr auf wichtige Elemente eingehen, aus denen sich das neue Bild der Lehrerrolle zusammensetzt.

3.1 Handlungsrepertoire

Grundlegend für das heutige Verständnis des Lehrerberufs in der Fremdsprachendidaktik ist die bereits angesprochene komplexe Struktur des Unterrichts. Das Lehren wird im Kern deshalb auch als die Fähigkeit beschrieben, widersprüchliche Anforderungen zu handhaben: Wie lässt sich beispielsweise das eigentlich Unplanbare planen? Wie bringt man die Anforderungen der Institution, des Lehrplans oder des Lehrwerks

mit den Interessen der Lernenden in Einklang? Oder wie kann man – um eine Forderung aufzugreifen, die sich aus HATTIES (2008) Studie ergibt – zugleich lehrerzentriert und schülerorientiert arbeiten? Die Herausforderungen des Lehrberufs bestehen darin, solche Paradoxien auszuhalten und für den eigenen Unterricht eine Balance verschiedener Prinzipien zu finden, die unter den lokalen Bedingungen sinnvoll, praktikabel und Erfolg versprechend ist. Professionell zu lehren bedeutet somit auch, sich aus den Einengungen zu befreien, die sich aus Methoden, Lehrwerken oder Traditionen ergeben können, und die Gestaltungsspielräume der eigenen Praxis zu erkennen und zu nutzen. Als Ziel wird eine Unterrichtsumgebung entworfen, die zum Lernen animiert und auch herausfordert, in der nicht *teaching points* abgearbeitet werden, wie ALLWRIGHT (2005) es formuliert, sondern die Lernmöglichkeiten eröffnet (siehe 4.2.). Dies alles setzt jedoch voraus, dass Lehrkräfte auf ein umfangreiches, berufsbezogenes Handlungsrepertoire zurückgreifen können.

3.2 Professionswissen

Dass man der Selbstständigkeit und der Flexibilität in der Lehrtätigkeit nun größeren Wert beimisst, wirkt sich unmittelbar auf die Konzeption der Bildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern aus. Die Veränderungen zu früheren Modellen der Aus- und Fortbildung treten besonders deutlich daran zutage, wie die Wissensgrundlagen für den Lehrberuf definiert werden. Über Jahrzehnte hinweg betrachtete die Fremdsprachendidaktik den akademischen Betrieb als wichtigste Quelle dieses Wissens und ging von einer hierarchischen Beziehung zwischen Theorie und Praxis aus. Inzwischen jedoch findet die sogenannte Differenz-These breite Anerkennung, nach der das Generieren von Theorien und Modellen über den Fremdsprachenunterricht selbst eine eigenständige Praxis darstellt. Diese weist notwendigerweise andere Strukturmerkmale und auch eine andere Sachlogik auf als die Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Wissenschaftliches Wissen, das regelgeleitet und kontrolliert erzeugt wird und auf Analyse, Abgrenzung und Abstraktion zielt, lässt sich nicht unmittelbar in unterrichtspraktisches Wissen überführen, das sich eher in Können manifestiert, kontextverhaftet ist oder sich durch Ganzheitlichkeit auszeichnet (vgl. NEUWEG 2011).

Aber beide Wissensformen weisen blinde Flecke auf, wenn es um die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht geht. Ersterem fehlt die Nähe zur Vielschichtigkeit des Unterrichtsalltags, Letzterem hingegen die Distanz. Ausbildung, Fortbildung und auch Selbstbildung von Lehrenden sind heute deshalb auf eine neue Wissensform ausgerichtet. Sie wird als Professionswissen oder auch reflektiertes Erfahrungswissen bezeichnet und gleichsam zwischen dem Wissenschaftswissen und dem Handlungswissen von Lehrenden verortet. Bei der Generierung dieses neuen Professionswissens sind also nach wie vor die in der Fachwissenschaft kumulierten Erkenntnisse relevant. Ihnen wird jedoch im Vergleich zu dem Wissen, das auf den Berufs- und Lebenserfahrungen beruht oder im Austausch unter Kolleginnen und Kollegen entsteht, keine dominierende Rolle mehr zugeschrieben.

Hinzu kommt, dass auch systematische Erkundungen, die Lehrende selbst in ihrem Unterricht durchführen, als eine weitere gleichwertige Erkenntnisquelle gesehen werden. Dieses Konzept von den Lehrenden als Forschende in der eigenen Praxis ist bereits bei DEWEY (1984), STENHOUSE (1985) und SCHÖN (1987) angelegt und wird in der Fremdsprachendidaktik seit einigen Jahren unter den Begriffen Aktions-, Handlungs- oder Lehrerforschung mit zunehmender Intensität diskutiert (vgl. dazu auch BORG 2013; SCHAT/SCHÖCKER 2013). Das Tätigkeitsfeld von Lehrenden erweitert sich dadurch um die Fähigkeit, das eigene Handeln mit seinen zugrundeliegenden Werten oder Beschränkungen zu reflektieren sowie dessen Folgen im Unterricht systematisch zu untersuchen. Neue Konzepte der Ausbildung (z.B. LEGUTKE 2003; SCHÖCKER-V. DITFURTH 2001) oder der Fortbildung (z.B. SCHAT/LEGUTKE 2012) legen deshalb einen Schwerpunkt auf Verfahren der Selbsterkundung unterrichtlichen Handelns.

3.3 Lehrer-Identität

Neben dem Handhaben komplexer unterrichtlicher Situationen und der Fähigkeit zur reflexiven Distanz gilt schließlich auch die Einstellung zum eigenen Beruf als wichtiges Element der Professionalisierung von Lehrenden. Es liegt auf der Hand, dass sich Lehrerinnen und Lehrer nur dann auf die oben beschriebenen Prozesse einlassen, wenn sie sich auch selbst als Spezialisten für die Gestaltung von Lernmöglichkeiten wahrnehmen und sich ihrer Handlungsspielräume sowie ihrer Verantwortung für die Lernerfolge bewusst sind. BAUER (1998) hat für diese berufsethische Einstellung den Begriff des „professionellen Selbst“ geprägt. In der Fremdsprachendidaktik diskutiert man dieses Thema jedoch eher unter dem Stichwort der „Identität“ (vgl. MILLER 2009).

Das Lehrerwerden ist aus dieser Perspektive mit einem transformativen Prozess des Selbst verknüpft: Zu einer Lehrerin oder einem Lehrer wird man, indem man berufstypische Kompetenzen und auch Werthaltungen entwickelt. Dabei erfüllt die Berufssprache eine wichtige Funktion, zählt der Unterricht doch zu jenen Gebieten, auf denen sich viele Menschen aufgrund ihrer eigenen Schulbiografien Expertise zutrauen. Das Unterrichten wird häufig als ein die ganze Persönlichkeit ergreifender Beruf charakterisiert. Und es gibt wohl kaum eine Lehrkraft, die dem nicht aufgrund eigener Erfahrungen zustimmen kann. So wie gelungene Stunden als ganz persönliche Erfolge empfunden werden, gehen Kritik und Misserfolge besonders nah. In spezifischer Weise trifft dieser enge Bezug zur Identität jedoch auf Fremdsprachenlehrende zu. Denn ihre Tätigkeit vollzieht sich immer zwischen verschiedenen Kulturen, ob sie in ihrem beruflichen Alltag nun selbst in einer Fremdsprache handeln oder ihre Muttersprache in einem mehr oder weniger fremden kulturellen Umfeld unterrichten. Wie intensiv dabei die gesamte Persönlichkeit involviert sein kann, verdeutlichen sehr lebendig die biografischen Erzählungen in NUNAN/CHOI (2010).

4. Erkenntnisse

4.1 Lehrerkognitionen

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass sich dieses Verständnis der Lehrerrolle auf eine Reihe von empirischen Forschungsergebnissen stützen kann. Darüber hinaus werde ich bei der Darstellung dieser Befunde auch darauf zu sprechen kommen, welche Konsequenzen sich aus ihnen für die Bildungsprozesse von Lehrenden ergeben. Beginnen möchte ich dabei mit den Lehrerkognitionen. Ein Begriff, hinter dem sich eine Vielzahl von Konzeptionen verbirgt, die zum Teil von sehr unterschiedlichen Annahmen darüber ausgehen, wie (bzw. ob) sich einzelne Elemente des Wissens, Denkens, Wahrnehmens, Theoretisierens und auch Könnens von Lehrenden voneinander abgrenzen lassen oder sich aufeinander beziehen. Auf diese Diskussion einzugehen, würde jedoch den Rahmen des Beitrags sprengen (vgl. dazu NEUWEG 2011). Ich werde mich daher auf jene Ergebnisse beschränken, die derzeit als Forschungsstand gelten (vgl. BASTURKMEN 2012; BORG 2013). Zu den am intensivsten untersuchten Themen in der Fremdsprachendidaktik gehören seit den 1990er Jahren die Annahmen und Überzeugungen von Lehrenden, vor allem im Hinblick auf ihr berufliches Selbstbild oder einzelne Aspekte des Unterrichts wie Methoden und Sozialformen.

4.1.1 Einfluss der Lernbiografie

Als ein erstes wichtiges Ergebnis haben die Forschungen zu den Annahmen und Überzeugungen von Lehrenden ausreichende empirische Evidenz dafür erbracht, dass die individuellen Sichtweisen zum Lehrberuf oder zu einzelnen Aspekten des Unterrichts sehr stark von den Lernbiografien geprägt werden. Ein Zusammenhang, den LORTIE (1975) auf die prägnante Formel *apprenticeship of observation* brachte. Die biografischen Erfahrungen gelten als ein Filter, durch den neue Informationen und Erfahrungen aufgenommen werden, ob nun während der Ausbildung oder im beruflichen Alltag.

Die im Verlauf der eigenen Schulzeit erworbenen Vorstellungen und Werte verdienen vor allem deshalb eine besondere Aufmerksamkeit, weil sie die Effekte der Ausbildung überstrahlen können und sich häufig als relativ resistent gegenüber Veränderungen erweisen. WIDEEN [et al.] (1998) konnten dies in einer Meta-Analyse von Ausbildungsprogrammen demonstrieren. Aber die Autoren verweisen auch zu Recht darauf, dass diese Ergebnisse nicht gegen eine Lehrerausbildung an sich sprechen. Infrage gestellt wird dadurch allein eine bestimmte Form der Vorbereitung auf den Lehrberuf. WIDEEN [et al.] (1998) kritisieren daher eine Ausbildung, die auf dem Primat wissenschaftlichen Wissens gründet und den angehenden Lehrenden keinen Raum gibt, um sich praxisnah mit ihren individuellen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Wie eine alternative Ausbildung gestaltet sein könnte, ist zumindest theoretisch inzwischen unumstritten: Sie muss multiperspektivische Sichtweisen auf den Unterricht ermöglichen, indem sie unterschiedliche Wissensquellen gleichwertig behandelt – also auch die Lernbiografien der Studierenden. Sie muss zugleich als ein Ort konzipiert werden, an dem die Teilnehmenden in einem dialogischen Prozess selbst neues Wissen

generieren. Und sie muss, möglichst frühzeitig beginnend, ausreichend Räume schaffen, in denen die Teilnehmenden Praxis erfahren, gemeinsam reflektieren und – wie weiter oben bereits beschrieben – auch selbst erforschen können (vgl. JOHNSON 2009; LEGTUKE/SCHOCKER 2009). Allerdings sollte an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass sich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht verallgemeinernd sagen lässt, ob eine solche Ausbildung die Lehrerkognitionen nachhaltig in erhoffter Weise beeinflussen kann. Obwohl sich auf erste positive Belege aus Fallstudien verweisen lässt (z.B. LEGUTKE 2003; SCHOCKER-V. DITFURTH 2001), mangelt es derzeit noch an Studien, die dieser Frage in longitudinal konzipierten Projekten nachgehen (vgl. WRIGHT 2010).

Auch für die Fortbildung liegen ermutigende Ergebnisse vor. So konnte gezeigt werden, dass Lehrende, die an Lehrerforschungsprojekten teilnehmen, im Hinblick auf ihre Kompetenzen selbstbewusster werden und eine proaktivere Haltung bei der Bearbeitung von Unterrichtsproblemen einnehmen. Darüber hinaus lassen sich auch positive Rückwirkungen auf die Einstellung der Lernenden und ihr Lernverhalten sowie das Schulklima nachweisen (vgl. BORG 2013: 16). Interessant ist in diesem Zusammenhang ebenfalls der Befund von HATTIE (2008), nach dem sich das Microteaching – eine Trainingstechnik, bei der Lehrende einzelne Aspekte ihres Unterrichts anhand von Videomitschnitten reflektieren – sehr deutlich und in positiver Weise auf die Lernerfolge auswirkt.

4.1.2 *Wissen und Können von Lehrenden*

Neben der lernbiografischen Prägung gehören die individuellen Lehrphilosophien zu den gut untersuchten Bereichen in der Fremdsprachendidaktik. Dabei zeigte sich, dass Lehrende subjektive Theorien über das Funktionieren bestimmter Unterrichtstechniken oder anderer Aspekte des Geschehens im Klassenraum konstruieren. Diese lassen sich als kohärente Argumentationsstrukturen beschreiben und hängen eng mit dem beruflichen Selbstverständnis zusammen (vgl. CASPARI 2003; SCHAT 2003). Aber im Vergleich zu den didaktischen Modellen des akademischen Betriebes fehlt es ihnen an rationaler Stringenz und Konsequenz. Der Grund dafür ist so schlicht wie nachvollziehbar: Subjektive Theorien über einzelne Unterrichtstechniken müssen sich im Alltag bewähren. Entscheidend ist nicht ihre Überzeugungskraft, sondern ihre Praktikabilität. Weshalb die Methodenvergleiche der 1960er Jahre von vornherein wenig Aussicht auf Erfolg hatten, wird vor diesem Hintergrund verständlich.

Die Forschungen zu den individuellen Lehrphilosophien müssen sich auch mit der Frage auseinandersetzen, welche Rolle diese im komplexen Zusammenspiel von Lehrerkognitionen und Unterricht spielen. Inwieweit spiegelt sich also das Wissen und Denken von Lehrenden im unterrichtlichen Handeln wider? Wirft man einen Blick zurück auf die weiter oben beschriebenen Erkenntnisse über die Natur des Unterrichts und die Schwierigkeiten bei der Übertragung zweckrationaler Handlungsmodelle auf Lehrprozesse, dann erscheint es zwangsläufig, dass auch die subjektiven Lehrphilosophien in ihrer Reichweite nicht überschätzt werden dürfen. Auch sie stellen keine gedankliche Vorwegnahme des Unterrichts dar, sondern wirken immer nur gemeinsam

mit anderen Faktoren. Lehrende finden in ihren Annahmen und ihrem Wissen über guten oder effektiven Unterricht Orientierung in unübersichtlichen Situationen, aber diese bedingen nicht zwangsläufig bestimmte Entscheidungen und Verhaltensmuster.

NEUWEG (2011: 36) schließt daraus folgerichtig, dass das fachdidaktische Wissen gerade bei erfahrenen Lehrenden eher als fachdidaktisches Handeln in Erscheinung trete. Was sich im Unterricht beobachten lässt, kann also nicht mit dem gleichgesetzt werden, was Lehrende explizit wissen oder äußern. Die Forschungen zu den Unterschieden zwischen Experten und Novizen im Lehrberuf verdeutlichen diese Problematik. Erstere verfügen über die besser entwickelten Schemata zu einer Vielzahl von Unterrichtssituationen, die sie – aber keineswegs immer bewusst – für ihre Entscheidungen nutzen. Das hilft ihnen dabei, improvisierend mit ungeplanten Ereignissen umzugehen, und sie kommen auf dieser Basis auch zu tieferen Problemanalysen. Novizen hingegen halten sich aufgrund des fehlenden Gefühls für den Kontext eher an explizite Regeln und Prozeduren. Sie müssen daher deutlich mehr Zeit in die Vorbereitung des Unterrichts investieren und entwerfen dabei tendenziell detailliertere Pläne als Experten, sehen jedoch einzelne Stunden eher als diskrete Einheiten. Erfahrene Lehrende hingegen denken langfristiger und kohärenter. Ihre konkreten Unterrichtsentwürfe sind eher kurz, doch die dahinter stehenden Überlegungen differenzierter. Sie integrieren verschiedene Lernziele, beziehen die Perspektive der Lernenden stärker ein und können Schwierigkeiten besser antizipieren (vgl. BORG 2006; TSUI 2009). Kurz gesagt verfügen erfahrene Lehrende über ein größeres Instrumentarium, um die Komplexität des Unterrichts zu handhaben. Doch auch wenn sie die Prinzipien der eigenen Arbeit klarer vor Augen haben, so lässt sich ihre Expertise nur bedingt mit expliziten Wissensbeständen erklären. Ihr Können erweist sich in der beobachtbaren Praxis, weshalb das konkrete Lehrerhandeln und seine Folgen besondere Aufmerksamkeit verdienen.

4.2 Lehrerhandeln

Eine Möglichkeit, die Wirkungen des Lehrerhandelns zu untersuchen, besteht darin, die Lernenden zu befragen. Dass vom Feedback der Lernenden wichtige Impulse für das Verstehen und die Weiterentwicklung des Unterrichts ausgehen können, stellt in der Evaluationsforschung eine breit akzeptierte Tatsache dar (vgl. NORRIS 2009), die auch von HATTIES (2008) Ergebnissen nachdrücklich bestätigt wird.

4.2.1 Lehrerhandeln und Lernmotivation

Im Umfeld des Fremdsprachenunterrichts wurde auf diesem Weg verstärkt der Frage nachgegangen, wie Lernende den Zusammenhang zwischen ihren Unterrichtserfahrungen und ihrer Motivation zum Fremdsprachenlernen einschätzen. Die Ergebnisse verdeutlichen immer wieder, dass die Mehrzahl jener Unterrichtsfaktoren, die als motivierend bzw. demotivierend beschrieben werden, mit der Lehrkraft in Verbindung steht. Dabei geht es zwar zum Teil auch um Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, doch der entscheidende Einfluss scheint im Licht dieser Befunde von Faktoren auszugehen, die

sich einfacher beeinflussen lassen als Charaktereigenschaften. Dazu zählen etwa die Unterrichtsmethoden und -inhalte oder die Lehrmaterialien. Werden diese als intellektuell unterfordernd oder inhaltlich irrelevant betrachtet, sinkt die Lernmotivation. Bedeutsam sind jedoch auch einzelne Aspekte des Klassenmanagements, wie etwa die Klarheit der Struktur des Unterrichts, die Reaktion bei Fehlern oder der Umfang an Selbstbestimmtheit, den die Lernenden erhalten (vgl. DÖRNYEI/USHIODA 2011: 137 ff).

Diese Ergebnisse werden für den Kontext des deutschen Schulsystems von der DESI-Studie bestätigt: Wie HELMKE [et al] (2008) zusammenfassen, wirkt sich in besonderer Weise die Prozessqualität des Unterrichts motivierend aus. Auch sie nennen in diesem Zusammenhang neben der thematischen und instrumentellen Motivierung eine positive Fehlerkultur und eine hohe Verständlichkeit. Wichtig ist zudem, dass Lehrende auf die Lernenden eingehen, sie ermuntern und unterstützen. Die Bedeutung des Lernklimas in einer Klasse, die weiter oben bereits hervorgehoben wurde, findet hier also eine empirische Evidenz. Die DESI-Studie liefert aber auch Hinweise darauf, dass sich das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden (gemessen an Kontakten in die Länder der Zielsprache, Interesse an Entwicklungen in der Fachdidaktik und Mentorentätigkeiten) positiv auf die Motivation einer Lerngruppe und ihrer Einstellung zum Fach Englisch zurückwirkt.

In diesem Punkt zeigen sich deutliche Parallelen zu den Studien, die in der allgemeinen Bildungsforschung zu den Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden und ihrer proaktiven Einstellung zur eigenen Tätigkeit durchgeführt wurden. Bei beiden Aspekten lassen sich deutlich positive Zusammenhänge mit der Berufszufriedenheit (vgl. MAYR 2011: 134; WUTTKE 2009: 672) nachweisen. Wenn sich Lehrende ihrer handlungsleitenden Werte und ihrer Kompetenzen bewusster werden, wenn sie sich aktiv um Lösungen für die im Unterrichtsalltag auftauchenden Probleme bemühen, anstatt diese nur zu erleiden, wenn sie schließlich auch ihre Misserfolge konstruktiv bewältigen können, dann hat dies vorteilhafte Auswirkungen auf ihr Erleben des beruflichen Alltags und die Bindung an den Lehrberuf. Hinzu kommt, dass Lehrende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sich auch höhere Ziele setzen und offener sind für unterrichtliche Innovationen (vgl. LIPOWSKY 2005).

4.2.2 *Prozessqualität von Unterricht*

Ein zweiter Weg, die Auswirkungen des Lehrerhandelns zu erforschen, besteht in der genauen Beobachtung und Analyse von Unterrichtsprozessen. Auch hier ermöglicht die DESI-Studie wichtige Einblicke in den Unterrichtsalltag an deutschen Schulen. Dass der Redeanteil der Lehrenden etwa die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit füllt, gehört dabei zu den wenig überraschenden Ergebnissen. Dieses Übergewicht zugunsten der Lehrkräfte wurde auch für andere Schulfächer bereits belegt. Lehrende tendieren offenbar zur Engführung der Interaktion und lassen tendenziell eher selten einen Austausch zwischen Lernenden zu (vgl. SEIDEL 2011; WUTTKE 2009).

Wenn der Fremdsprachenunterricht darauf zielen soll, die Lernenden zu einem selbstbestimmten, kreativen Gebrauch der Fremdsprache zu führen, müssen solche

Ergebnisse bedenklich stimmen. Den Befunden der DESI-Studie zufolge bleiben den Lernenden letztlich nur 10 Prozent der Unterrichtszeit, um sich frei in der Fremdsprache zu äußern. Dieser Redeanteil wird zudem begrenzt durch seine Einbindung in IRE-Sequenzen, die von den Lehrkräften gesteuert werden, kaum elaborierte Fragen enthalten und nur selten über mehrere Sprecherwechsel laufen. Das mag im Einzelfall dem Kontext geschuldet sein. Zusätzlich fällt es aber den Lehrenden – wie die Daten der DESI-Studie es nahelegen – sehr schwer, diese Merkmale ihres Unterrichts auch selbst wahrzunehmen. Der Unterschied etwa zwischen ihren tatsächlichen Redeanteilen und der nachträglichen Selbsteinschätzung durch die Lehrenden ist beträchtlich.

Im Licht der oben beschriebenen Merkmale der sozialen Situation Unterricht können solche Befunde nicht überraschen. Lehrende sind stark damit beansprucht, die vielfältigen Ereignisse während des Unterrichtsverlaufs im Blick zu behalten und haben daher kaum freie Ressourcen, um darüber hinaus auch noch sich selbst mit Abstand zu beobachten. Empirische Ergebnisse bekräftigen daher, wie erkenntnisreich es für Lehrende sein kann, ihr Handeln im Klassenraum systematisch zu untersuchen, sei es mithilfe kollegialer Unterrichtsbesuche oder der Reflexion auf der Basis von Audio- bzw. Videomitschnitten.

Die DESI-Studie hat sich bei der Untersuchung der Wirkungsketten im Englischunterricht auf das Hörverstehen konzentriert. Ihre Ergebnisse werden im Detail jedoch von einer Vielzahl von qualitativen und quantitativen Studien der letzten Jahre bestätigt: Die Qualität des Unterrichts hängt nicht so sehr von den institutionellen Bedingungen ab oder seinen Oberflächenmerkmalen wie etwa den Methoden. Entscheidend ist, was im Unterricht konkret passiert, und hierauf wiederum haben die Lehrenden einen erheblichen Einfluss.

Zusammenfassende Darstellungen der empirischen Befunde zur Lehrerrolle zeigen eine große Übereinstimmung darin, dass eine effiziente Klassenführung eine der wesentlichen Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt (z.B. HELMKE 2011; LIPOWSKY 2005; PAULI/REUSSER 2009). Sie macht sich etwa in einer konsequenten Zeitnutzung bemerkbar, einer klaren, auch für die Lernenden verständlichen Struktur und der Etablierung von Regeln, Routinen und Ritualen. Lehrende sollten jedoch bestrebt sein, diese führende Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts in ein lernförderliches Klima einzubetten. Dafür sind beispielsweise eine positive Fehlerkultur, Respekt für die Lernenden und ein gerechter Umgang mit allen Mitgliedern der Lerngruppe hilfreich. Auch die Art, wie Lehrende mit den Erwartungen, Interessen und der Kritik der Lernenden umgehen, kommt hierbei zum Tragen. Zu einer solchen Lernerorientierung lassen sich schließlich auch klare, verständliche und vernetzte Darstellungen der Unterrichtsinhalte zählen oder ein Augenmerk auf die Förderung von Lernstrategien.

Weiterhin ist für die Fortschritte der Lernenden entscheidend, dass diese ausreichende Möglichkeiten erhalten, um sich aktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Das wiederum setzt aufseiten der Lehrkräfte ein entsprechend großes Handlungsrepertoire an Unterrichtstechniken und Aufgaben voraus. Um ein aktives Mitdenken und Mitsprechen anregen zu können, sollten die Aufgabenstellungen auch von den Lernenden als sinnvoll empfunden werden und vor allem kognitiv herausfordernd

gestaltet sein. Vor allem für den Fremdsprachenunterricht ist dies von besonderer Bedeutung, weil sich leicht irreführende Rückschlüsse vom fremdsprachlichen Niveau der Lernenden auf deren intellektuelles Niveau ziehen lassen. Als fachspezifische Merkmale müssen darüber hinaus Aspekte wie eine Balance zwischen Korrektheit und Flüssigkeit angeführt werden, eine angemessene Wartezeit nach Lehrerfragen und nicht zuletzt ein hoher Anteil der Fremdsprache im Unterricht. Dieser sollte sich nicht auf Frage-Antwort-Sequenzen zwischen Lehrkräften und Lernenden beschränken, sondern in dialogische Formen eingebettet sein, in denen die Teilnehmenden eines Kurses wechselseitig und aufeinander bezogen interagieren.

Diese sehr komprimierte Zusammenstellung des Forschungsstandes zur Prozessqualität kann leicht zu Missverständnissen führen. Denn ein guter Unterricht zeichnet sich keineswegs durch eine konsequente Umsetzung all der oben aufgeführten Merkmale aus (vgl. HELMKE 2011: 635). Welche Bedeutung die empirischen Forschungsergebnisse des akademischen Betriebs für einen konkreten Unterrichtskontext tatsächlich haben, muss zunächst immer als eine offene Frage gelten. Lehrende stehen vor der Aufgabe, ein ihrer Praxis angemessenes Arrangement verschiedener Merkmale oder Prinzipien zu gestalten. Und die Fremdsprachendidaktik geht heute davon aus, dass Lehrenden das besser und nachhaltiger gelingt, wenn sie dabei eine forschende Haltung gegenüber ihrem Tun einnehmen, die eigenen Handlungsspielräume erkunden und die Folgen ihrer Entscheidungen genauer in den Blick nehmen. Wie sich eine solche professionelle Weiterentwicklung der eigenen Praxis kleinschrittig, kontinuierlich, praxisnah und in einen kollegialen Austausch eingebunden vollziehen kann, demonstrieren neuere Fortbildungsprogramme (z.B. „Deutsch Lehren Lernen“ vom Goethe Institut, siehe SCHAT/LEGUTKE 2012) oder kooperative Projekte, in denen Lehrende gemeinsam mit Forschenden einzelne Aspekte ihrer alltäglichen Praxis systematisch untersuchen (z.B. das IQB-Projekt „Lernaufgaben Englisch Sekundarstufe I“ MÜLLER-HARTMANN [et al.] 2013).

Literatur

- ALLWRIGHT, Dick (2005): „From Teaching points to learning opportunities and beyond“. In: *TESOL Quarterly* 39.1, 9–31.
- APPEL, Joachim (1995): *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Heinemann.
- BAUER, Karl-Oswald (1998): „Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44.3, 343–359.
- BASTURKMEN, Helen (2012): „Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices“. In: *System* 40.2, 282–295.
- BLOCK, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BORG, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- BORG, Simon (2013): *Teacher Research in Language Teaching. A Critical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BREEN, Michael P. (1985): „The social context for language learning – a neglected situation?“ In: *Studies in Second Language Acquisition* 7.2, 135–158.
- BURNS, Anne / RICHARDS, Jack C. (Hrsg.) (2009): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- CASPARI, Daniela (2003): *Studien zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen*. Tübingen: Narr.
- CHASTAIN, Kenneth D. / WOERDEHOFF, Frank J. (1968): „A methodological study comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory“. In: *The Modern Language Journal* 52.5, 268–279.
- DOYLE, Walter (2006): „Ecological approaches to classroom management“. In: EVERTSON, Carolyn M. / WEINSTEIN, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Erlbaum, 97–125.
- DEWEY, John (1985): „The sources of a science in education“. In: DEWEY, John: *The later works 1925–1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–40.
- DÖRNYEI, Zoltán / USHIODA, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman/Pearson.
- HATTIE, John (2008): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HELMKE, Andreas (2011): „Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns“. In: TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND (Hrsg.), 630–643.
- HELMKE, Tuyet / HELMKE, Andreas / SCHRADER, Friedrich-Wilhelm / WAGNER, Wolfgang / NOLD, Günter / SCHRÖDER, Konrad (2008): „Die Videostudie des Englischunterrichts“. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. DESI-Studie: Die Ergebnisse, Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren*. Weinheim: Beltz, 345–363.
- HERZOG, Walter / MAKAROVA, Elena (2011): „Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf“. In: TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND (Hrsg.), 63–78.
- JOHNSON, Karen E. (2009): „Trends in second language teacher education“. In: BURNS/RICHARDS (Hrsg.), 20–29.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEGUTKE, Michael (2003): „Forschendes und Kooperatives Lernen in Multimedialen Lernumgebungen: Ein Beitrag zur Fremdsprachlichen Lehrerbildung“. In: LEGUTKE, Michael K. / RÖSLER, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 208–245.
- LEGUTKE, Michael K. / SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2009). „School-based experience“. In: BURNS/RICHARDS (Hrsg.), 209–217.
- LIPOWSKY, Frank (2005): „Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- LORTIE, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MAYR, Johannes (2011): „Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung“. In: TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND (Hrsg.), 125–148.
- MILLER, Jennifer (2009): „Teacher Identity“. In: BURNS/RICHARDS (Hrsg.), 172–181.
- MÜLLER-HARTMANN, ANDREAS / SCHOCKER, MARITA / PANT, HANS ANAND (Hrsg.) (2013): *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis*. Braunschweig: Diesterweg.
- NEUWEG, Georg Hans (2011): „Das Wissen der Wissensvermittler“. In: TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND (Hrsg.), 451–477.

- NORRIS, John (2009): „Understanding and improving language education through program evaluation: Introduction to the special issue“. In: *Language Teaching Research* 7.3, 7–13.
- NUNAN, David / CHOI, Julie (2010): *Language and Culture. Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. New York: Routledge.
- PAULI, Christine / REUSSER, Kurt (2009): „Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen“. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BECK/SEMBILL/NICKOLAUS/MULDER (Hrsg.), 679–690.
- RÖSLER, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- SCHART, Michael (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- SCHART, Michael / LEGUTKE, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.
- SCHART, Michael / SCHOCKER, Marita (2013): „Die Menschen stärken, die Sachen klären‘: Die Aktionsforschung als praktikabler Weg zur gemeinsamen Entwicklung von Unterricht“. In: SCHART, Michael / HOSHII, Makiko / RAINDL, Marco (Hrsg.): *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: Iudicium, 40–59.
- SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Gunter Narr.
- SCHÖN, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEIDEL, Tina (2011): „Lehrerhandeln im Unterricht“. In: TERHART/BENNEWITZ/ROTHLAND (Hrsg.), 605–629.
- SINCLAIR, Barbara / MCGRATH, Ian / LAMB, Terry (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future Directions*. Harlow: Longman.
- STENHOUSE, Lawrence (1985): *Research as a Basis for Teaching. Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational Books.
- TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hrsg.) (2011): *Handbuch der Forschungen zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- TSUI, Amy B.M. (2009): „Teaching Expertise: Approaches, Perspectives, and Characterizations“. In: BURNS/RICHARDS (Hrsg.), 190–198.
- WIDEEN, Marvin / MAYER-SMITH, Jolie / MOON, Barbara (1998): „A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry“. In: *Review of Educational Research* 68.2, 130–178.
- WRIGHT, Tony (2010): „Second language teacher education: Review of recent research on practice“. In: *Language Teaching* 43.3, 259–296.
- WUTTKE, Eveline (2009): „Zum Einfluss der professionellen Lehrkompetenz auf die Konstruktion und Steuerung von Lehr- und Lern-Umgebungen und -Prozessen“. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/BECK/SEMBILL/NICKOLAUS / MULDER (Hrsg.) 669–678.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga / BECK, Klaus / SEMBILL, Detlef / NICKOLAUS, Reinhold / MULDER, Regina (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz.