

# Forschen, Lehren, Lernen – Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung

Nora Benitt<sup>1</sup>

The education and professional development of language teachers is a challenging endeavour – for (student) teachers as well as for the teacher educators involved. In particular, the meaningful integration of theory and practice is central to the ongoing discussion on how to conceptualise and implement foreign language teacher education. This article provides an overview of a research project, in which twelve (student) teachers enrolled in the M.A. programme 'E-LINGO – Teaching English to Young Learners' were investigated in a qualitative-interpretative case study. The study's aim was exploring if, how and under what circumstances classroom action research, a core component of the programme, can foster professional development. Data from multiple sources were triangulated and analysed to elicit indicators for development in the form of critical learning incidents. The focus of this article will lie on affective factors, which, according to the results of this study, play a crucial role in teacher learning.

## 1. Einleitung

Die Frage nach der gelungenen Verknüpfung theoretischer und praktischer Elemente für die bestmögliche Aus- und Fortbildung fremdsprachlicher Lehrkräfte ist ein Dauerthema in der fachdidaktischen Forschungsdiskussion. In diesem Beitrag soll ein Forschungsprojekt skizziert werden, in dem die Lern- und Entwicklungsprozesse von zwölf (angehenden) Englischlehrerinnen<sup>2</sup> untersucht wurden, die im Rahmen des Masterstudiengangs 'E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens' (im Folgenden: E-LINGO) an kooperativen Aktionsforschungsprojekten teilgenommen haben. Ziel meiner Studie war es herauszufinden, ob, wie und unter welchen Umständen sich die (angehenden) Lehrerinnen professionell entwickeln, wenn sie Aspekte des eigenen Lehr-/Lernkontexts systematisch und theoriegeleitet mittels Aktionsforschung erkunden und dabei ihre eigene Rolle kritisch reflektieren. Der

---

1 Korrespondenzadresse: Nora Benitt, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Anglistik, Otto-Behagel-Straße 10B, 35394 Gießen, Tel.: 0641 / 9930332, E-Mail: nora.benitt@anglistik.uni-giessen.de

2 In diesem Beitrag ist im Kontext von E-LINGO durchgehend von (angehenden) Lehrerinnen die Rede, da die Studierenden unterschiedlich viel Berufserfahrung vor Beginn des Masterstudiums hatten. Während einige bereits mehrere Jahre als Englischlehrerinnen gearbeitet hatten, kamen andere aus gänzlich anderen Tätigkeitsfeldern und hatten keinerlei Berufserfahrung im Englischunterricht der Primarstufe.

Fokus dieses Beitrags wird nicht nur auf der kognitiven, sondern vielmehr auf der affektiv-emotionalen Ebene professioneller Entwicklung liegen, die in der aktuellen Forschungsdiskussion um die fremdsprachliche Lehrerbildung noch viel zu wenig Berücksichtigung findet (vgl. Kubanyiova 2012: 24).

Die zentrale Rolle der Lehrerin<sup>3</sup> in der Gestaltung der Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht wird seit einiger Zeit rege in der Fachliteratur diskutiert (vgl. z.B. Hattie 2009; Lipowsky 2006; Wayne & Youngs 2003; Zeichner & Tabachnick 2001). Im Fremdsprachenunterricht, der im sozio-konstruktivistischen Sinne als soziale und kulturelle Praxis verstanden werden kann (vgl. Johnson 2009: 25), nimmt die Lehrerin unter anderem eine vermittelnde Position ein. Beim Fremdsprachenlernen sind Konzepte wie Identität, Gemeinschaft und Macht von Bedeutung (vgl. z.B. Hawkins & Norton 2009; Kramsch 1998; Norton & Toohey 2011), weshalb die Aufgaben und Verantwortungsbereiche der Lehrkraft vielschichtig sind. Im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern hat der fremdsprachliche Unterricht noch aus einem anderen Grund eine Sonderposition inne: Sprache ist nicht nur Vermittlungsgegenstand, sondern gleichzeitig auch Medium der Unterrichtskommunikation (vgl. Johnson 2009: 25). Um Fremdsprachenlehrkräfte in Vorbereitung und Durchführung ihrer komplexen und anspruchsvollen Aufgaben unterstützen zu können, ist eine enge Verschränkung von Theorie und Praxis in ihrer Aus- und Fortbildung unabdingbar (vgl. z.B. Farrell 2009; Johnson 1996, 2006; Legutke & Schocker-von Ditfurth 2009; Schocker-von Ditfurth & Legutke 2006; Tarone & Allwright 2005). Aktionsforschung bzw. Lehrerhandlungsforschung kann solch eine Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglichen, indem sie Lehrerinnen dazu anregt, den eigenen Unterricht zu untersuchen und zu verbessern (vgl. z.B. Altrichter & Posch 2007; Burns 1999, 2009, 2010; Kemmis & McTaggart 1988; Noffke & Somekh 2009; Nunan 1990). Bisher belegen allerdings nur wenige extensive empirische Studien (z.B. Rochsanitingsih 2004; Warneke 2006) die Zusammenhänge zwischen Aktionsforschung und professioneller Entwicklung. Das hier beschriebene Forschungsprojekt verfolgte daher das Ziel, die durch Aktionsforschung ausgelösten bzw. unterstützten Lern- und Entwicklungsprozesse der (angehenden) Englischlehrerinnen zu beschreiben, zu systematisieren und dadurch einen Beitrag zum Verständnis professioneller Entwicklung durch Aktionsforschung

---

3 Da alle Teilnehmerinnen der Studie, die Tutorinnen und ich, die Forscherin, weiblich sind, werden im Text durchgehend feminine Nominalformen und Pronomen verwendet. In allgemeinen Kontexten sind Lehrer, Tutoren und Forscher selbstverständlich eingeschlossen.

zu leisten. Im nachfolgenden Kapitel sollen die für die Studie relevanten Entwicklungstendenzen in der Forschungsdiskussion zur fremdsprachlichen Lehrerbildung skizziert werden.

## 2. Die fremdsprachliche Lehrerbildung im Wandel

In den letzten Jahrzehnten gab es verschiedene Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrerinnen. Insbesondere die Notwendigkeit Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren (vgl. Schön 1983) und das Lehren selbst zum Gegenstand der Aus- und Weiterbildung zu machen (vgl. Ball 2000; Freeman & Johnson 1998) rückte in den letzten Jahren in den Vordergrund der Forschungsdiskussion. Mittlerweile wird die Lehrerausbildung als Sozialisierungsprozess verstanden (vgl. Burns & Richards 2009b: 2), der die Teilnahme an *communities of practice* (Lave & Wenger 1991) ermöglicht. Miller (2009: 172) beschreibt in diesem Kontext treffend eine theoretische und methodologische Verschiebung von einer traditionell kognitivistischen Sprachlernauffassung hin zu einer kritisch-differenzierteren, soziokulturellen Rahmung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse. Besonders hinsichtlich der Konzeptualisierung des Fremdsprachenlernens als soziale und kulturelle Praxis (vgl. Johnson 2009: 25) rückte die Lehrkraft, ihre eigene Sprachlernbiographie und ihr Professionalisierungsprozess in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum des Interesses (vgl. Harbon & Moloney 2013; Scarino 2014: 396), wie der folgende Abschnitt verdeutlicht.

### 2.1 Professionelle Entwicklung – Wie lernen Fremdsprachenlehrerinnen?

Professionelle Entwicklung wird heute nicht mehr als etwas verstanden, das *für* Lehrkräfte, sondern vor allem *von* Lehrkräften gemacht wird (Johnson 2009: 25; vgl. auch Bailey, Curtis & Nunan 1998: 554). Um das komplexe Konzept 'professionelle Entwicklung' für meine Arbeit operationalisierbar zu machen, habe ich verschiedene Merkmale des Begriffs betrachtet. Professionelle Entwicklung kann laut Kubanyiova (2012: 7) folgendermaßen definiert werden: "the process whereby teachers come to alter aspects of their cognitions and practices in response to their encounter with new input". Dieser

Prozess der Veränderung bzw. Entwicklung wird von diversen Faktoren beeinflusst, z.B. von den persönlichen Lebensumständen, der Ausbildung sowie den Lern- und Lehrerfahrungen der Lehrerin (vgl. Tsui 2007: 1055). Im Rahmen meiner Studie hat sich das Konzept des *critical learning incident* (CLI) als passend für die Beschreibung von Lernprozessen herausgestellt, wie in Kapitel 6 weiter ausgeführt wird. Tripp (2011: 24f.) definiert CLIs wie folgt:

they are mostly straightforward accounts of very commonplace events that occur in routine professional practice which are critical in the rather different sense that they are indicative of underlying trends, motives and structures. These incidents appear to be 'typical' rather than 'critical' at first sight, but are rendered 'critical' through analysis.

Eine zentrale Rolle für die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis – und damit auch für die professionelle Entwicklung einer Lehrkraft – spielen deren Kognition und professionelle Identität (Wissen, Denken, Überzeugungen und Einstellungen), d.h. die nicht beobachtbare Dimension ihres Handelns (Borg 2005: 190). Für Fremdsprachenlehrerinnen hat der Zusammenhang von (Fremd)Sprache(n) und Identität eine besondere Bedeutung, wie Harbon und Moloney (2013: 1f.) treffend formulieren:

Language teachers' very individual personal development has been shaped by their acquisition of their languages, variously through study, exchange, immigration, heritage or family background. They have chosen to place that investment in language and culture as the focus of their professional role.

Im obigen Zitat wird nochmals die Sonderposition fremdsprachlicher Lehrkräfte deutlich, deren professionelle Identität stark von der eigenen Sprachlernbiographie geprägt ist. Murdoch (1994: 254) geht davon aus, dass die Sprachkompetenz der Fremdsprachenlehrerinnen eine große Bedeutung für deren professionelles Selbstvertrauen, *professional confidence*, hat. Das Konzept der *professional confidence* ist zwar noch weitgehend unerforscht und dementsprechend bisher nicht hinreichend konzeptualisiert (vgl. Freeman 2014; Holland, Middleton & Uys 2012), ist jedoch im Kontext meiner Studie ein zentraler Aspekt: In den Reflexionen der (angehenden) Lehrerinnen über ihre Erfahrungen mit Aktionsforschung wurde deutlich, dass Selbstwahrnehmung und das Maß an Vertrauen in die eigenen didaktischen und fremdsprachlichen Fertigkeiten zentrale Elemente professioneller Entwicklung sind (vgl. Kapitel 6). Im Folgenden sollen das Prinzip der Aktionsforschung und die damit in Verbindung stehenden Vorzüge und Herausforderungen erläutert werden.

## 2.2 Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung

Seit Mitte der 1980er Jahre wird Aktionsforschung als Instrument zur professionellen Entwicklung in der Lehrerbildung eingesetzt. Ursprünglich in der Soziologie angewandt, hat Aktionsforschung das Ziel, eine soziale Situation, zum Beispiel eine Lehr- und Lernsituation, zu verbessern (vgl. Burns 2010: 2). Laut Kemmis & McTaggart (2007: 282) kann Aktionsforschung emanzipatorisch sein, d.h. dabei helfen, irrationale, unproduktive, ungerechte und unbefriedigende soziale Strukturen zu überwinden, die sowohl die professionelle Entwicklung als auch die Selbstbestimmung behindern. In der Fremdsprachendidaktik spielt Aktionsforschung seit ungefähr 25 Jahren eine Rolle und ist mittlerweile weitgehend als Forschungsansatz anerkannt. Diverse Anleitungen für Lehrkräfte (z.B. Altrichter & Posch 2007; Burns 2010; Parsons & Brown 2002), Handbücher (z.B. Noffke & Somekh 2009) und Fachzeitschriften (z.B. *Educational Action Research*) widmen sich dem Thema Aktionsforschung in verschiedenen Kontexten. Burns (2010: 2) fasst die wichtigsten Merkmale von Aktionsforschung wie folgt zusammen: "[Action research] involves taking a self-reflective, critical and systematic approach to exploring your own teaching contexts".

Der allgemeine Tenor in der Forschungsliteratur unterstreicht das Potenzial von Aktionsforschung für Lern- und Entwicklungsprozesse, jedoch sind die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Aktionsforschungsprojekten auch von einigen Herausforderungen begleitet. Parsons & Brown (2002: 5) stellen fest, dass der Begriff 'Forschung' bei vielen Lehrkräften auf eine ablehnende Haltung trifft und 'Aktionsforschung' oft zunächst missverstanden wird. Dies hat sich auch in meiner Studie bestätigt, wie in Kapitel 6 ausgeführt wird. Die Doppelrolle, die Lehrkräfte einnehmen, wenn sie ihren Unterricht erforschen, birgt einige problematische Faktoren (vgl. Burns 2010: 1). Vielen Lehrkräften fehlt es an Wissen und Erfahrung in Bezug auf Aktionsforschung und häufig auch an Selbstbewusstsein für die eigenständige Durchführung eines Forschungsprojekts (vgl. Hancock 2001; Nunan 2006). Die Unterstützung und Begleitung von Lehrkräften, die Aktionsforschung betreiben, ist deshalb gerade am Anfang unabdingbar (vgl. Bevins & Price 2014; Ulvik 2014). Da die Lehrerin im eigenen Lehr-/Lernkontext forscht, sind Abhängigkeits- und Machtverhältnisse zwischen Forscherin bzw. Lehrerin und ihren Schülerinnen ein relevantes Thema (vgl. Mockler 2014: 155; Zigo 2010). Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, dass forschungsethische Standards berücksichtigt werden (vgl. Mockler 2014; Nunan 1997; Somekh 2009). Im spezifischen Kontext meiner Studie, dem Masterstudiengang E-

LINGO, hat Aktionsforschung eine zentrale Funktion, wie im folgenden Kapitel erläutert wird.

### **3. Der Untersuchungskontext 'E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens' und zentrale Forschungsfragen**

Entwickelt und verwaltet von den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Heidelberg, sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen, zielt die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte durch E-LINGO darauf ab, den steigenden Bedarf an Fremdsprachenlehrkräften für den Vor- und Grundschulunterricht zu decken.<sup>4</sup> Zu den Merkmalen, die den Studiengang E-LINGO innerhalb der fremdsprachlichen Lehrerbildung in Deutschland einzigartig machen, gehören das *blended-learning* Format sowie die kooperative Arbeit an Aktionsforschungsprojekten in festen Teams. E-LINGO wird für die Sprachen Englisch und Französisch angeboten; die hier beschriebene Kohorte bestand ausschließlich aus (angehenden) Englischlehrerinnen. Aus diesem Grund war die Arbeitssprache der untersuchten Kohorte Englisch, weshalb auch alle erhobenen Daten in dieser Sprache sind (vgl. Kapitel 5 und 6). Eine multimediale Lernplattform stellt Texte, Unterrichtsmaterialien, Studienratgeber und -richtlinien, Praxisvideos etc. für die Studierenden bereit (vgl. Kämmerer & Morckötter 2008). Eine weitere im Kontext von E-LINGO entstandene Studie widmete sich schwerpunktmäßig der Kooperation über verschiedene virtuelle Kanäle innerhalb des *blended-learning* Lernarrangements und den damit einhergehenden Chancen und Herausforderungen (vgl. Zibelius 2015).

Die Leitprinzipien und Vermittlungsziele von E-LINGO lauten: 1. kritische Reflexion von Erfahrungswissen, 2. Erweiterung und Anpassung dieses Wissens durch die Auseinandersetzung mit Themen der aktuellen Forschungsdiskussion, 3. Adaption einer theoriegeleiteten Perspektive bei der Analyse von Praxisbeispielen und Materialien, und 4. Vermittlungskompetenz bei der Durchführung von Aktionsforschungsprojekten im eigenen Lehr-/Lernkontext (vgl. Schocker-von Ditzfurth 2008a: 28f.). Zur Vorbereitung dieser Forschungsprojekte formulieren die Studierenden zunächst eine Forschungsfrage und dazugehörige Hypothesen, setzen sich mit dem Lehr-/Lern-

---

4 Für eine detaillierte Diskussion des bildungspolitischen Hintergrundes, der der Genese von E-LINGO zugrunde liegt, und ausführliche Informationen zu den einzelnen Entwicklungsphasen des Studiengangs vgl. Zibelius (2015), Kapitel 4.

kontext auseinander, planen ihren Unterricht und entwickeln ihren Forschungsfragen und den Hypothesen entsprechende Indikatoren. Nach dem Unterricht, der kritischen Beobachtung der Unterrichtsprozesse sowie der Datensammlung werden die Erkenntnisse systematisch ausgewertet und in der nachfolgenden Präsenzphase präsentiert (vgl. Schocker-von Ditfurth 2008b: 73f.).

Im Hinblick auf das in Kapitel 1 beschriebene Forschungsinteresse zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Lehrerinnen durch kooperativ bearbeitete Aktionsforschungsprojekte ist besonders die Heterogenität der untersuchten Gruppe bezüglich deren Ausbildung, Berufserfahrung und kulturellem Hintergrund interessant. Dies war auch bei der Formulierung der Forschungsfragen von Bedeutung. Von einem generellen Forschungsinteresse zu spezifischen Forschungsfragen zu gelangen ist ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses (vgl. z.B. Freeman 2009; Scharf 2001). Im Kontext dieser Studie wurden die Forschungsfragen unter anderem durch eine Vorstudie mit Alumni des Studiengangs E-LINGO, die anonym zu ihren Erfahrungen mit dem Studiengang und den Aktionsforschungsprojekten befragt wurden, eingegrenzt. Für den Großteil der Befragten war Aktionsforschung zu Beginn ihres Studiums ein unbekanntes Konzept, das im Laufe der Zeit als zeitaufwändig, aber gleichzeitig sehr hilfreich eingeschätzt wurde. Basierend auf den spezifischen Gegebenheiten des Forschungskontexts, aktuellen Diskussionen in der Literatur und ersten Erkenntnissen aus der Vorstudie habe ich im Laufe des Projektes folgende drei Hauptforschungsfragen entwickelt:

- Was passiert, wenn (angehende) Lehrkräfte (verschiedener kultureller und professioneller Hintergründe) gemeinsam Aktionsforschung innerhalb eines *blended-learning* Arrangements betreiben?
- Welche Indikatoren, die dafür sprechen, dass Aktionsforschung den Prozess professioneller Entwicklung unterstützt, können identifiziert werden?
- Wie und unter welchen Bedingungen fördert Aktionsforschung die professionelle Entwicklung?

Im nachfolgenden Kapitel soll es darum gehen, welche methodologischen und ethischen Aspekte im Forschungsprozess zu berücksichtigen waren und wie die obigen Forschungsfragen konkret bearbeitet wurden.

## 4. Forschungsmethodologie

Jedes Forschungsprojekt unterliegt Qualitätsstandards und Gütekriterien, die sich zum einen nach dem Gegenstand und dem Ziel der Untersuchung richten und zum anderen Konventionen innerhalb der jeweiligen Forschungsgemeinschaft unterliegen (vgl. Freeman 2009: 37). Die Studie bediente sich ausschließlich qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden – nicht das Überprüfen, sondern vielmehr das Generieren von Hypothesen stand im Vordergrund meines Erkenntnisinteresses (vgl. z.B. Gillham 2000: 2). Schart (2001: 41) sowie Finlay (2002: 531) erklären, dass der qualitative Forschungsprozess und die Ergebnisse einer Studie immer von der Biografie und dem Verhalten der Forscherin sowie ihrer Interaktion mit den Beforschten beeinflusst werden. Deshalb ist es besonders grundlegend, den eigenen Standpunkt und eine etwaige Befangenheit im Forschungsprozess transparent zu machen (vgl. Dörnyei 2007: 60). So war es für mich eine große Herausforderung, das Prinzip der Aktionsforschung theoretisch und empirisch zu erforschen und mich gleichzeitig mit den Funktionen und Wirkweisen vertraut zu machen, indem ich beispielsweise Aktionsforschungsprojekte in meine eigene universitäre Lehre integrierte. Darüber hinaus eröffnete mir die nahe und teils persönliche Auseinandersetzung mit den Beforschten eine einmalige Innenperspektive auf den Forschungsgegenstand (vgl. Dörnyei 2007: 38).

Jedoch gibt Silverman (2005: 211) zu bedenken, dass qualitative Forschung das Risiko birgt, in der Datendarstellung ins Anekdotische abzudriften. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise und die Vertrauenswürdigkeit meiner Studie zu gewährleisten, habe ich besonderes Augenmerk darauf gerichtet, kompetente und ethische Forschungspraxis nachzuweisen (vgl. Rallis & Rossmann 2009: 264), indem ich methodologische Entscheidungen (z.B. Wahl der Forschungsinstrumente und der Auswertungsmethode) sowie die Kriterien für das *Sampling* kritisch reflektiert habe. Die Triangulation verschiedener Datentypen und Perspektiven auf den Forschungsgegenstand sowie und der Einbezug einer weiteren Forscherin (vgl. Dörnyei 2007: 61) halfen ebenfalls dabei, meine subjektive Wahrnehmung zu relativieren. In meiner Studie dienten neben zahlreichen Feldnotizen (vgl. Emerson, Fretz & Shaw 2011), die unter anderem Aufschluss über Hintergrundinformationen der Teilnehmerinnen gaben, Lerntagebücher, Portfolios und halbstrukturierte Interviews mit Teilnehmerinnen und Tutorinnen als Datengrundlage, wie in Kapitel 5 erläutert wird. Im Folgenden soll das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode dargestellt werden.

Für die Analyse qualitativer Daten gibt es laut Flick (2014: 11) zwei Hauptansätze: Während der erste Ansatz darauf abzielt, die Datenmenge zu reduzieren, zu organisieren und Auswertungskategorien zu bilden (z. B. Qualitative Inhaltsanalyse oder *Grounded Theory*), wird im zweiten Ansatz die Datenmenge durch die Anfertigung interpretativer Beschreibungen der Originaldaten (*narrative accounts*) expandiert (z.B. Dokumentarische Methode). Oft werden Elemente beider Ansätze in der Auswertung kombiniert (ebd.). Die Auswahl der Methode hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. dem Schwerpunkt der Forschungsfragen, den Datentypen und dem Ziel der Studie. Die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (1989) war aus folgenden Gründen für das Datenmaterial meiner Studie geeignet. Zunächst einmal ging es mir bei der Erforschung und Beschreibung professioneller Entwicklung um die Loslösung vom Einzelfall zugunsten einer möglichst ganzheitlichen Betrachtung professioneller Entwicklung. Ziel der Dokumentarischen Methode ist eine systematische Beschreibung des Gesamtfalls<sup>5</sup> durch die Entwicklung einer multi-dimensionalen Typologie (vgl. Bohnsack 1989, 2007, 2010). In der referierten Studie wurde anstelle einer Typologie ein mehrdimensionales Modell professioneller Entwicklung aus der Datenanalyse entwickelt, wie ich in Kapitel 7 weiter ausführen werde.

Im ersten Schritt der Dokumentarischen Methode geht es zunächst um die Offenlegung der thematischen Struktur (Bohnsack 2007: 325; Nohl 2010: 204). Im Gegensatz zu anderen qualitativen Auswertungsverfahren z.B. *Grounded Theory* (Glaser & Strauß 1967) und Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 1983), in denen es gängige Praxis ist, in Interviewstudien die Gesamtdatenmenge zu transkribieren, kombiniert die Dokumentarische Methode die Transkription mit dem ersten Schritt der Auswertung, der formulierenden Interpretation (vgl. Nohl 2006: 46). Erst nach Erstellen des thematischen Überblicks werden relevante Passagen transkribiert und im Detail formuliert. Im nächsten Analyseschritt stellt sich die Frage, *wie* etwas gesagt wird. Dabei unterscheidet die Dokumentarische Methode basierend auf der Arbeit von Schütze (1977) zwischen Erzählung, Beschreibung und Argumentation. Nohl (2006: 48) erklärt die Unterschiede zwischen den Genres wie folgt:

Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein[en] Anfang und ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. Beschreibungen zeichnen sich im Allgemeinen dadurch aus, dass in ihnen immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte (z.B.

---

5 Als Gesamtfall definiere ich in meiner Studie die Gruppe der zwölf (angehenden) Lehrerinnen.

ein Bild, eine Maschine) dargestellt werden. Argumentationen sind (alltags-) theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln.

Laut Nohl (2006: 48f., 2010: 206) ist die Erzählung das interessanteste Genre, wenn es um die Erkundung von implizitem und praktischem Wissen geht. Die Art und Weise, in der Erzählungen sich gestalten, lassen auf die Bezugsnormen und damit die Erfahrungen der erzählenden Person schließen (Nohl 2006: 53). Diese werden im zweiten Analyseschritt, der reflektierenden Interpretation, herausgearbeitet. An dieser Stelle bietet sich die Zusammenarbeit mit einer Forschungspartnerin an (vgl. Dörnyei 2007: 61), um sich der eigenen Subjektivität bewusst zu werden und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation sicherzustellen. Der letzte Schritt, die Typenbildung, die zunächst eine eindimensionale (sinngenetische) und schließlich eine multidimensionale (sozio-genetische) Typologie zum Ziel hat, wird durch die kontrastive Analyse mit wechselnden Vergleichsthemen, *tertia comparationes*, vollzogen (vgl. Bohnsack 2007, 2010). Über die Rekonstruktion verschiedener Typen in den Einzelfällen sowie durch die fallübergreifende Analyse und die systematische Variation des *tertium comparationis* (Bohnsack 1989: 374), werden die Typen nach und nach ausdifferenziert und es entsteht aus einer eindimensionalen eine multidimensionale Typologie, die die Komplexität des Gesamtfalles abstrahiert abbildet. Im folgenden Kapitel werden Design und Durchführung der Studie näher beschrieben und einige Charakteristika der Teilnehmerinnen erläutert.

## **5. Die Studie: Design, Teilnehmerinnen und die Rolle der Forscherin**

Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, ist die Forscherin in qualitativen Studien eine wesentliche Variable im Forschungsprojekt (vgl. Merriam 2002; Patton 2002; Schart 2003). Die Beziehung zwischen Forscherin und Teilnehmerinnen sowie die Biografie und das Selbstbild der Forscherin spielen eine große Rolle bei der Datenerhebung und -auswertung. Finlay (2002: 537) stellt fest, dass nur durch das Transparentmachen impliziter Vorannahmen und Bezugsrahmen ein Loslösen von denselben möglich ist. Aus diesem Grund war es für mich wichtig, den Forschungsprozess, insbesondere mein sich allmählich veränderndes Selbstbild und den kommunikativen Umgang mit den Teilnehmerinnen zu reflektieren.

Durch die Teilnahme an den Präsenzphasen und den ungezwungenen und teils freundschaftlichen Umgang mit den Teilnehmerinnen, von denen die meisten in meinem Alter waren und ähnliche Biografien hatten, konnte ich von der Innenperspektive im Kreis der Beforschten (*insider perspective*) profitieren (vgl. Dörnyei 2007) und den Befragten während der Datenerhebungsphase als Konversationspartnerin auf Augenhöhe begegnen (vgl. Rubin & Rubin 2012). Dennoch war mir meine Sonderstellung bewusst, da ich zum Teil als Vermittlerin zwischen Tutorinnen und Studienteilnehmerinnen auftrat. Erst im Prozess der Datenerhebung sowie der Lektüre zu verschiedenen Themen der Forschungsmethodologie veränderte sich mein Rollenverständnis und ich entwickelte ein Selbstbild und Selbstvertrauen als Forscherin. Mich selbst allmählich als Instrument im Forschungsprozess im Dialog mit den Beforschten zu begreifen und mir meiner eigenen Subjektivität bewusst zu werden, trug ebenfalls zur Formung meines Selbstbildes bei (vgl. Merriam 2002; Patton 2002; Scharf 2003). So war es für mich beispielsweise sehr interessant, von einigen Teilnehmerinnen von Anfang an als Forscherin wahrgenommen zu werden und mich mit ihren Erwartungen an meine Rolle konfrontiert zu sehen (vgl. Benitt 2014: 118f.), bevor ich selbst Gelegenheit hatte, eine Forscheridentität (vgl. Norton & Early 2011) zu entwickeln. Nachfolgend sollen die Teilnehmerinnen und das Design der Studie vorgestellt werden.

Insgesamt hatten die zwölf Teilnehmerinnen sechs verschiedenen Muttersprachen; sie lebten und arbeiteten während der Datenerhebungsphase in sieben verschiedenen Ländern. Einige hatten keine, andere hingegen bis zu zwanzig Jahre Berufserfahrung mit frühem Fremdsprachenunterricht. In Anbetracht der Heterogenität dieser relativ kleinen Gruppe sind meine Forschungsfragen zu verschiedenen Aspekten professioneller Entwicklung von besonderem Interesse. Um ihrer Beantwortung näher zu kommen, wurden die Datenquellen leitfadengestützte Interviews, Portfolios und Lerntagebücher systematisch trianguliert und ausgewertet. Notizen aus Beobachtungen und informellen Gesprächen waren ebenfalls Teil der Auswertung. Leider zeichneten sich die Lerntagebücher durch eine hohe Inkonsistenz in Qualität und Quantität der Beiträge aus – ein Problem, das auch in der Literatur beschrieben wird (vgl. Dörnyei 2007: 156f.). Darüber hinaus waren die Tagebücher von den Tutorinnen einsehbar, was vermuten lässt, dass soziale Erwünschtheit beim Verfassen der Einträge eine Rolle spielte. Dies trifft ebenfalls auf die Portfolios zu. Diese waren nicht nur für die Tutorinnen einsehbar, sondern auch Teil der Bewertung und mussten deshalb als Datenquelle mit Vorsicht behandelt werden.

Die Interviews hingegen wurden unter Ausschluss der Tutorinnen geführt – die Atmosphäre zwischen den Teilnehmerinnen und mir, der Forscherin, war insgesamt vertrauensvoll und entspannt. Allerdings wies die Kommunikationssituation eine Besonderheit auf: Entsprechend der Arbeitssprache in E-LINGO (vgl. Kapitel 3) wurden alle Teilnehmerinnen unabhängig von ihrer Muttersprache auf Englisch befragt. Knappe Antworten könnten daher mit Hemmungen, die Fremdsprache zur Reflexion von Erfahrungen zu gebrauchen, erklärt werden. Um die Erfahrungen mit den Aktionsforschungsprojekten untersuchen zu können, wurden die (angehenden) Lehrerinnen in ihren festen Teams interviewt. Dieses Vorgehen hatte über das Erkenntnisinteresse hinaus auch forschungspragmatische Gründe, denn die zur Verfügung stehende Zeit für die Interviews war sehr knapp bemessen. Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, dass trotz teilweise kurzer Antworten der Lehrerinnen in den spontan produzierten gesprochenen Texten eher narrative als beschreibende oder argumentative Diskursformen vorkamen, die im Hinblick auf die Forschungsfragen besser verwertbar waren (vgl. Nohl 2006: 48) als die Metareflexionen in den Tagebüchern und Portfolios. Die Interviewdaten bildeten somit die Hauptdatenquelle und wurden mit Daten aus Lerntagebüchern, Portfolios und Feldnotizen ergänzt. Im nachfolgenden Kapitel werden der Datenanalyseprozess beschrieben und die Typen kritischer Lernereignisse (*critical learning incidents*) exemplarisch vorgestellt.

## **6. Datenanalyse und -interpretation: Kritische Lernereignisse**

Die Datenanalyse ist ein zentrales Element qualitativer Forschung; dabei trägt die gewählte Auswertungsmethode entscheidend zur Interpretation der Daten bei (vgl. Flick 2014: 3). In diesem Kapitel sollen die Auswahl und die Analyse relevanter Interviewpassagen nach den Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Typenbildung) skizziert werden. Im Anschluss daran werden ausgewählte Datenbeispiele besprochen, um den Auswertungsprozess zu veranschaulichen.

Während des ersten Schrittes der Dokumentarischen Methode, der formulierenden Interpretation, konnte ich mich als Forscherin vom Originaltext distanzieren und die Kernthemen der Interviews herausarbeiten (vgl. Nohl 2010: 210). Nach mehrfacher Anhörung der Interviews, zum Teil in Zusam-

menarbeit mit einer zweiten Forscherin, erstellte ich thematische Überblickstabellen, die die Themenverläufe aller halbstrukturierten Interviews übersichtlich darstellten (vgl. Benitt 2014: 140-143). Wie bereits erwähnt zielten sowohl die Forschungsfragen als auch das Design der Studie darauf ab, die professionelle Entwicklung der (angehenden) Lehrerinnen zu beschreiben. Die Klassifizierung und Interpretation der Daten (Flick 2014: 5) umfasste mehrere Schritte. Bei der Auswahl relevanter Passagen achtete ich auf die von Nohl (2006: 46) vorgeschlagenen Auswahlkriterien: Ich konzentrierte mich erstens auf Passagen, in denen Themen besprochen wurden, die meine Forschungsfragen adressierten. Zweitens fokussierte ich Themen, die im Detail und ggf. mit metaphorischem Sprachgebrauch besprochen wurden und damit die Wichtigkeit für die Befragten indizierten. Drittens waren Themen interessant, die in verschiedenen Kontexten bzw. in verschiedenen Interviews besprochen wurden und sich damit besonders für die kontrastive Analyse eigneten. Nach dieser Vorauswahl wurden die selektierten Passagen transkribiert und den weiteren Analyseschritten – einer detaillierten formulierenden Interpretation, einer reflektierenden Interpretation sowie der Typenbildung – unterzogen. Während der weiteren Analyse stellte sich heraus, dass sich die Orientierungsrahmen, d.h. die Art und Weise, wie und mit welchen Bezugsnormen die Themen besprochen wurden, acht verschiedenen Typen von *critical learning incidents* (CLI) zuordnen ließen (vgl. Benitt 2014: 143f.):

- 'Teamwork means team *work*!'
- 'We learn together and from each other'
- 'Now I understand the theory!'
- 'This is action research? I can do that!'
- 'The camera is not the enemy'
- 'I'm a central figure in the teaching and learning context'
- 'My English isn't good enough. Or is it?'
- 'Is teaching English to children my cup of tea?'

Diese Lernereignisse habe ich bewusst mit alltagssprachlichen Phrasen betitelt, um sie als 'Aha-Momente' der (angehenden) Lehrerinnen zu kennzeichnen. Im Rahmen dieses Beitrags sollen beispielhaft Lernereignisse der drei Typen '*This is action research? I can do that!*', '*The camera is not the enemy*' und '*I'm a central figure in the teaching and learning context*' vorgestellt und erläutert werden. Die Ereignisse wurden ausgewählt, da sie besonders anschaulich den kritisch-reflektierten Umgang der Teilnehmerinnen mit ihren Erfahrungen im Rahmen der Aktionsforschungsprojekte darstellen. Allen im Folgenden beschriebenen Lernereignissen (CLIs) ist gemeinsam, dass sie

Lern- und Entwicklungsprozesse aufzeigen, die hauptsächlich (jedoch nicht ausschließlich) affektiv-emotionaler Natur sind.

### 6.1 'This is action research? I can do that!'

Im CLI-Typ '*This is action research? I can do that!*' habe ich Lernereignisse zusammengefasst, die mit einer Veränderung von Wissen und Einstellungen zu Forschung im Allgemeinen und Aktionsforschung im Speziellen einhergingen. Das erste Datenbeispiel bezieht sich auf ein Lernereignis, das von Elisabeth, einer Lehrerin mit über 20 Jahren Berufserfahrung, im Interview nach dem ersten Semester beschrieben wurde. Die Teilnehmerinnen sollten ihr erstes *classroom action research project* (CARP) kommentieren und erläutern, ob sich ihre Meinung über Aktionsforschung durch die erste eigene Erfahrung verändert hat. Elisabeths Antwort zeigt sehr deutlich, dass sich sowohl ihr Wissen über Forschung bzw. Aktionsforschung als auch ihre Einstellung dazu gewandelt haben:

Elisabeth: When I heard about the CARP, I thought 'Hm, it sounds so important and so (...) *wissenschaftlich*'?

Clarissa: //Scientific//

Interviewer: //Academic//

Elisabeth: Academic. And I haven't done any academic things for the last 20 years, so I thought: 'How could I come up to the level to do these things?' But at least it worked. It's not as academic and impossible as it seems to be (laughs).<sup>6</sup>

Durch die formulierende und reflektierende Interpretation von Elisabeths Antworten kam ich zu dem Schluss, dass sich für Elisabeth eindeutig etwas durch ihre Erfahrung mit Aktionsforschung verändert hat. Als sie zum ersten Mal von Aktionsforschung hörte, schätzte sie das Konzept als wichtig und wissenschaftlich ein – dies lag vermutlich nicht zuletzt am Wortbestandteil 'Forschung'. Die Aussage, dass sie seit 20 Jahren mit keinen wissenschaftlichen Dingen zu tun hatte, lässt vermuten, dass sie der neuen Aufgabe (Aktionsforschung in ihrem eigenen Unterricht durchzuführen) nicht mit viel Selbstvertrauen begegnete. Durch den metaphorischen Sprachgebrauch ("to

---

6 Die Transkription erfolgte nach den Richtlinien für eine einfache Transkription von Dresing, Pehl & Schmieder (2013).

come up to the level") wurde diese Vermutung weiter gestärkt. Offenbar schätzte Elisabeth Forschung im Allgemeinen, und damit auch Aktionsforschung im Speziellen, als etwas ein, das auf einem höheren Schwierigkeitslevel liegt als ihre sonstigen Aufgaben als Lehrerin und aus diesem Grund dieses Level schwer für sie zu erreichen ist. Dementsprechend nahm sie an, dass es ihr Probleme bereiten würde, die Aufgabe zu erfüllen ("[...] so I thought: 'How could I come up to the level to do these things?'").

Entgegen ihrer ursprünglichen Annahme stellte sie nach ihrer eigenen Erfahrung fest, dass Aktionsforschung nicht so wissenschaftlich und unmöglich ist, wie sie vermutet hatte ("It's not as academic and impossible as it seems to be"). Daraus lässt sich schließen, dass ihr ursprüngliches Konzept von Forschung bzw. Aktionsforschung nicht mit ihrer eigenen Erfahrung übereinstimmte. Allerdings wurde nicht klar, was genau Elisabeth mit wissenschaftlich und unmöglich ("academic and impossible") meinte, als sie über Forschung sprach. Vermutlich orientierte sich ihre Vorstellung von Aktionsforschung an einer quantitativ-positivistischen Auffassung von Forschung. Eine derartige Konzeptualisierung des Forschungsbegriffs war auch in den Daten anderer Studienteilnehmerinnen dokumentiert, wie das folgende Beispiel von Anita und Barbara zeigt.

Am Ende des ersten Interviews mit Anita und Barbara entwickelte sich auf meine Frage hin, ob es noch Kommentare oder Anmerkungen zu den Interviewthemen oder darüber hinaus gäbe, eine Diskussion zum Wert von Aktionsforschung am Beispiel ihres CARPs zum Thema *storytelling*:

- Anita: In the beginning we were both very critical about it, but I think //we//
- Barbara: //Yeah//, yeah that's true.
- Anita: We do appreciate it now, we got to know the advantages of the CARPs.
- Interviewer: What do you mean [by] critical?
- Barbara: I still (..) in my opinion, if you want to find out something, you need to compare two groups, you use one group where you tell the story, and in my opinion, you need another group where you do the same without the story, and this is not the case in CARP, and I have some problems with that.
- I: OK.
- Barbara: So to see actually, if it's the story, because what we were thinking is maybe they would have produced that language anyway (..) but on the

other hand, maybe not, because what I saw from the film, is that performing the story they really, really enjoyed and this is where we were saying that as a result that they seem to produce language much faster by doing it with a story, because otherwise, like in my class, I actually didn't expect them at ALL to say language chunks, because what before the lessons were mainly like one-word sentences, maximum two-word-sentences [...]

In Anitas Aussage manifestierte sich eine ähnliche Auffassung von Forschung, wie in Elisabeths Fall angedeutet. Ihre Annahme, dass man grundsätzlich eine Kontrollgruppe bräuchte um valide Ergebnisse zu erzielen ("you need to compare two groups") – ist ein Hinweis auf ein quantitativ-positivistisches Grundverständnis von Forschung. Barbara schien anfänglich mit Anita einer Meinung zu sein, doch reflektierte sie während des Gesprächs ihre Erfahrungen mit dem CARP zum Thema *storytelling* und kam zu dem Schluss, dass durch die Arbeit mit Geschichten eine Veränderung der Sprachkompetenz ihrer Lernenden beobachtbar war, die im Gegensatz zu vorher ("before the lessons were mainly like one-word sentences, maximum two-word-sentences") nun in der Lage wären, Phrasen (*language chunks*) zu produzieren. Barbara schien also ihre Auffassung von Aktionsforschung geändert zu haben, was sich auch in ihrem Portfolio zeigte:

The most important revelation was that the focus of a research project is not on confirming one's expectations (or hypotheses), but instead on learning from the observations made and to see that there is always a result, which one can investigate further and draw conclusions from. Another eye-opener was that my observations of the CARP lesson were not the entire truth, as the video clip showed quite a different picture of the same lesson (Barbara, Portfolio).

Die beschriebenen Lernereignisse von Elisabeth und Barbara fanden sowohl auf kognitiver als auch auf affektiv-emotionaler Ebene statt: Auf kognitiver Ebene wurde ihr Wissen über Forschung im Allgemeinen und Aktionsforschung im Speziellen modifiziert, gleichzeitig haben sich auf affektiv-emotionaler Ebene ihre Wahrnehmungen über ihre eigene Fähigkeit Forschung zu betreiben verändert. Das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen wird in Kapitel 7 weiter ausgeführt.

## 6.2 'The camera is not the enemy'

Im zweiten CLI-Typ 'The camera is not the enemy' soll es um Lernereignisse gehen, die durch die Arbeit mit Videographie hervorgerufen wurden.

Melanie, eine Lehrerin mit ungefähr drei Jahren Berufserfahrung, erklärte in einem Interview am Ende des dritten Semesters, wie sie durch die Arbeit mit der Kamera etwas über ihre Selbstwahrnehmung im Unterricht und ihr Selbstbild als Lehrerin gelernt hat:

- Melanie: I really like the idea that (..) I had to be filmed throughout the CARPs, because I always kind of tried to get around being filmed at university (laughs) and now I had to be filmed and I really like the insights you get when you're looking at your own videos, about your own teaching and what you can improve on. Also, it gives you some self-assurance, when you look at it and see things that work out well.
- Interviewer: Can you specify that? What was it that you recognised //watching the videos?//
- Melanie: //As something that worked well?// Sometimes I have the (..) feeling that I'm kind of (..) not angry, but it's just a lot of things to do, but in the movies, I'm always smiling and I'm happy, so it must be just like an inner feeling, because a day at school is so busy, but still I'm able to switch on that light during English and be motivational.

Aus Melanies Beispiel geht hervor, dass die Kamera nicht nur eine zweite Perspektive auf den Lehr-/Lernkontext ermöglicht, sondern auch einen anderen Blickwinkel, also eine Außenperspektive, auf die Lehrkraft selbst erlaubt hat. Durch die Videographie ihres Unterrichts hat Melanie die Erkenntnis gewonnen, dass ihr gefühltes Unterrichtserlebnis nicht unbedingt mit dem nach außen wahrnehmbaren Erlebnis übereinstimmt. Sie schien erstaunt und positiv überrascht darüber zu sein, dass es ihr gelang, ein positives und motivierendes Bild von sich im Unterricht zu erzeugen ("switch on that light during English and be motivational"), obwohl dies nicht ihr Innerstes zum Zeitpunkt der Aufnahme widerspiegelte ("Sometimes I have the (..) feeling that I'm kind of (..) not angry, but it's just a lot of things to do"). Die Interviewpassage lässt vermuten, dass Melanie durch die Videoaufnahmen und den kritisch-reflektierten Umgang mit dem Videomaterial ihre Selbstwahrnehmung hinterfragt hat und dadurch verändern konnte. Diese Vermutung bestätigte sich in ihrem Lernportfolio, in dem sie Folgendes schrieb:

E-LINGO has introduced me to new ways of reflection. While the idea that required me to be filmed – an aspect that I had successfully sneaked out of during my first course of study as well as during teacher training – made me very anxious at the beginning. By now, however, I consider it to be an excellent means for self-affirmation and self-improvement. In addition to that, I have also become a more confident public

speaker. Since I have become aware that I can successfully present an academic content in a language that it is not my mother tongue, I no longer have stage fright when I have to speak to a large audience (Melanie, Portfolio).

Dieser kurze Auszug aus Melanies Portfolio zeigt, dass bei Melanie durch die Arbeit mit der Kamera verschiedene Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelöst wurden. Aus einer zunächst sehr negativen Gefühlsassoziation mit Videographie ("While the idea that required me to be filmed [...] made me very anxious at the beginning") entwickelte sich durch ihre Erfahrung mit der Kamera, die sie im Rahmen des Aktionsforschungsprojektes genutzt hat, eine überaus positive Einschätzung von Videographie ("By now, however, I consider it to be an excellent means for self-affirmation and self-improvement"). Durch Melanies Aussage wird außerdem deutlich, dass sie Videographie nicht nur für den Unterricht schätzen lernte, sondern dass die Arbeit mit der Kamera ihr außerdem dabei half, Selbstvertrauen im Hinblick auf das Sprechen vor einem größeren Publikum aufzubauen ("I have also become a more confident public speaker"). Ein weiterer Aspekt, der im Auszug in ihrem Portfolio sichtbar wurde, jedoch im Interview nicht zur Sprache kam, ist die Tatsache, dass Englisch für Melanie eine Fremdsprache ist. Besonders der wissenschaftliche Sprachgebrauch scheint für Melanie eine Herausforderung gewesen zu sein, die sie durch ihre Erfahrungen mit E-LINGO bewältigen konnte ("Since I have become aware that I can successfully present an academic content in a language that it is not my mother tongue, I no longer have stage fright when I have to speak to a large audience"). Aus diesem Beispiel geht hervor, dass Melanie erstens durch das Lernereignis mit Videographie während des Aktionsforschungsprojektes und zweitens durch E-LINGO im Allgemeinen etwas gelernt und sich weiterentwickelt hat. In ihrem Fall sind die Lern- und Entwicklungsprozesse größtenteils auf der affektiv-emotionalen Ebene anzusiedeln: Ihre Erfahrungen veränderten sowohl ihre Einstellung zu Videographie als auch ihr Selbstbild als Lehrerin. Besonders interessant in diesem Kontext ist ihr gewonnenes Selbstvertrauen im Hinblick auf ihre didaktisch-pädagogischen und sprachlichen Fertigkeiten. Auch dieses Thema wird in Kapitel 7 nochmals aufgegriffen und in Bezug auf aktuelle Forschungsliteratur erläutert.

In den Daten weiterer (angehender) Lehrerinnen ist eine ähnliche Auffassung von Videographie dokumentiert. Ursula, eine Lehrerin mit ca. 5 Jahren Berufserfahrung, erzählte in einem Interview, dass sie anfangs keine große Begeisterung für die CARPs verspürte:

It's interesting, 'cause when I first met the idea of a CARP, I was like "Ok, a new job. I do have enough others", so I didn't really believe in (...) the success of that idea to film myself teaching. That was a horrible idea for me (...) and to watch in a very detailed way on what my students were able to do before and after a unit, that really helped to create a little kind of awareness, to improve an awareness, of their needs.

Trotz ihrer anfänglichen Skepsis ("I didn't really believe in (...) the success of that idea to film myself teaching") entdeckte sie die Vorteile von Videographie um ihren Unterricht bzw. die Lernenden zu beobachten ("to watch in a very detailed way on what my students were able to do before and after a unit, that really helped to create a little kind of awareness, to improve an awareness of their needs"). Sowohl in ihrem Lerntagebuch als auch in ihrem Portfolio griff sie das Thema auf:

At the latest from the second CARP, I have started to value the evaluation of my teaching by using the Classroom Action Research. It was already in Semester 1, when I wrote in my diary: "The CARP was going well, wasn't it? I think (although there was some kind of time-pressure) we all learned. Even [I] "practised lady" had another focus on my lessons. It was fascinating watching me on the video... my body language (...) the intonation of my voice. Pffff, I still don't like seeing myself on film" (Diary entry 28.02.2011). Although my attitude towards being filmed and watching myself interact with the children has not changed, I found the collection of significant data via an observation sheet and the filming very interesting.

This year, I started filming the trainee in order to give her the opportunity to observe her body language. Although she does not like to hear her voice recorded (something I share with her), she now uses the filming regularly as a helpful tool to improve her speech and her body language (Ursula, Portfolio).

Die Tatsache, dass Ursula trotz ihrer Aussage, dass sich ihre Meinung zur Arbeit mit der Kamera nicht geändert hätte, Videographie für die Aus- und Fortbildung anderer Lehrerinnen nutze, ist ein Anzeichen dafür, dass ihr die Vorteile von Videographie bewusst geworden sind. Ursulas Daten sind ein Beispiel dafür, wie trotz negativer Gefühle ein Beobachtungsinstrument für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann.

### **6.3 'I'm a central figure in the teaching and learning context'**

Als drittes und letztes Beispiel sollen zwei Lernereignisse beschrieben werden, die ebenfalls im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept und dem Selbstbild als Lehrkraft stehen. Ich habe Patricia, eine Lehrerin mit etwa 10

Jahren Berufserfahrung, in einem Interview im Rahmen der letzten Präsenzphase gefragt, ob sie sich durch E-LINGO als Lehrerin verändert habe. Nachdem sie zunächst antwortete, dass sie sich nicht als Lehrerin verändert habe, ergänzte sie nach einer kurzen Pause Folgendes: "But what changed – but this is not my quality as a teacher in class – I think what changed is how I can actually think about theory and what is behind it. So, it was good what I did but now I know why (laughs)". Erstens wird aus dieser Aussage ersichtlich, dass Nachdenken über Theorien bis zum Beginn von E-LINGO offenbar keine vordergründige Rolle in Patricias Unterrichtsalltag spielte, was interessant im Hinblick auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Rollenverständnis als Lehrerin ist. Ähnlich wie Elisabeth im ersten Beispiel, schien Patricia Forschung bzw. Aktionsforschung nicht als Teil ihrer Aufgaben betrachtet zu haben, bevor sie in E-LINGO damit Erfahrungen machte. Auf meine Nachfrage, ob sie genauer erklären könnte, was sie mit ihrer Aussage meine, fuhr Patricia fort und ging dabei auf ein Aktionsforschungsprojekt ein, in dem sie sich gemeinsam mit ihrer Teampartnerin Simone mit der Frage beschäftigt hatte, ob ihre Lernenden im Alter von 3 bis 10 Jahren bereits geschlechterspezifische Vorstellungen im Hinblick auf Rollenverteilungen in Geschichten haben:

What I learned for example is, with the first CARP, is that (.) how important the quality or the things what the teacher actually is saying and doing, influences the children, that was really like 'woof', I didn't know that we have such a big impact on their ideas, so we can manipulate them and BECAUSE we can do this, we have to be REALLY aware about our material, about what we're saying and how we treat them. We have to treat them with respect and that's something which I learned, that's more like to (.) to analyse, I think I did it right, but now I can analyse it, that's something which happened actually with the first CARP, because we had this gender aspect.

Durch die Interpretation dieser Aussage wurde deutlich, dass bei Patricia durch das Aktionsforschungsprojekt ein Bewusstwerdungsprozess stattgefunden hat und dass dieser eine Änderung ihrer Selbstwahrnehmung und ihres Rollenverständnisses als Lehrerin zur Folge hatte. Sie hat zum einen durch das CARP etwas über geschlechterspezifische Fragestellungen und deren Relevanz für ihren Unterricht gelernt. Zum anderen ist sie sich ihrer zentralen Rolle als Lehrerin von jungen, leicht zu beeinflussenden Menschen und ihrer dementsprechend großen Verantwortung bewusst geworden, wie sie nachdrücklich betonte ("we can manipulate them and BECAUSE we can do this, we have to be REALLY aware about our material, about what we're saying and how we treat them"). Auch in Patricias Beispiel wurden Lern- und Entwicklungsprozesse sichtbar, die sowohl kognitiver als auch affektiv-emotionaler Natur sind. Zwar hat sie sich nach eigener Aussage nicht als Lehrerin

verändert, jedoch belegen die Daten, dass sie durch die Arbeit mit Aktionsforschung ihr Rollenverständnis erweitern konnte, was ich als Indikator für professionelle Entwicklung interpretiert habe.

Aus den Daten einer sehr jungen, noch unerfahrenen Lehrerin, Clarissa, habe ich ein weiteres Lernereignis herausgearbeitet, das im Zusammenhang mit Selbstvertrauen steht. In den Interviews war Clarissa eher still und zurückhaltend und thematisierte zu keinem Zeitpunkt affektive Faktoren. In ihrem Lerntagebuch ging sie allerdings auf ihr geringes berufliches Selbstvertrauen ein und beschrieb Strategien zu dessen Steigerung:

Another difficulty for me is my confidence when teaching. I worry that I will just criticise my work and not give myself any praise. Just like my pupils, I need to remember to encourage myself and look at positive aspects of my work and not just negative aspects. I also hope I am creative enough after a day at work and a night at the computer to come up with some interesting work and exciting lesson plans! (Clarissa, Lerntagebuch).

Die in diesem Kapitel beschriebenen Beispiele veranschaulichen ausgewählte Lern- und Entwicklungsprozesse, die ich im Zusammenhang mit Aktionsforschung im Rahmen meiner Studie identifizieren konnte.<sup>7</sup> Der Fokus lag auf Lernereignissen mit vorrangig affektiv-emotionalem Charakter, jedoch wurden auch kognitive Entwicklungsprozesse angedeutet. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der gesamten Datenanalyse kurz zusammengefasst und im Licht aktueller Forschungsliteratur diskutiert.

## 7. Dimensionen professioneller Entwicklung

Professionelle Entwicklung ist ein komplexer Prozess, der sich unterschiedlich für jede (angehende) Lehrkraft gestaltet (vgl. Borg 2006; Kubanyiova 2012; Levin 2003; Tsui 2003). Durch die in Kapitel 6 skizzierte Datenanalyse konnten die durch Aktionsforschung hervorgerufenen Lern- und Entwicklungsprozesse verschiedenen Typen zugeordnet werden. Durch weitere Abstraktion habe ich daraus drei Dimensionen professioneller Entwicklung erarbeitet. In der Beschreibung dieser Dimensionen habe ich bewusst von der Verwendung des Begriffs 'Typ' bzw. 'Typus' abgesehen, da sich Bereiche überlappen, gegenseitig beeinflussen und daher keinesfalls klar voneinander trennbar sind. Aus diesem Grund erschien der in der Terminologie

---

7 Für weitere Beispiele und detaillierte Ausführungen zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Lehrerinnen vgl. Benitt (2014).

der Dokumentarischen Methode vorgeschlagene Begriff im Kontext meiner Studie nicht angemessen (vgl. Kapitel 4.1). Der folgende Überblick verdeutlicht die Zuordnung der erarbeiteten CLI-Typen zu den Dimensionen professioneller Entwicklung, die in den nachstehenden Abschnitten ausführlicher beschrieben werden:

1. Interpersonale Entwicklung: Das Engagement in kooperativer Aktionsforschung führte zu CLIs auf interpersonaler Ebene, d.h. die Teilnehmerinnen lernten, Herausforderungen, die die Teamarbeit mit sich bringt, zu überwinden, von kooperativen Arbeitsformen zu profitieren und von den Kolleginnen und Tutorinnen zu lernen. Insbesondere die CLI-Typen 'Teamwork means team work!' und 'We learn together and from each other' konnten vorrangig dieser Dimension zugeordnet werden.
2. Kognitive Entwicklung: Die kooperative Aktionsforschung führte weiterhin zu CLIs auf kognitiver Ebene. Die Teilnehmerinnen beschrieben beispielsweise einen Zuwachs bzw. eine Festigung ihres theoretischen und methodologischen Wissens durch das während der Aktionsforschung erworbene Erfahrungswissen. Dieser Dimension konnten in erster Linie die CLI-Typen 'Now I understand the theory!' und 'This is action research? I can do that!' zugeordnet werden.
3. Affektiv-emotionale Entwicklung: Neben der interpersonalen und der kognitiven Dimension haben sich auch Lern- und Entwicklungsprozesse auf affektiver Ebene abgezeichnet. Dazu gehörten beispielsweise die CLIs, die im Zusammenhang mit der Bewusstwerdung der Wichtigkeit der Lehrerrolle sowie dem Zuwachs von *professional confidence* standen. Die folgenden CLI-Typen konnten hauptsächlich dieser Dimension zugeordnet werden: 'The camera is not the enemy', 'I'm a central figure in the teaching and learning context', 'My English isn't good enough. Or is it?' und 'Is teaching English to children my cup of tea?'

## 7.1 Interpersonale Entwicklung

In der Dimension 'Interpersonale Entwicklung' ist eine Vielzahl von CLIs gefasst, die mit kooperativer Entwicklung im weitesten Sinne zu tun haben. Dabei bezieht sich Kooperation nicht nur auf die Teams, sondern auch auf

Interaktionen mit anderen Mitgliedern der Kohorte, Tutorinnen oder Kolleginnen. Die Ergebnisse der Studie deuten an, dass die kooperative Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Präsentation der Aktionsforschungsprojekte die (angehenden) Lehrerinnen vor einige Probleme und Herausforderungen gestellt hat, die explizit oder implizit in den Daten dokumentiert waren. Während einige Teams ihre Kooperation zum Thema in den Datenquellen machten, konnte bei anderen Teams zum Teil aus der Interaktionsform auf die Qualität der Zusammenarbeit geschlossen werden – auch die Abwesenheit bzw. die fehlende Beschreibung gemeinsamer Erfahrungsräume kann bezüglich der Qualität der Kooperation interpretiert werden (vgl. Bonnet 2009: 225).

Die Überwindung digitaler Unsichtbarkeit (vgl. Zibelius 2015: 175), d.h. die offene Kommunikation persönlicher Informationen sowie eine gegenseitige positive Abhängigkeit (vgl. Hare 1976) innerhalb der Teams, kann Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Ado (2013: 143) belegt darüber hinaus, dass kooperative Aktionsforschung zwischen erfahrenen und unerfahrenen Lehrerinnen zu einem Austausch führt, der insbesondere unerfahrenen Lehrerinnen hilft. Bei der erfolgreichen Kommunikation und Kooperation in E-LINGO haben auch die Tutorinnen wichtige Funktionen. Sie bieten administrative, pädagogische und affektiv-emotionale Unterstützung (vgl. Müller-Hartmann 2008: 94f.). Die Datenanalyse hat ergeben, dass der individuelle Bedarf der Studierenden an Unterstützung bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben sehr unterschiedlich ist. Insgesamt hängt die interpersonale Entwicklung stark von dem Verhältnis der involvierten Personen, sowie von deren Persönlichkeit, Engagement und individuellen Bedürfnissen ab.

## 7.2 Kognitive Entwicklung

Die kognitive Dimension professioneller Entwicklung umfasst Aspekte, wie zum Beispiel Wissen, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrerinnen, d.h. die sogenannte nicht beobachtbare Dimension (Borg 2005: 190) bzw. die versteckte Seite (Freeman 2002) ihrer Arbeit. Die Datenanalyse hat ergeben, dass viele CLIs Hinweise auf kognitive Lernprozesse geben. Zunächst ließen sich Veränderungen im Wissen und in den Einstellungen zum Konzept Forschung bzw. Aktionsforschung feststellen. Vier der Lehrerinnen dokumentierten anfangs eine Auffassung von Forschung und Aktionsforschung, die sehr stark von den Qualitätskriterien des quantitativ-positivistischen Forschungsparadigmas geprägt war, und hatten zunächst Probleme, den

Begriff Forschung im Kontext von Aktionsforschung neu zu konzeptualisieren. In diesem Sinne stellte eine Erneuerung bzw. Erweiterung des Konzepts 'Forschung' schwieriges Wissen (*troublesome knowledge*) dar (Perkins 1999). Durch ihre praktischen Erfahrungen gelang es den Lehrerinnen jedoch, Aktionsforschung als Beobachtungs- und Forschungsinstrument für ihren eigenen Unterricht zu verstehen und ihre Auffassung von Forschung zu erweitern.

Des Weiteren wurden die Teilnehmerinnen offener für den kritischen Umgang mit Theorien und Forschungsliteratur (vgl. McKay 2009: 281) und erkannten die Relevanz von Theorien für ihre Praxis. Laut Kubanyiova (2012: 31), die sich auf Erkenntnisse aus der Psychologie beruft, werden solche Einstellungswechsel entweder durch eine überzeugende Botschaft oder durch sogenannte heuristische Signale, wie z.B. eine Stimmung oder Gefühle gegenüber der hinter der Botschaft stehenden Person, oder frühere Erfahrungen, Wissen und Einstellungen zum Thema beeinflusst. Die Inhalte von E-LINGO sowie der Aktionsforschungsansatz können als eine Kombination aus überzeugender Botschaft und heuristischen Signalen verstanden werden, da die Aktionsforschungsprojekte zu bestimmten Themen einerseits Teil des Lehrplans sind, sich andererseits jedoch nach Vorerfahrungen und thematischen Präferenzen der jeweiligen Lehrerin richten. Wie die Beispiele der Datenanalyse gezeigt haben, wurde in einigen Fällen die überzeugende Botschaft nur dann aufgenommen, wenn sie mit positiven Erfahrungen, also heuristischen Signalen, im jeweiligen Lehr-/Lernkontext einherging. Dadurch wurde deutlich, dass nicht nur konzeptuelles Wissen (Theorie), sondern auch perzeptuelles Wissen (Praxis) relevant für die kognitive professionelle Entwicklung ist (vgl. Freeman & Johnson 1998: 405). Durch Aktionsforschung entsteht also nicht nur Wissen *über* den Unterricht, sondern auch Wissen *für* den Unterricht, d.h. Wissen, das unmittelbar für die Praxis relevant ist und aus derselben (mit) generiert wird (vgl. Ball, Thames & Phelps 2008). Cabaroglu (2014: 86) stellt durch ihre Untersuchungen zum Zusammenhang von Aktionsforschung und professioneller Entwicklung fest:

[A]ction research helps teacher candidates to reflect on the issues that originate from their specific contexts and that are important to them. Involvement in action research promotes deeper reflection and the ability to deal with genuine problems creatively in real classroom contexts. Inquiry-oriented practices may help teacher candidates to move away from prescriptive stances toward collaborative inquiry.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass verschiedene Indikatoren für kognitive Entwicklung in den CLIs dokumentiert waren, jedoch nicht

losgelöst von affektiven Faktoren betrachtet werden können, wie der folgende Abschnitt zeigen soll.

### 7.3 Affektiv-emotionale Entwicklung

Die dritte Dimension professioneller Entwicklung, die in der Präsentation der Datenbeispiele in Kapitel 6 im Vordergrund stand, beschreibt Lern- und Entwicklungsprozesse auf persönlicher und emotionaler Ebene. Die Datenanalyse hat gezeigt, dass einige Entwicklungsprozesse vorwiegend auf affektiv-emotionaler Ebene stattfinden und vielfach mit dem Konstrukt der *professional confidence* in Verbindung stehen. Studien über die Komplexität affektiv-emotionaler Einflüsse auf das Selbstvertrauen indizieren, dass sowohl der kulturelle Hintergrund sowie die Ausbildung der Studierenden und ihrer Eltern (vgl. Santiago & Einarson 1998), als auch das Verhalten der Lehrkraft (vgl. Schunk 1998) einen Einfluss auf das Selbstbild von Studierenden und ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben. Wie Brophy (1998), Dörnyei (2001) und Pajares (1996) betonen, können Leistung und Selbstwertgefühl nachweislich durch Erfolgserlebnisse gesteigert werden. Colbeck, Cabrera und Terenzini (2001: 185f.) stellen außerdem fest, dass klare Aufgabenweisungen, konstruktives Feedback und kooperative Arbeits- und Lernformen das Selbstvertrauen von Studierenden stärken können. Diese Faktoren kommen auch in der Aktionsforschung zum Tragen. Insbesondere bei erfahrenen, routinierten Lehrerinnen kann Aktionsforschung unter Umständen den verloren gegangenen Enthusiasmus für den Lehrberuf wiederbeleben (vgl. Zeichner 2003: 317). Wie Cabaroglu (2014: 86; vgl. auch Burns 2010; Nunan 2006; Zeichner 2003) erklärt, ist es dabei von großer Bedeutung, dass Lehrerinnen die Kontrolle und Entscheidungsfreiheit darüber haben, welche Aspekte ihres Unterrichts sie untersuchen und/oder verändern möchten und sich für den Forschungsprozess sowie die Daten verantwortlich fühlen. Selbstständig für sie relevantes Wissen zu generieren und zu verwalten (vgl. Burns 2009: 116) verleiht Lehrerinnen Autonomie in ihrem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess.

Die Datenanalyse hat gezeigt, dass ein klares und positives Selbstbild die professionelle Entwicklung fördern kann. Ein angestrebtes, ideales Selbstbild (*ideal self*) scheint im Gegensatz zu einem Soll-Selbstbild (*ought-to self*), das eher durch Verpflichtungsgefühle oder die Erwartungen Dritter geprägt ist (vgl. Dörnyei 2001; Higgins 1987; Kubanyiova 2012), der professionellen

Entwicklung auf affektiv-emotionaler Ebene zuträglich zu sein. Unter anderem wird das Selbstbild einer Lehrerin von deren Sprachkompetenz beeinflusst sowie davon, wie diese wahrgenommen wird. Murdoch (1994: 259) nimmt an, dass es eine direkte Verbindung zwischen Sprachkompetenz und *professional confidence* gibt. Dies bestätigte sich in der hier beschriebenen Studie, wie das Beispiel zu den Lern- und Entwicklungsprozessen von Melanie (vgl. Kapitel 6) gezeigt hat. Richards et al. (2013: 245) geben deshalb zu bedenken, dass der systematische Ausbau von Sprachkompetenz ein elementares Ziel in der fremdsprachlichen Lehrerbildung ist. Abbildung 1 zeigt die drei Dimensionen professioneller Entwicklung im Überblick:



Abb. 1: Modell professioneller Entwicklung von Fremdsprachenlehrkräften

Wie aus der Abbildung hervorgeht, sind Einstellungen und Engagement im Lehrberuf allen drei Dimensionen zugeordnet, da die Änderung von Einstellungen auf kognitive Faktoren, affektiv-emotionale Faktoren oder einer Kombination aus beiden zurückgeführt werden kann (vgl. Kubanyiova 2012: 31). Ähnlich hängt auch das persönliche Engagement von kognitiven und/oder affektiven Motiven ab (vgl. Razak et al. 2009: 345).

Aktionsforschung kann eine Möglichkeit für Lehrerinnen sein, ihr Selbstbild sowie ihre Einstellungen zur Unterrichtspraxis zu überdenken und weiterzuentwickeln (vgl. Goodnough 2010: 181). Die Dimension der affektiven Entwicklung nimmt nicht zufällig den größten Raum im Modell ein – die Ergebnisse meiner Studie unterstreichen die Wichtigkeit dieser Entwicklungsebene.

## 8. Fazit und Ausblick

Professionelle Entwicklung ist ein vielschichtiger und individuell unterschiedlich verlaufender Prozess. Inwieweit die Arbeit mit Aktionsforschung zu professioneller Entwicklung führt, hängt sowohl vom Engagement und der reflexiven Kompetenz der Lehrerin als auch von den ihrer Arbeit zugrunde liegenden Lernkulturen (vgl. Appel 2001; Avalos 2011) ab. Die systematische Einführung des Konzepts der Aktionsforschung (vgl. Warneke 2006: 364) sowie kooperatives Arbeiten und Gemeinschaftsgefühl (vgl. Ado 2013: 143) sind dem Gelingen von Aktionsforschung zuträglich. Die Ergebnisse meiner Studie haben gezeigt, dass die professionelle Entwicklung fremdsprachlicher Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen stattfindet und affektive, kognitive und interpersonale Lernprozesse einschließt. Insbesondere die affektiv-emotionale Dimension von Lernprozessen hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

Aktionsforschung bietet Lehrkräften die Möglichkeit, ihren Unterricht und sich selbst als Lehrkraft nach eigenem Ermessen theoriegeleitet zu erkunden. In dieser Hinsicht kann und sollte Aktionsforschung nicht nur als Methode, sondern auch als Denkart verstanden werden (vgl. Parsons & Brown 2002: 5f.), die die Lehrkräfte dazu befähigt, Autonomie in ihrem Lernen und in ihrer Praxis zu entwickeln (vgl. Castle 2006; James & McCormick 2009) und sich selbst in ihrer wichtigen Rolle zu verstehen. Das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen, auf den Entwicklungsprozess von Lehrkräften einwirkenden affektiven Faktoren birgt großes Potenzial für weitere Forschung (vgl. Kubanyiova 2012: 28). Die Frage danach, wie die fremdsprachliche Lehrerbildung zukünftig verstärkt die persönliche und emotionale Seite (angehender) Fremdsprachenlehrkräfte berücksichtigen kann – z.B. durch die Erforschung und systematische Förderung des beruflichen Selbstvertrauens – könnte ein Anstoß für weitere Forschungsprojekte in dieser Richtung sein.

Eingang des revidierten Manuskripts 11.12.2014

## Literaturverzeichnis

- Ado, Kathryn (2013), Action Research: Professional Development to Help Support and Retain Early Career Teachers. *Educational Action Research* 21 (2), 131-146.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Appel, Joachim (2001), Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrern/innen – Interpretative Ansätze zu seiner Erforschung. In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 187-205.
- Avalos, Beatrice (2011), Teacher Professional Development in 'Teaching and Teacher Education' Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 10-20.
- Bailey, Kathleen M.; Curtis, Andy & Nunan, David (1998), Undeniable Insights: The Collaborative Use of Three Professional Development Practices. *TESOL Quarterly* 32 (3), 546-556.
- Ball, Deborah L. (2000), Bridging Practices: Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teach. *Journal of Teacher Education* 51 (3), 241-247.
- Ball, Deborah L.; Thames, Mark H. & Phelps, Geoffrey (2008), Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389-407.
- Benitt, Nora (2014), *Becoming a (Better) Teacher – A Case Study on Classroom Action Research as an Instrument for Professional Development in Foreign Language Teacher Education*. Dissertation. Macquarie University, Sydney.
- Bevins, Stuart & Price, Gareth (2014), Collaboration between Academics and Teachers: A Complex Relationship. *Educational Action Research* 22 (2), 270-284.
- Bohnsack, Ralf (1989), *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007), Dokumentarische Methode. In: Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.) (2007), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, 319-330.
- Bohnsack, Ralf (2010), Documentary Method and Group Discussions. In: Bohnsack, Ralf; Pfaff, Nicolle & Weller, Wivian (Hrsg.) (2010), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 99-124.
- Bonnet, Andreas (2009), Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2), 219-240.
- Borg, Simon (2005), Teacher Cognition in Language Teaching. In: Johnson, Keith (Hrsg.) (2005), *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstoke [England], New York: Palgrave Macmillan, 190-209.
- Borg, Simon (2006), *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London, New York: Continuum.
- Brophy, Jere (1998), *Motivating Students to Learn*. New York: McGraw-Hill.
- Burns, Anne (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Burns, Anne (2009), Action Research. In: Heigham, Juanita & Croker, Robert A. (Hrsg.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire [England], New York: Palgrave Macmillan, 112-134.

- Burns, Anne (2010), *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009a), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Burns, Anne & Richards, Jack C. (2009b), Introduction: Second Language Teacher Education. In: Anne Burns & Jack C. Richards (Hrsg.) (2009), 1-8.
- Cabaroglu, Nese (2014), Professional Development through Action Research: Impact on Self-Efficacy. *System* 44, 79-88.
- Castle, Kathryn (2006), Autonomy through Pedagogical Research. *Teaching and Teacher Education* 22 (8), 1094-1103.
- Colbeck, Carol L.; Carbrera, Alberto F. & Terenzini, Patrick T. (2001), Learning Professional Confidence: Linking Teaching Practices, Students' Self-Perceptions, and Gender. *Review of Higher Education* 24 (2), 173-191.
- Dörnyei, Zoltan (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2007), *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten & Schmieder, Christian (2013), *Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers*. (2. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. [Online: <http://www.audiotranskription.de/english/transcription-practicalguide.htm>. 12.12.2014].
- Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011), *Writing Ethnographic Fieldnotes*. (2. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Farrell, Thomas S. C. (2009), The Novice Teacher Experience. In: Anne Burns & Jack C. Richards (Hrsg.) (2009), 182-189.
- Finlay, Linda (2002), "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research* 12 (4), 531-545.
- Flick, Uwe (2014), Mapping the Field. In: Flick, Uwe (Hrsg.) (2014), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: Sage Publications, Limited, 3-18.
- Freeman, Donald (2002), The Hidden Side of Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach. A Perspective from North American Educational Research on Teacher Education in English Language Teaching. *Language Teaching* 35 (1), 1-13 [Online: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444801001720](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444801001720). 12.12.2014].
- Freeman, Donald (2009), What Makes Research Qualitative? In: Heigham, Juanita & Croker, Robert A. (Hrsg.) (2009), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire [England], New York: Palgrave Macmillan, 25-41.
- Freeman, Donald (2014), *How Teachers Use What They Know, to Do What They Do: Teacher Knowledge at a Cross-Roads*. Vortrag, University of New South Wales, Sydney, 25.02.2014.
- Freeman, Donald & Johnson, Karen E. (1998), Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly* 32 (3), 397-417 [Online: <http://www.jstor.org/stable/3588114>. 12.12.2014].
- Gillham, Bill (2000), *Case Study Research Methods*. London, New York: Continuum.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goodnough, Karen (2010), The Role of Action Research in Transforming Teacher Identity: Modes of Belonging and Ecological Perspectives. *Educational Action Research* 18 (2), 167-182.

- Hancock, Roger (2001), Why Are Class Teachers Reluctant to Become Researchers? In: Soler, Janet; Craft, Anna & Burgess, Hilary (Hrsg.) (2001), *Teacher Development. Exploring Our Own Practice*. London: Paul Chapman, 119-132.
- Harbon, Lesley & Moloney, Robyn (Hrsg.) (2013), *Language Teachers' Narratives of Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hare, A. Paul (1976), *Handbook of Small Group Research*. (2. Aufl.). New York: Free Press.
- Hattie, John (2009), *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge.
- Hawkins, Margaret & Norton, Bonny (2009), Critical Language Teacher Education. In: Anne Burns & Jack C. Richards (Hrsg.) (2009), 30-39.
- Higgins, E. Tory (1987), Self-Discrepancy. A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review* 94 (3), 319-340.
- Holland, Kathlyn & Middleton, Lyn; Uys, Leana (2012), Professional Confidence: A Concept Analysis. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 19 (2), 214-224.
- James, Mary & McCormick, Robert (2009), Teachers Learning How to Learn. *Teaching and Teacher Education* 25 (7), 973-982.
- Johnson, Karen E. (1996), The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly* 30 (4), 765-771.
- Johnson, Karen E. (2006), The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly* 40 (1), 235-235.
- Johnson, Karen (2009), Trends in Second Language Teacher Education. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009), 20-29.
- Kämmerer, Miriam & Morkötter, Steffi (2008), Die Datenbank E-LINGO – Anlage, Nutzung und Evaluation. In: Landesstiftung Baden-Württemberg, Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), 45-48.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (1988), *The Action Research Planner*. (3. Aufl.). Warrn Ponds, Vic.: Deakin University Press.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (2007), Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2007), *Strategies of Qualitative Inquiry*, 271-330.
- Kramsch, Claire (1998), *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubanyiova, Magdalena (2012), *Teacher Development in Action. Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Houndmills, Basingstoke Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Landesstiftung Baden-Württemberg; Legutke, Michael K.; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), *E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang*. Tübingen: Narr.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.
- Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (2009), School-Based Experience. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009), 209-217.
- Levin, Barbara B. (2003), *Case Studies of Teacher Development. An In-Depth Look at How Thinking about Pedagogy Develops Over Time*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Lipowsky, Frank (2006), Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 51), 47-70.
- Mannheim, Karl (1964), *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.

- Mayring, Philipp (1983), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- McKay, Sandra L. (2009), Second Language Classroom Research. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009), 281-288.
- Merriam, Sharan B. (2002), *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, Jennifer M. (2009), Teacher Identity. In: Burns, Anne & Richards, Jack C. (Hrsg.) (2009), 172-181.
- Mockler, Nicole (2014), When 'Research Ethics' Become 'Everyday Ethics': The Intersection of Inquiry and Practice in Practitioner Research. *Educational Action Research* 22 (2), 146-158.
- Müller-Hartmann, Andreas (2008), E-Tutor/innen und ihre Rollen – Eine Begriffsbestimmung. In: Landesstiftung Baden-Württemberg, Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), 91-100.
- Müller-Hartmann & Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004), *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Murdoch, George (1994), Language Development Provision in Teacher Training Curricula. *ELT Journal* 48 (3), 253-265.
- Noffke, Susan E. & Bridget Somekh (Hrsg.) (2009), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: Sage Publications.
- Nohl, Arnd-Michael (2006), *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2010), Narrative Interview and Documentary Interpretation. In: Bohnsack, Ralf, Pfaff, Nicolle & Weller, Wivian (Hrsg.) (2010), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 195-365.
- Norton, Bonny & Early, Margaret (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly* 45 (3), 415-439.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (2011), Identity, Language Learning, and Social change. *Language Teaching* 44 (4), 412-446.
- Nunan, David (1990), Action Research in the Language Classroom. In: Richards, Jack C. & Nunan, David (Hrsg.) (1990), *Second Language Teacher Education*. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press, 62-81.
- Nunan, David (1997), Developing Standards for Teacher-Research in TESOL. *TESOL Quarterly* 31 (2), 365-367.
- Nunan, David (2006), *Action Research and Professional Growth*. The 1st JALT Joint Tokyo Conference: Action Research – Influencing Classroom Practice. Vortrag, Tokyo, Japan, 22.10.2006.
- Pajares, Frank (1996), Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research* 66 (4), 543-578.
- Parsons, Richard D.; Brown, Kimberlee S. (2002), *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Patton, Michael Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Perkins, David (1999), The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership* 57 (3), 6-11.

- Rallis, Sharon F. & Rossman, Greta B. (2009), Ethics and Trustworthiness. In: Heigham, Juanita & Croker, Robert A. (Hrsg.) (2009), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire [England], New York: Palgrave Macmillan, 263-287.
- Razak, Nordin A.; Darmawan, I Gusti N. & Keeves John P. (2009), Teacher Commitment. In: J. Saha, Lawrence & Dworkin, Anthony G. (Hrsg.) (2009), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer, 343-360.
- Richards, Heather; Conway, Clare; Roskvist, Annelies & Harvey, Sharon (2013), Foreign Language Teachers' Language Proficiency and Their Language Teaching Practice. *The Language Learning Journal* 41 (2), 231-246.
- Rochsantiningih, Dewi (2004), *Enhancing Professional Development of Indonesian High School Teachers Through Action Research*. Dissertation. Macquarie University, Sydney.
- Rubin, Herbert.J. & Rubin, Irene S. (2012), *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. London: Sage Publications.
- Santiago, Anna M. & Einarson, Marne K. (1998), Background Characteristics as Predictors of Academic Self-Confidence and Academic Self-Efficacy among Graduate Science and Engineering Students. *Research in Higher Education* 39 (2), 163-198.
- Scarino, Angela (2014), Learning as Reciprocal, Interpretive Meaning-Making: A View From Collaborative Research Into the Professional Learning of Teachers of Languages. In: *The Modern Language Journal* 98 (1), 386-401.
- Schart, Michael (2001), Aller Anfang ist Biographie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der Qualitativen Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr, 41-61.
- Schart, Michael (2003), *Projektunterricht – Subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001), *Forschendes Lernen in der Fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2005), Fremdsprachenlehrausbildung als berufsidentitätsstiftende Erfahrung: Grundlagen, Prinzipien und Modelle zur Entwicklung eines angemessenen beruflichen Selbstverständnisses. In: Ahrens, Rüdiger & Weier, Ursula (Hrsg.), *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Winter, 411-430.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2008a), Berufsqualifikation im Blended-Learning Format: Der Masterstudiengang E-LINGO. In: Landesstiftung Baden-Württemberg, Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), 23-36.
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2008b), Einbinden von 'Reflektierter Unterrichtserfahrung' in E-Learning: Professionalisierung durch Aktionsforschungsprojekte. In: Landesstiftung Baden-Württemberg, Legutke, Michael K. & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008), 68-77.
- Schocker-von Ditfurth, Marita & Legutke, Michael K. (2006), Teacher Preparation: Second Language. In: Brown, Keith (Hrsg.) (2006), *The Encyclopedia of Language & Linguistics*. Amsterdam, Boston: Elsevier, 512-521.
- Schön, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schunk, Dale H. (1998), Teaching Elementary Students to Self-Regulate Practice of Mathematical Skills. In: Schunk, Dale H. & Zimmerman, Barry J. (Hrsg.) (1998), *Self-*

- regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Guilford Press, 137-159.
- Schütze, Fritz (1977), *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Silverman, David (2005), *Doing Qualitative Research*. (2. Aufl.). London: Sage Publications.
- Somekh, Bridget (2009), Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research. In: Noffke, Susan E. & Somekh, Bridget (Hrsg.) (2009), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: Sage Publications, 6-23.
- Tarone, Elaine & Allwright, Dick (2005), Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning. Shaping the Knowledge Base. In: Tedick, Diane J. (Hrsg.) (2005), *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 5-23.
- Tripp, David (2011), *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London, New York: Routledge.
- Tsui, Amy B. M. (2003), *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Tsui, Amy B. M. (2007), What Shapes Teachers' Professional Development? In: Cummins, Jim & Davison, Chris (Hrsg.) (2007), *International Handbook of English Language Teaching*. Boston, MA: Springer, 1053-1066.
- Ulvik, Marit (2014), Student-Teachers Doing Action Research in Their Practicum: Why and How? *Educational Action Research*, 1-16.
- Warneke, Dagmara (2006), *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Dissertation. Universität Kassel.
- Wayne, Andrew J. & Youngs, Peter (2003), Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. In: *Review of Educational Research* 73 (1), 89-122.
- Zeichner, Kenneth M. (2003), Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators in the USA. *Educational Action Research* 11 (2), 301-326.
- Zeichner, Kenneth M.; Tabachnick, Robert B. (2001), Reflections on Reflective Teaching. In: Soler, Janet; Craft, Anna & Burgess, Hilary (Hrsg.) (2001), *Teacher Development. Exploring Our Own Practice*. London: Paul Chapman, 72-87.
- Zibelius, Marja (2015), *Cooperative Learning in Virtual Space: A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr.
- Zigo, Diane (2010), Rethinking Reciprocity: Collaboration in Labor as a Path toward Equalizing Power in Classroom Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 14 (3), 351-365.