

Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung: Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung

David Gerlach¹ und Ivo Steininger²

Educational research, with its diverse perspectives on the field of professional teaching, has – until now – dealt primarily with basic pedagogical questions and demands of the teaching profession. Of late, concrete subjects are finally coming into focus (e.g. TEDS-LT, PKE), as demonstrated by the rising number of publications in the field of foreign language teaching research, and also by new research questions. Although interest in the professional development of teachers has been increasing for several years now, little research has been conducted on the second phase of teacher training ('Referendariat'/'Vorbereitungsdienst') in Germany, or in the training of teachers of foreign languages. Therefore, two research projects at the universities of Gießen and Marburg aim to shed light on both professional development and subject-related competences and the roles and identities of teacher trainers and mentors during the second phase of foreign language teacher training.

1. Einleitung

Die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer stehen so stark im Fokus wie vielleicht schon lange nicht mehr oder sogar noch nie – und das nicht nur durch medial wirksam verbreitete Proklamationen à la "Auf die Lehrkraft kommt es an". Vielmehr bestimmt seit einigen Jahren, ausgehend von und basierend auf zahlreichen Projekten zu subjektiven Theorien und Lehrerkognitionen sowie Diskussionen um die Form und Ausgestaltung der Lehrerbildung, insbesondere im schulpädagogischen Kontext, die Frage nach der 'Profession Lehrer' den Diskurs (vgl. Terhart, Bennewitz & Rohland 2014). Wenn in solchen Zusammenhängen gefragt wird, wie Lehrende 'professionell werden', ob sie es überhaupt schaffen können, sogenannte 'Experten' zu werden innerhalb eines Paradigmas, das mindestens 10.000 Praxisstunden voraussetzt, wenn auch konstatiert wird, dass Lehrer z.B. im Gegensatz zu anderen Professionen wie Ärzten und Anwälten ein Professionalisierungsdefizit aufweisen bzw. wenn durch Unmöglichkeiten und Antinomien des Lehrerhandelns die Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus angezweifelt

1 Korrespondenzadresse: Dr. David Gerlach, Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik, Hans-Meerwein-Straße, 35032 Marburg, E-Mail: david.gerlach@uni-marburg.de

2 Korrespondenzadresse: Dr. Ivo Steininger, Brühlsbachstr. 21, 35578 Wetzlar, E-Mail: ivo.steininger@anglistik.uni-giessen.de

wird, dann dürfte schon dank dieser groben Übersicht klar werden, dass die Professionsforschung in den Erziehungswissenschaften, der Schulpädagogik und letztlich auch in den Fachdidaktiken ein hochkomplexer Forschungsbereich ist. Es ist daher nicht verwunderlich, dass in der Fremdsprachenforschung der Begriff der Professionalisierung immer häufiger fällt – mitsamt der damit verbundenen Fragen (vgl. Roters & Trautmann 2014³). Die Systematisierung ausbildungsdidaktischer Elemente, die Frage nach der Verknüpfung von Phasen im vermeintlichen Theorie-Praxis-Dilemma, die Entwicklung fremdsprachendidaktischer Kompetenz und die Wirksamkeit von Fremdsprachenlehreraus- und -weiterbildung in Gänze stellen weiterhin Elemente und Bereiche dar, in denen zahlreiche Forschungsdesiderate auszumachen sind. Eines dieser Desiderate stellt die Forschungsbegründung für beide Habilitationsprojekte dar, die in diesem Forschungsbericht umrissen werden sollen, nämlich die Tatsache, dass beide Projekte eine Phase beforschen, zu der es (auch disziplinübergreifend) bislang nur wenig empirische Untersuchungen gibt: den Vorbereitungsdienst, die sogenannte "zweite Phase" der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung.

Um beide Forschungsprojekte vorzustellen, wird mit einer gemeinsamen theoretischen Einbettung in Form einer überblicksartigen Darstellung aktueller Strömungen schulpädagogischer Professionsforschung eingeleitet, um anschließend disziplinspezifischer aus Sicht der Fremdsprachenforschung aktuelle Tendenzen zu Lehrkompetenz- und Lehrerprofessionalisierungsforschung darzustellen. Im Hauptteil werden beide Forschungsprojekte zur zweiten Phase nacheinander vorgestellt, um in einem gemeinsamen Fazit mögliche geteilte Perspektiven zu diskutieren.

2. Richtungen schulpädagogischer Professionsforschung

Neben den auch im Kontext empirischer Bildungs- und Unterrichtsforschung besonders in den Fokus gerückten Fragen, was guter Unterricht ist (vgl. Meyer 2004) und wie Qualität im Unterricht entwickelt und verstetigt werden kann (vgl. Helmke 2012), treibt die Schulpädagogik zuletzt verstärkt an zu erschließen, was letztlich gute Lehrkräfte ausmacht. In diesem Kontext zeigen sich in der schulpädagogischen Professionsforschung verschiedene Strömungen, die versuchen, pädagogisch-professionelles Wissen und Handeln zu beschreiben und damit auch Empfehlungen für die Lehrerbildung in ihren verschiedenen Phasen zu geben. Die dahinterstehenden theoretischen Konstrukte stehen sich teils diametral gegenüber

3 Zuletzt hat sich die Zeitschrift "Fremdsprachen Lehren und Lernen" 43 (1) im Schwerpunktheft "Der Fremdsprachenlehrer im Fokus" gebündelt dem Komplex der Fremdsprachenlehrerprofessionalität gewidmet.

und scheinen unvereinbar, was bspw. 2006/2007 in der "Zeitschrift für Erziehungswissenschaft" zu einem offenen Streit zwischen Vertretern eines kompetenzorientierten Ansatzes (vgl. Baumert & Kunter 2006) und eines soziologisch geprägten, strukturtheoretischen Ansatzes (vgl. Helsper 2007; Oevermann 1996) führte. Letzterer konstruiert Lehrerhandeln als ungewiss, in Teilen unplanbar und geprägt von Antinomien, die besondere Herausforderungen an die Interaktion zwischen Schüler/inne/n und der Lehrkraft im Klassenzimmer stellen (vgl. Helsper 2004). Der kompetenzorientierte Ansatz fokussiert hingegen stärker auf Kompetenzbereiche, die (angehende) Lehrkräfte bewusst trainieren und stärken können, um letztlich guten Unterricht erbringen zu können. Diesen Ansatz tangieren dementsprechend auch die Entwicklung professioneller Standards (vgl. KMK 2004a; Oser 1997) sowie die Sichtweisen, dass Lehrkräfte Experten sind bzw. sich von Novizen zu Experten entwickeln (vgl. exemplarisch Bromme & Haag 2004). Daneben werden auch zunehmend Dimensionen der Lehrerpersönlichkeit thematisiert, d.h. Persönlichkeitsmerkmale, die als für das Lehrerhandeln bedeutsam oder förderlich angesehen werden (vgl. ebd.). In gewisser Weise einen Mittelweg aus konträren Ansätzen geht ein bildungsgangtheoretischer Ansatz, der Lehrerprofessionalität als (berufs-)biographische Entwicklung konstruiert, bei der (berufliche) Kompetenz erworben wird, es aber auch zu Brüchen kommen kann. Den verschiedenen Bereichen beruflichen Handelns werden in diesem Ansatz sowohl Entwicklungspotenzial als auch Herausforderungen zugesprochen. Die Herausforderungen können als "Entwicklungsaufgaben" verstanden werden (ursprünglich von Havighurst 1971; vgl. auch Hericks 2006, 2009), bei deren Bewältigung die Lehrenden Unterstützung benötigen.

Ohne dass wir damit den vielfältigen aktuell vorherrschenden Sichtweisen auf schulpädagogische Professionsforschung in der Kürze dieser Einleitung hätten gerecht werden können, zeigt die überblicksartige Darstellung doch die Bedeutung und parallel dazu auch die Brisanz, mit der die Rolle der Lehrkraft und deren Ausbildung mittlerweile diskutiert werden⁴. Die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt aktuell die Forschung in einem Maße, wo lange primär Unterrichtsforschung im Mittelpunkt stand, ohne Lehrerbildung an sich zu hinterfragen und zu untersuchen (vgl. Blömeke 2007). Niederschlag erfährt diese Ausgangslage auch in Konzepten und Desideraten der Fremdsprachenforschung, die sich sowohl auf der Ebene von fachdidaktischen Kompetenzen als auch in Ausbildungszusammenhängen der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung verorten lassen.

4 Beides drückt sich auch in der Tatsache aus, dass allein in den letzten Jahren zwei große deutsche Handbücher zur Lehrerverfessionsforschung erschienen sind mit Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2009) und Terhart, Bennewitz & Rohland (2014) in bereits zweiter Auflage.

3. Fremdsprachenforschung zu (Lehr-)Kompetenzen

In der Auseinandersetzung mit Kompetenzstrukturen und -modellen als eines der 'heißen Eisen' der fremdsprachlichen Fachdidaktik rückt, nachdem der Blick vornehmlich auf die Lernenden gerichtet war, zunehmend die Rolle der Lehrenden in den Fokus (vgl. Gnutzmann, König & Küster 2014). So lassen sich in Anlehnung an Vollmer (2010: 37-43) drei Strömungen in der Fremdsprachenforschung zu Kompetenzen ausmachen. Zum einen ist die evaluationsorientierte Kompetenzforschung zu nennen, zu der Untersuchungen zu zählen sind, die aus Ansätzen der DESI-Studie hervorgegangen sind und bspw. interkulturelle Kompetenzen (vgl. Göbel & Hesse 2008; Hesse 2009), die Entwicklung und Evaluation von Hörverstehensaufgaben (vgl. Rossa 2010) oder aber fremdsprachliche Schreibbewertungen (vgl. Harsch 2010) zum Gegenstand haben. Zum anderen ist eine strukturorientierte Kompetenzforschung anzuführen, die Teilaspekte der Domäne zum Gegenstand nimmt und an einer Dimensionierung von Teilbereichen interessiert ist, indem etwa Schreibkompetenzen im Englischunterricht (vgl. Porsch 2010) untersucht werden, die Sprachentwicklung im Französischunterricht in einer Langzeitstudie im Mittelpunkt steht (vgl. Schlemminger 2011) oder literarische Kompetenz als Spielart kommunikativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht modelliert wird (vgl. Steininger 2014). Forschungen hingegen zu fachdidaktischen Kompetenzen sind nur einige wenige auszumachen. Diese beschäftigen sich vornehmlich mit allgemeinen Konzeptionalisierungen von Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften (vgl. Roters & Trautmann 2014), im internationalen Raum häufig bezogen auf Expertise von Fremdsprachenlehrkräften (z.B. Tsui 2003) oder Überzeugungen vom Englischlernen in unterrichtlichen Zusammenhängen (vgl. Trautmann 2005). In Weiterführung der Studie TEDS-LT (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach*), in der fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen von Englisch-, Deutsch- sowie Mathematik-Lehramtsstudierenden gemessen wurde (Blömeke et al. 2013), hat das Kölner DFG-Projekt "PKE – Professionelle Kompetenz von Englischlehrkräften" unter Leitung von Johannes König fachdidaktisches Wissen über das Studium und Referendariat hinweg anhand eines Testinstruments messbar gemacht (Roters et al. 2013). Eine Untersuchung, in der qualitativ nach der Struktur von fremdsprachlichen Lehrkompetenzen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht gefragt wird, die nach der universitären Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung eine tragende Rolle spielen und dort ausgebaut und auch bewertet werden, fehlt allerdings bislang in der Breite genauso wie der Blick auf die in der zweiten Phase Lehrenden (Ausbildungskräfte, Mentor/inn/en), ihre Überzeugungen und ihr professionelles Selbstverständnis, die maßgeblichen Einfluss auch auf die Lehrkompetenzen der angehenden Fremdsprachenlehrkräfte haben dürften.

4. Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Lehrerbildung

Neben den sich immanently auf Lehrerprofessionalisierung beziehenden Desideraten im Kontext von fachdidaktischen Kompetenzen, Lehrkompetenz und Lehreridentität bzw. Professionsverständnis stellt die zweite Phase der Lehrerausbildung in Deutschland ("Referendariat", Vorbereitungsdienst) einen praxisbezogenen, institutionell bestimmten Zwischenschritt in der Qualifikation zur Lehrkraft dar, der ebenfalls weiterer Forschung bedarf. Nachfolgend stellen wir zwei aktuelle Projekte vor, die im Feld der Fremdsprachenlehrerbildung zwei Forschungslücken im Vorbereitungsdienst zu schließen versuchen.

4.1 Entwicklung von fachdidaktischen Kompetenzen in der zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung (Ivo Steininger)

Im Mittelpunkt der als Habilitationsprojekt angelegten Studie stehen fachdidaktische Kompetenzen (Englisch) der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV). Dafür wird ein Jahrgang von Englischlehrkräften im Vorbereitungsdienst an ausbildungsrelevanten Zeitpunkten untersucht, und die gesammelten Daten (Interviews, Reflexionsgespräche, Unterrichtsvorbereitungen) werden in Hinblick auf Kompetenzentwicklung mit den theoretischen Ausgangsbedingungen sowie mit Modellen für die zweite Phase der Lehrerbildung abgeglichen.

4.1.1 Theoretische Bezüge und Forschungsbegründung

Eine datengeleitete Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen fachdidaktischen Kompetenzen kommt nicht umhin, auf existierende und für den Fremdsprachenunterricht relevante Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaustufenmodelle zu rekurrieren und diese bei der Datenerhebung, -analyse und -interpretation einzubinden. Im Überblick sind Modelle zu unterscheiden, die einerseits auf die Lehrenden und andererseits auf die Lernenden fokussieren.

Zu ersterem sind vor allem die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) herausgegebenen und allgemeinpädagogisch gehaltenen "Standards in der Lehrerbildung" (KMK 2004a) zu nennen, wobei insbesondere die dort dimensionierten Kompetenzbereiche "Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren" für die empirische Auseinandersetzung von Interesse sind. Zu spezifisch fremdsprachlichen fachdidaktischen Kompetenzen ist im Bericht der Arbeitsgruppe als Desiderat zu lesen: "Die auf die einzelnen Fächer bzw. Lernbereiche bezogene Formulierung von konkreten fachdidaktischen Kompetenzen und Standards bleibt

als Aufgabe für die Zukunft bestehen" (KMK 2004b: 14), und damit ist die Zielsetzung der Studie berührt: Die Bereiche der Standards sollen dafür dienen, genuin fachdidaktische Ansatzpunkte für die Identifikation von Indikatoren der Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen über den Zeitraum der Datenerhebung hinweg bereitzustellen.

Zwar keine explizit fremdsprachlichen fachdidaktischen Kompetenzen, dafür aber Sprachlehrkompetenzen stehen in dem vom Europarat (2007) herausgegebenen "Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung" (EPOSA/EPOSTL) im Vordergrund. Das Dokument fokussiert explizit auf (Fremd-)Sprachenlehrende, dient aber mit seinen sieben Kompetenzbereichen "Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, Selbstständiges Lernen, Beurteilung des Lernens" vornehmlich der reflexiven Funktion des *self-assessment*. Für die hier skizzierten Ziele soll die in den Kompetenzbereichen des Dokuments angelegte Dimensionierung als Ankerpunkt für die Kategorienbildung bei der Datenanalyse und -auswertung genutzt werden. So können entweder Teilkomponenten des Modells als entwicklungsbeschreibende Komponenten für das Kategoriensystem der Datenanalyse und -auswertung importiert werden, oder aber sie dienen dazu, Leerstellen bzw. offene Fragen zu identifizieren, die sowohl die Dimensionierung des Kategoriensystems als auch die Inter- bzw. Korrelation der Indikatoren für Kompetenzentwicklung betreffen können.

Eine Sonderstellung im Bereich der auf Lehrenden fokussierenden Dokumente nehmen die ebenfalls von der KMK herausgegebenen und über die Jahre hinweg häufig revidierten "Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken" in der Lehrerbildung (2015) ein, da sie auf die universitäre und erste Phase der Lehrerbildung fokussieren. Die darin beschriebenen Anforderungen fungieren so gesehen als Schnittstelle, die aber im Gegensatz zu den zwei anderen Dokumenten nicht als Kompetenzbeschreibungen gefasst sind. Sie sind zwar als *outcome*-Beschreibungen zu verstehen, verfügen aber über keine Dimensionalität in Hinblick auf Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen.

Als auf die Lernenden fokussierende Kompetenzmodelle sind vorrangig der vom Europarat (2001) initiierte und herausgegebene "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" (GeR) sowie die von der KMK veröffentlichten "Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache" (2004c) zu nennen. Die Bereiche des GER mit "sprachlichen, soziolinguistischen, pragmatischen Kompetenzen" und die in Skalen gefassten "kommunikativen Aktivitäten" (Kompetenzniveaustufenmodell) sowie die in den Bildungsstandards formulierten "funktionalen kommunikativen Kompetenzen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen" sind für die Zielsetzung der Studie vor allem deshalb relevant, da sie

dabei helfen können, die Dimensionierung fremdsprachlicher fachdidaktischer Kompetenzen voranzutreiben, mit der Frage, inwiefern die Strukturen der Dokumente zur Dimensionierung von Kompetenzentwicklung beitragen können.

4.1.2 Zentrale Fragestellungen, Ziel- und Rahmensetzung

Zu konkretisieren ist das oben umrissene Erkenntnisinteresse durch konkrete Forschungsfragen. Von Interesse sind Entwicklungsaspekte fachdidaktischer Kompetenzen, die bislang nicht empirisch untersucht worden sind. So gesehen leistet eine empirische Annäherung Grundlagenforschung innerhalb der Domäne Fremdsprachendidaktik und ist entlang der Strömung der strukturorientierten Kompetenzforschung im Bereich der Lehrkompetenzforschung zu verorten. Zielsetzung des Forschungsvorhabens ist die datengeleitete und datenbezogene Generierung von Faktoren, die zur Identifikation von Entwicklungsaspekten während der zweiten Phase der Lehrerbildung genutzt werden können. Ein solches Faktorenmodell, das aus praxisrelevanten Daten hervorgegangen ist, zielt darauf, zentrale Zusammenhänge der Domäne im Sinne von Wissen und Können abzubilden, Operationalisierungen im Sinne des Identifizierens von Teilleistungen und Prozessstufen zu leisten, damit Strukturbereiche zu kategorisieren und zu dimensionieren sowie Fragen der Skalierbarkeit und Objektivierbarkeit fremdsprachlicher fachdidaktischer Kompetenzen nachzugehen.

Solche aus der Praxis empirisch abgeleitete Faktoren zur Beschreibung von Entwicklungsaspekten fremdsprachlicher fachdidaktischer Kompetenzen dienen nicht nur dem theoretischen Fortschritt der forschenden Disziplin Fremdsprachendidaktik, sondern können auch – schon bedingt durch die Generierung aus Daten – für die Ausbildungspraxis von erheblichem Mehrwert sein. Die als explorativ zu wertenden Forschungsfragen lassen sich dabei wie folgt umreißen:

- Wie lässt sich fachdidaktische Kompetenzentwicklung angehender Fremdsprachenlehrender deskriptiv zugänglich machen?
- Welche in den Daten zu findenden Phänomene weisen auf Kompetenzentwicklung hin?
- Wie verhalten sich Entwicklungsaspekte fachdidaktischer Kompetenzen zu den in den "Standards in der Lehrerbildung" und in EPOSA/EPOSTL formulierten Kompetenzen?
- Wie lassen sich in den Daten zu findende Phänomene zu Indikatoren wandeln, die Kategorien in Zusammenschau mit den bereits existierenden Kompetenzmodellen konkretisieren?
- Wie zeigt sich im Sample fachdidaktische Kompetenzentwicklung über den Zeitraum der zweiten Ausbildungsphase?

Gezielt wird daher auf ein datengeleitetes Identifizieren von Prozessebenen fremdsprachlicher fachdidaktischer Kompetenzen. Durch den Abgleich von induktiver Kategorienbildung (aus dem empirischen Material) und existierender Kategorien der im vorangegangenen Abschnitt erwähnten Kompetenzmodelle soll ein struktureller Rahmen für die Beschreibung von Kompetenzentwicklung generiert werden. Mittels der Anlage der Studie als longitudinal orientierte und fallstudienbasierte Panel-Analyse (vgl. Kromrey & Strübing 2009: 67) soll durch die wiederholte Datensammlung innerhalb einer Gruppe bzw. eines fallstudienbasierten Panels eine Relation von Kompetenzentwicklung und lernzeitbezogener Kompetenzerwartung aufgezeigt werden können. Im Fokus stehen dabei zunächst deskriptive Momente, sollen doch die Veränderungen bzw. Entwicklungen der teilnehmenden LiV nachgezeichnet werden. Auf der beschreibenden Ebene geht es vornehmlich darum, an den generierten Daten Aspekte von Wissen und Können festzumachen und diese über den Zeitraum der Datenerhebung auf Entwicklungsaspekte zu beziehen. Dafür sollen im nächsten Abschnitt die Datensätze mit den oben skizzierten und gehaltenen Forschungsfragen in Zusammenhang gebracht werden.

4.1.3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das fallstudienbasierte Panel setzt sich aus einer Gruppe hessischer Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) zusammen, die über den Zeitraum der zweiten Phase der Lehrerbildung begleitet und zu drei ausbildungsrelevanten Zeitpunkten (T_{1-3}) sowie innerhalb der Berufseinstiegsphase (T_4) untersucht werden. Die Zeitpunkte orientieren sich an der Struktur des hessischen Vorbereitungsdienstes. Mit T_1 wird der Beginn des Vorbereitungsdienstes im sogenannten Einführungssemester in den Blick genommen: Die LiV hospitieren hier zunächst und bereiten sich auf den eigenverantwortlichen Unterricht in den folgenden Semestern vor. Zwischen dem ersten und zweiten Hauptsemester (eigenverantwortliches Unterrichten) liegt der Zeitpunkt T_2 . Mit dem Zeitpunkt T_3 soll das Ende der Ausbildungsphase in den Blick genommen werden, der zeitlich nach dem zweiten Staatsexamen der LiV liegt. Durch die Bereiterklärung der untersuchten Gruppe, auch in der Berufseinstiegsphase für Datenerhebungen zur Verfügung zu stehen, kann auch der Übergang in die Berufspraxis berücksichtigt werden. Folgende Datensätze werden dabei generiert:

- narrative Interviews (T_1),
- fokussierte Leitfadeninterviews (T_{2-3}),
- schriftliche Unterrichtsvorbereitungen der LiV (T_{1-3}),
- Audioaufnahmen der Reflexionsgespräche (T_{2-3}),
- der Ausbildung nachgelagert fokussierte Leitfadeninterviews in der Berufseinstiegsphase der Teilnehmenden (T_4).

Der Kontakt zum Feld wurde bereits hergestellt und mit der Datensammlung im Januar 2015 begonnen. Dabei konnte ein Jahrgang von LiV an einem mittelhessischen Studienseminar gewonnen werden, die an der Studie teilnehmen, über Datenschutzrichtlinien informiert wurden und mit der anonymisierten Analyse und Interpretation der Daten einverstanden sind. Die Gruppe der LiV₁₋₈ hat sich darüber hinaus einverstanden erklärt, für Interviews auch nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes zur Verfügung zu stehen (T₄). Damit können zusätzliche Einblicke in die Berufseinstiegsphase von Fremdsprachenlehrenden gewonnen werden, die als ergänzende Perspektivierung zu verstehen sind. Im Überblick lassen sich die Datenerhebungszeitpunkte in Zusammenschau mit den Datensätzen wie folgt darstellen:

Tabelle 1: Datensätze und Zeiträume der Datenerhebung

Einführungsemester	1. Hauptsemester	2. Hauptsemester	Prüfungsemester	Berufseinstiegsphase
T ₁	T ₂		T ₃	T ₄
- narratives Interview - schriftliche Planung einer Unterrichtseinheit	- fokussiertes Leitfadenterview - schriftliche Unterrichtsvorbereitungen der Unterrichtsbesuche im Fach Englisch - Reflexionsgespräche mit Ausbilder/in		- fokussierte Leitfadenterviews	

Mit den narrativen Interviews wird darauf gezielt, Einblicke in biographische Fallrekonstruktionen (vgl. Rosenthal & Fischer-Rosenthal 2000: 460f.) der teilnehmenden LiV zu gewinnen. Einblicke deshalb, da die Fallrekonstruktion nicht im Zentrum steht, sondern vielmehr dazu dient, durch erzähltes (Er-)Leben Rückschlüsse auf fremdsprachenbiographische Erfahrungen zu ziehen und diese in Relation zu den durch die Fallanalysen gewonnenen Gruppierungen und Kategorien zu setzen. Es wird darauf gezielt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen LiV als Fallstudien herauszustellen. Markante Aspekte (verschieden/ähnlich) können dann in den folgenden fokussierten Leitfadenterviews aufgegriffen und in einen Zusammenhang mit der erfolgten Unterrichtsplanung gestellt werden. In den fokussierten Leitfadenterviews nach Merton und Kendall (1979) werden die im ersten Datensatz gewonnenen Einsichten aufgegriffen, mit dem Ziel, diese in Bezug auf den Datensatz Unterrichtsplanung und Reflexionsgespräch zu sättigen. Damit werden die T₂ und T₃-Interviews von den zunächst fallbezogenen und dann fallstudienübergreifenden Analysen und den sich daraus sukzessive entwickelnden Kategorien flankiert.

Bezogen auf die Forschungsfragen dienen die narrativen Interviews dazu, in der ersten Phase der Lehrerbildung erworbenes Wissen zu elizitieren. Gefragt wird u.a. danach, was die LiV an fachlichen und fachdidaktischen Inhalten aus

der Universität mitbringen und wie sie diese Inhalte in Bezug auf eine unterrichtspraktische Anwendung beurteilen. Bei der Auswertung dieses Datensatzes (vgl. Tab. 2) wird auf die "Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen" (KMK 2015) zurückgegriffen. Von Interesse ist dabei, inwiefern die im Dokument enthaltenen *outcome*-Beschreibungen in den Daten Entsprechung finden. Mit den fokussierten Leitfadeninterviews wird darauf gezielt, die in den schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen der LiV enthaltenen Lernziele in Bezug auf Zielsetzungen und Prinzipien des Faches zu reflektieren. Darüber hinaus werden die LiV nach fachdidaktischen Entwicklungen gezielt gefragt. Die Antworten können sowohl auf die Bereiche des EPOSA (Europarat 2007) als auch die "Standards in der Lehrerbildung" (KMK 2004a) bezogen werden, deren Dimensionierung bei der Kategorienbildung genutzt wird. Ähnlich wird mit den aufgezeichneten Reflexionsgesprächen verfahren: Die Legitimierungen und Erläuterungen der LiV für Unterrichtsplanung und -durchführungen werden mit Kategorien der bildungspolitischen Dokumente abgeglichen, indem Phänomene in den Daten im Sinne eines Konzept-Indikator-Modells (vgl. Strauss 1994) auf Kategorien bezogen werden. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Datensätzen folgt dabei dem Kompetenzkonzept nach Weinert (2001): Es wird davon ausgegangen, dass Aspekte des Wissens (*knowledge: what to know*) mittels der Interviews eliziert werden können und zudem in den schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen in Form von Sachanalyse und didaktischer Analyse zu finden sind. Aspekte des Könnens (*ability for use: how to apply knowledge*) sind insbesondere in den Reflexionsgesprächen und den Leitfadeninterviews – eliziert in Form eines *stimulated recalls* (vgl. Nunan 1992) – zu finden. Der Anwendungsbezug von Wissen und Können in konkreten Anforderungssituationen, d.h. im durchgeführten und reflektierten Unterricht (*appropriate setting: context of performing*), ergibt sich aus der Zusammenschau der Datensätze in Bezug auf die jeweilige Unterrichtsplanung wie -durchführung.

Die beschriebene Datenauswertung folgt Grundsätzen der induktiv ausgerichteten qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012; Mayring 2000). Gezielt wird darauf, aus der materialbezogenen Kategorienbildung Faktoren für die Beschreibung von Kompetenzentwicklung in der zweiten Phase der Lehrerbildung abzuleiten. Diese Kompetenzentwicklung bezieht sich zunächst auf die einzelnen Fälle im Panel, kann dann aber im rekursiven und iterativen Verlauf von Kategorienbildung und Kategorienrevision (vgl. Tab. 2) auf das gesamte Panel bezogen werden. Auf diese Weise generierte und strukturierte Entwicklungsaspekte bieten sowohl der Praxis als auch der fachdidaktischen Theorie nicht zu unterschätzende Hilfestellung im Bereich der Operationalisierung von Teilleistungen, der Beurteilung von Lernfortschritt, der Transparenz von Leistungserwartungen sowie der Formulierung von Indikatoren bezüglich der Kompetenzdiagnostik.

Tabelle 2: Stufenfolge der Datenauswertung (in Anlehnung an Kuckartz 2012; Mayring 2000)

Definition - der Kategorien - des Abstraktionsniveaus - der Selektionskriterien	Rückgriff auf Kompetenzbereiche in: - EPOSA - Standards Lehrerbildung - Ländergemeinsame Anforderungen - BiSta - GeR
Kategorienbildung - in Bezug auf das Material - in Bezug auf Definition und Abstraktionsniveau - entweder Subsumtion oder Kategorienneubildung	
Kategorienrevision - formative Reliabilitätsprüfung	
Materialdurchgang - summative Reliabilitätsprüfung	
Auswertung und Häufigkeitsanalyse	

4.2 Rolle und Identität von Ausbildungskräften und Mentoren in der zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung (David Gerlach)

Während in dem oben vorgestellten Vorhaben die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, fokussiert dieses Habilitationsprojekt an der Philipps-Universität Marburg insbesondere auf die an der Ausbildung beteiligten Personen, welche die angehenden Fremdsprachenlehrkräfte in der zweiten Phase unterstützen: die im Studienseminar tätigen und beratend-bewertend agierenden Ausbilder/innen sowie die kollegial unterstützenden, dennoch auch hierarchisch-strukturierten Mentor/inn/en an den Stammschulen der LiV. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird davon ausgegangen, dass diese Lehrenden einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die LiV in der lern- und arbeitsintensiven zweiten Phase der Fremdsprachenlehrausbildung haben und damit deren Identität sowie (fachliche, persönliche und systemische) Orientierungsrahmen einen bedeutenden Einblick in die Phase des Referendariats bieten dürften.

4.2.1 Theoretische Bezüge

Die Fremdsprachenforschung im deutschsprachigen Raum hat bezogen auf Lehrkräfte insbesondere im Kontext von subjektiven Theorien einige Einblicke in Einstellungen zu unterschiedlichen unterrichtlichen Konzepten, Vermittlungsmethoden oder didaktischen Prinzipien liefern können (vgl. die aktuelle Übersicht in Caspari 2014). Auch in ihrer Tendenz eher soziologische, das Selbstkonzept, berufsbiographische und/oder Wissensbereiche ermittelnde Studien konnten Einblicke in die tägliche Arbeit von Fremdsprachenlehrkräften liefern (vgl. z.B. Appel 2000;

Caspari 2003; Dirks 2000), z.B. zuletzt auch zur Professionalisierung durch kooperative Lehrerfortbildung im Kontext von Aktionsforschung (Benitt 2015).

Die Forschung zu Lehrerkognitionen und *beliefs* ist quasi exponentiell in den letzten Jahren gestiegen. Dieser Trend, den Borg (2003, 2006) bereits identifizierte, zeigt, dass die Fremdsprachenlehrkraft im Unterrichtskontext mit ihren Einstellungen, Konzepten und subjektiven Theorien nichts an ihrer Bedeutung verloren hat, ja im Grunde genommen wieder verstärkt in den Fokus genommen wird. Allerdings sinkt die Bandbreite an Publikationen und damit Forschungsprojekten, sobald man Ausbildungskontexte in den Recherchefokus stellt. Nochmal deutlich geringer werden einschlägige Ergebnisse bezogen auf *beliefs* und Kognitionen von Ausbildungskräften, die – in welcher 'Phase' oder welchem Kontext in anderen Ausbildungssystemen auch immer – auf angehende Fremdsprachenlehrkräfte einwirken. Forschung zum Vorbereitungsdienst in Deutschland ist ebenfalls bislang eher schwach ausgeprägt, was zum einen an der aktuellen Fokussierung auf Schulpraktika in der ersten Phase, zum anderen an den föderalistisch entstandenen Unterschieden auf Länderebene liegen mag. Dies bedeutet allerdings:

Über Charakteristika des Lehrpersonals wissen wir – abgesehen von formalen Qualifikationen, die in Bundes- und Ländervorschriften festgehalten sind – so gut wie nichts. Empirische Daten fehlen sowohl zu ihren demographischen Merkmalen als auch zu ihrer Ausbildung, zu ihrem fachlichen Wissen, ihren Ausbildungszielen, zu ihren Überzeugungen oder zu ihrem Handeln in Lehrveranstaltungen (Felbrich, Müller & Blömeke 2008: 386).⁵

Auch in der Zusammenstellung von Caspari (2014), die alle einschlägigen Untersuchungen zu Fremdsprachenlehrerkognitionen im deutschsprachigen Raum von 2000 bis 2013 zusammenfasst, spielt die Perspektive auf Lehrende in der Ausbildung keine Rolle.⁶

Diese Forschungslücke, spezifisch zugeschnitten auf den Ausbildungsbereich von Fremdsprachenlehrkräften, soll mit dem hier vorzustellenden Vorhaben geschlossen werden. Es stützt sich neben den vorliegenden Erkenntnissen zur Lehrerkognitions-/Identitätsforschung insbesondere aus der Fremdsprachenforschung unter allgemein-/schulpädagogisch-professionstheoretischen Bezugspunkten auch auf strukturtheoretische und interaktionistische Konzepte (z.B. Schütze et al. 1996). Durch den unten noch näher zu erläuternden stark explorativen Charakter der Studie werden aber auch persönlichkeitsorientierte Elemente integriert werden (müssen). Durch die Tatsache, dass Ausbildungspersonal und Mentor/inn/en in der Regel vor ihrer Tätigkeit und auch parallel dazu Fremdsprachenlehrkräfte waren und sind,

5 Diese Forschungslücke offenbart sich auch beim Blick in die bereits oben angeführten Handbücher zur Lehrer/innen/forschung von Terhart, Bennewitz & Rohland (2014) sowie Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2009).

6 Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Krüger (2014), die im Kontext beruflicher Schulen Ausbilder/innen verschiedener Fächer hinsichtlich ihres professionellen Selbstverständnisses, biographischen Hintergrunds und die Gestaltung ihrer Ausbildungstätigkeit untersucht.

sollte auch das (berufs-)biographische Moment berücksichtigt werden. Das innerhalb des bildungsgangtheoretischen Ansatzes konstruierte Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1971; Hericks 2006, 2009) kann sich daher auch in Verknüpfung mit den verschiedenen professionstheoretischen Konstrukten und möglichen Erkenntnissen über die Rollen und Identitäten der Lehrenden in diesem Forschungsprojekt als zielführende Rahmung erweisen.

4.2.2 Zentrale Fragestellungen, Ziel- und Rahmensetzung

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes begründet sich zum einen in der Tatsache, dass ebenfalls in anderen Disziplinen bislang die zweite Phase der Lehrerausbildung und dort insbesondere auch die Bedeutung von Ausbildungskräften und Mentor/inn/en wenig Beachtung gefunden haben. Zum anderen ist die Struktur des Vorbereitungsdienstes (insbesondere im Gegensatz zur ersten Phase) so angelegt, dass die Betreuung durch eine Ausbildungskraft (pro Fach im Fachseminar) formal starr z.B. durch entsprechende Verordnungen festgelegt ist und sich selten im Laufe der zweiten Phase ändert. Mentor/inn/en in den Ausbildungsschulen hingegen werden häufig flexibel, informell und insbesondere aus Eigeninitiative der LiV gewählt und je nach Lerngruppe gewechselt. Eine komparative Betrachtung der fachlichen, interpersonalen und kooperativen Rahmungen, die beide Gruppen in ihrer Arbeit mit den LiV verwenden, ist damit eine weitere, bedeutende Zielsetzung im Kontext dieser Studie. Insgesamt wird damit folgenden Fragen nachgegangen:

1. Wie werden Lehrkräfte Ausbilder/innen bzw. Mentor/inn/en?
2. Welche Orientierungsrahmen weisen beide Gruppen bezüglich ihrer Tätigkeit und disziplinspezifischer Dimensionen auf?
3. Welche Rollen beanspruchen Ausbilder/innen bzw. Mentor/inn/en für sich selbst im Rahmen des Vorbereitungsdienstes?
4. Welche Empfehlungen lassen sich aufgrund der im Rahmen der Studie identifizierten, berufsbiographischen Elementen oder Orientierungsrahmen (bzw. des Rollenverständnisses) für die Ausbildung bzw. Mentorentätigkeit im Laufe des Referendariats und darüber hinaus formulieren?

Die Forschungsfragen beziehen deutlich eine (berufs-)biographische Perspektive mit ein (1.), um letztlich nicht nur Entwicklungslinien der beiden Gruppen identifizieren zu können, sondern auch in verschiedenen Dimensionen Orientierungsrahmen begründet aufarbeiten zu können (2.). Letztere beziehen sich dabei nicht nur auf das Rollenverständnis (3.) und eine Identitätsbildung als Ausbildungskraft

oder Mentorin/Mentor, sondern sollen auch bewusst disziplinspezifische, d.h. fremdsprachendidaktische Prinzipien und Leitmotive ermitteln, nach denen die Akteure maßgeblich ihre Ausbildungs- und Mentorentätigkeit bestimmen. Die in den ersten drei Schwerpunkten gewonnenen Erkenntnisse könnten anschließend für den Vorbereitungsdienst im Besonderen, möglicherweise auch für andere Kontexte und für in der (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung agierende Personen nutzbar gemacht werden (4.).

4.2.3 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Da Ausbilder/innen und Mentor/inn/en sich nur bis zu einem gewissen Grad ihres Rollenverständnisses und Orientierungsrahmens bewusst sein dürften, muss eine Erhebungs- und Analysemethode eingesetzt werden, die dieses implizite Wissen verfügbar macht. Anhand von narrativ und biographisch orientierten Einzelinterviews mit erzählgenerierenden, auf verschiedene Aspekte von Rolle, professioneller Identität und ausbildungstechnischen sowie fremdsprachendidaktischen Tätigkeitsfeldern abzielenden Leitfragen werden diese Überzeugungen nach Transkription (in Erweiterung nach Kuckartz et al. 2008) mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2009) analysiert. Durch eine sehr offen gehaltene Fragestellung in den Interviews (z.B. "Wie ist es dazu gekommen, dass Sie angehende Fremdsprachenlehrkräfte im Vorbereitungsdienst ausbilden?", "Gibt es ein Ereignis in Ihrer Tätigkeit als Ausbilder/Mentor, das Ihnen besonders im Gedächtnis geblieben ist?") und ggf. gezielte Nachfragen können später bei der Analyse verschiedene Textsorten identifiziert (vgl. Nohl 2009; Schütze 1987), anschließend formulierend und reflektierend interpretiert sowie mit Abschnitten verglichen werden, in denen andere Befragte ähnliche Themen bearbeiten. Durch diese komparative Sequenzanalyse wird eine valide Fassung von Orientierungsrahmen ermöglicht (vgl. Bohnsack & Nohl 2007; Nohl 2009), welche innerhalb der beiden untersuchten Gruppen und auch gruppenübergreifend sowohl sinngenetische als auch soziogenetische Typen ergeben könnte.

Nach Genehmigung der Studie durch das Hessische Kultusministerium im Wintersemester 2014/2015 konnte bereits zum Frühjahr 2015 eine Gruppe von 11 hessischen Ausbildungskräften jeweils individuell interviewt werden, im Herbst 2015 folgte eine genauso große Gruppe von an hessischen Schulen tätigen Mentor/inn/en. Es wurde darauf geachtet, dass die Mitglieder in den Gruppen hinsichtlich ihres Geschlechts, der Schulformen (Grund-, Haupt-, Realschule sowie Gymnasium und Berufsschule) und anteilig nach ihren unterrichtenden Fremdsprachen (Englisch – Französisch – Spanisch im Verhältnis von etwa 3:2:1) gleich verteilt

waren. Für die angestrebte Analyse mittels der Dokumentarischen Methode werden nicht alle Interviews in Gänze verwendet werden können, da insbesondere textsortenbezogen und sequenzanalytisch vorgegangen und dafür eine begründete Auswahl getroffen werden muss.

Die verschiedenen Rollen bzw. Betreuungsschwerpunkte der beiden Untersuchungsgruppen dürften sowohl auf interpersoneller Ebene (Beschreibung und biographisch geprägte Erfahrung von Betreuungsverhältnissen) als auch auf fachlicher/fachdidaktischer Ebene Erkenntnisse darüber liefern, an welchen Leitkonzepten (Orientierungsrahmen) sich die Mentoren oder Ausbilder orientieren und wie diese artikuliert werden. Äußert sich bspw. in Erzählungen der Ausbilder/inn/en implizit ihre antinomische Aufgabe, sowohl beratend als auch bewertend mit den ihnen anvertrauten LiV arbeiten zu müssen? Wird das Verhältnis zwischen Mentoren und LiV tatsächlich als kollegial bzw. fast freundschaftlich dargestellt oder gibt es im Gegensatz dazu ein deutlich wahrgenommenes (weil: implizit formuliertes) Kompetenzgefälle, das sich potentiell auch auf das Mentorenhandeln auswirken dürfte? Diese und weitere Erkenntnisse des explorativ angelegten Vorhabens werden Einblicke in die zweite Phase der Fremdsprachenlehrerbildung bieten und möglicherweise Anreize oder Empfehlungen für die Lehrerausbildung im Ganzen geben können.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Beide Forschungsprojekte sollen Einblicke in den Kontext von Fremdsprachenlehrerbildung, ihre Effekte und die Perspektiven der Beteiligten in der zweiten Phase der Ausbildung liefern. Sie versuchen damit einen intensiven Professionalisierungsprozess greifbarer zu machen, zu dem es bislang nur wenig Forschung gibt, der andererseits allerdings von vielen als sehr prägend, lernintensiv und – im Vergleich zur ersten Phase – als sehr praxisorientiert charakterisiert wird. Dabei dürften sich insbesondere in der Verzahnung der Erkenntnisse beider Projekte, der Konzeptualisierung und Progression fachdidaktischer Kompetenzen und den Einblicken in die Tätigkeit, Wahrnehmung und Orientierungsrahmen der Ausbilder/innen sowie Mentor/inn/en bedeutende Perspektiven ergeben, die möglicherweise Empfehlungen für die Fremdsprachenlehrerbildung und -professionalisierung auch in anderen Phasen, Feldern und Institutionen ableiten lassen. Obgleich aus sowohl forschungsethischen Überlegungen als auch wegen genehmigungsbürokratischer Hürden die beforschten LiV im einen Forschungsprojekt nicht von denselben Ausbildungskräften und Mentor/inn/en des zweiten Projekts betreut wurden, bieten sich Anschlussprojekte an, die unter ausbildungsdidaktischen sowie professionstheoretischen Gesichtspunkten sinnvoll erscheinen.

Die Verzahnung beider Projekte zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass eine Perspektiventriangulation implizit zugrunde liegt, mittels derer die beteiligten Akteure nicht nur als Forschungsobjekte wahrgenommen werden, sondern vielmehr als Subjekte zu Wort kommen und Einblicke in Vorstellungen, Konzeptionen und Handlungs- wie Wissensstrukturen bieten können, die dazu beitragen, die *black box* der (individuell realisierten) Kompetenzentwicklung und der (normativ gesetzten) Kompetenzerwartung zu erhellen. In der Zusammenschau beider Projekte lässt sich demnach in der gemeinsamen Perspektive auf die zweite Phase der Fremdsprachenlehrer/innen/ausbildung als übergeordnete und offene Forschungsfrage formulieren, inwiefern Indikatoren, die aus beiden Projekten abgeleitet werden, dafür genutzt werden können, ein Fähigkeits-/Fertigkeitskonzept zu entwickeln, das für Auszubildende (LiV) als transparenter Orientierungsrahmen hinsichtlich Selbstreflexion bzw. *self-assessment* fungieren und das zugleich von Auszubildenden als Rahmen der formativen und summativen Leistungsbeurteilung und dann auch für Mentor/inn/en als Instrument des Lern-*Coachings* genutzt werden kann.

Eingang des revidierten Manuskripts 25.03.2016

Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 469-520.
- Benitt, Nora (2015), *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2007), Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS, 303-307.
- Borg, Simon (2003), Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81-109.
- Borg, Simon (2006), *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Blömeke, Sigrid (2007), Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. In: Lüders, Manfred & Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 13-37.
- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Haudeck, Helga; Keßler, Jörg-U. & Schwippert, Knut (Hrsg.) (2013), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf – Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Waxmann: Münster.

- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig (2004), Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeannette (Hrsg.) (2004), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, 177-212.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014), Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20-35.
- Dirks, Una (2000), *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.) (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages - A reflection tool for language teacher education*. Strasbourg, Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Felbrich, Anja; Müller, Christiane & Blömeke, Sigrid (2008), Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbilder der ersten und zweiten Phase. In: Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann, 363-389.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. & Küster, Lutz (Hrsg.) (2014), *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Fremdsprachenlehrer im Fokus. Heft 43: 1.
- Göbel, Kerstin & Hesse, Hermann-Günter (2008), Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 398-410.
- Harsch, Claudia (2010), Schreibbewertung im Zuge der Normierung der KMK-Bildungsstandards. Der 'niveauspezifische Ansatz' und ausgewählte Schritte zu seiner Validierung. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), 99-118.
- Havighurst, Robert J. (1971), *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: David McKay Company.
- Helmke, Andreas (2012), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. überarbeitete Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2004), Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Helsper, Werner (2007), Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 4, 567-579.
- Hericks, Uwe (2006), *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe (2009), Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred & Hellekamps, Stephanie (Hrsg.) (2009), *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, 61-75.
- Hesse, Hermann-Günther (2009), Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenzen und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 161-172.

- KMK = Kultusministerkonferenz (2004a), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 30.04.2016].
- KMK (2004b), *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, 30.04.2016].
- KMK (2004c), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- KMK (2015), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 30.04.2016].
- Kromrey, Helmut & Strübing, Jörg (2009), *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krüger, Jana (2014), *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008), *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Mayring, Philipp (2000), Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000), 468-475.
- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia J. (1979), Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hrsg.) (1979), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-204.
- Meyer, Hilbert (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nohl, Arnd-Michael (2009), *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunan, David (1992), *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oevermann, Ulrich (1996), Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-182.
- Oser, Fritz (1997), Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 15: 1, 26-37.
- Porsch, Raphaela (2010), *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- Rosenthal, Gabriele & Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000), Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000), 456-467.
- Rossa, Henning (2010), Was messen Hörverstehensaufgaben? Ansätze zur Konstruktvalidierung von Sprachtestaufgaben als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), 119-152.
- Roters, Bianca; König, Johannes; Tachtsoglou, Sarantis & Nold, Günter (2013), Fachdidaktisches Wissen angehender Englischlehrkräfte. Theoretischer Rahmen und empirische Ergebnisse zur Struktur eines Testinstruments. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6: 2, 155-177.
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014), Professionalität von (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 51-65.

- Schlemminger, Gerald (2011), Sprachprofilanalyse – methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalanalyse zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16: 2, 93-115.
- Schütze, Fritz (1987), *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen*. Hagen: Universität Hagen.
- Schütze, Fritz; Bräu, Karin; Liermann, Hildegard; Prokopp, Karl; Speth, Martin & Wiesemann, Jutta (1996), Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann & Wenzel, Hartmut (Hrsg.) (1996), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 333-377.
- Steininger, Ivo (2014), *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Strauss, Anselm L. (1994), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rohland, Martin (Hrsg.) (2014), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Münster: Waxmann.
- Trautmann, Matthias (2005), Überzeugungen vom Englischlernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 1, 38-52.
- Tsui, Amy (2003), *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vollmer, Helmut J. (2010), Kompetenzforschung in der Fremdsprachendidaktik – Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), 29-64.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.) (2009), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.