

Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden: Ein Beitrag zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz?

Birgit Schädlich¹

Student teaching practice and reflection are being deemed increasingly important for initial teacher training. Yet, results of empirical research might call their efficacy into question. There are only few studies dealing with the question of how university classes and teaching practice are linked and how students' reflections can actively be guided. In this article, I first propose a definition of students' reflective competence as the ability to integrate teaching experience with the theoretical knowledge acquired in university classes. Subsequently, I will provide a description of the practicum module for future teachers of French and then present students' perceptions (n=19) of the theoretical parts in terms of usefulness concerning reflective competence. Findings show the differences and similarities in the students' views and the university teacher's/ researcher's expectations concerning e.g., doing micro-teaching or using the EPOSA portfolio. Overall, this project contributes to the systematic clarification of how reflective competence is developed with the proposed learning material and tasks.

1. Einleitung

Praxisanteile und Reflexion gelten als Elemente der Lehrerbildung, die Professionalisierungsprozesse positiv beeinflussen können, und sind in bildungspolitischen Rahmentexten längst verankert (z.B. KMK 2004, 2008). Die praxisbezogene Reflexion und handlungsbezogene Transformation von Wissensanteilen wird zwar in den KMK-Standards explizit an die zweite Phase der Lehrerbildung gekoppelt (vgl. KMK 2008: 4); dennoch ist es gängige Praxis in den lehrerbildenden Studiengängen der ersten Phase, genau diese Ziele mit schulpraktischen Studien, Blockpraktika oder Praxissemestern erreichen oder zumindest anbahnen zu wollen (z.B. Schule und Recht 2007: 490-495).

Die auf diese Weise intendierte Verbesserung der Lehrerbildung wird jedoch in der Professionsforschung durchaus als fraglich problematisiert: die Verankerung studienpraktischer Anteile in der Lehrerbildung allein verbessert das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht zwangsläufig, und positive Effekte von

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für romanische Philologie / Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

Praktika sind empirisch kaum nachweisbar (vgl. Hascher 2012), was u.a. Gabel (1997) und Elsner (2010) für die Fremdsprachenforschung konkretisiert haben.

Hinsichtlich der Frage, wie erste Unterrichtserfahrungen während eines Praktikums im Abgleich mit fachdidaktischem Wissen zur Professionalisierung beitragen können, kommt dem Begriff der Reflexion seit den 1980er Jahren eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Abendroth-Timmer 2011; Moon 1999; Neuweg 2011b; Roters 2012; Schocker-von Dittfurth 2001; Schön 1983). Reflexion kann Professionalisierungsprozesse dahingehend strukturieren, dass sie scheinbare Selbstverständlichkeiten des Lehrerhandelns hinterfragen und alternative Lesarten für konkrete Unterrichtssituationen initiieren kann. Sie ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf komplexe Situationen der Praxis und die Handlungen in diesen spezifischen Situationen (vgl. Kolbe 2004).

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts² der Universität Göttingen vor, das sich mit der Frage beschäftigt, wie im Fachpraktikum Französisch reflexive Prozesse gefördert werden können und wie sie sich empirisch evaluieren lassen.

Das Projekt untersucht, wie sich reflexive Handlungskompetenz in einem spezifischen Kontext der Hochschullehre entwickelt. Dieser Kontext wird zunächst einer detaillierten Beschreibung zugänglich gemacht und in einem zweiten Schritt durch eine Interviewstudie empirisch evaluiert. Da das Projekt auf Weiterentwicklung der bestehenden Praxis abzielt, erschien es sinnvoll, einen durch Evaluationen systematisch gesteuerten Dialog der Akteure in Gang zu bringen. Obwohl die Studierenden die untersuchte Praxis als aktive Subjekte mitgestalten, werden bei Evaluationen häufig nicht alle beteiligten Akteure partizipativ beteiligt (vgl. von Kardorff 2003: 242). Um die Praxis des hier untersuchten Moduls aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, wurde ein responsives Verfahren gewählt, das die Reaktionen der Studierenden in den Evaluationsprozess einbezieht (vgl. ebd.: 246). Der vorliegende Beitrag soll zur Klärung der Frage beitragen, mit welcher Intention hinsichtlich des Erwerbs reflexiver Handlungskompetenz das Fachpraktikum Französisch konkrete Lerngelegenheiten gestaltet und ob diese Lerngelegenheiten von den Studierenden als solche erkannt und wie sie bewertet werden.

Dabei nehme ich als Dozentin und Forscherin eine Doppelrolle ein: Mein Interesse als Lehrperson gilt zunächst der qualitativen Weiterentwicklung des Moduls im Kontext der Göttinger Lehrerbildung. Als Forscherin interessiert

2 Eine genauere Projektskizze findet sich in Schädlich (erscheint 2016).

mich darüber hinaus, ob das Modul zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz beiträgt und wie sich diese aus der Studierendenperspektive heraus differenzieren lässt.

Im Folgenden wird zunächst der dem Projekt zugrunde liegende Begriff reflexiver Handlungskompetenz definiert. In einem zweiten Schritt wird die hochschuldidaktische Anlage des Praktikumsmoduls dargestellt. Ein kurzer Absatz ist dem methodischen Vorgehen der Begleitforschung gewidmet. Die Darstellung erster Ergebnisse bildet den Hauptteil des Beitrags und bezieht sich primär auf die Wahrnehmung des Moduls durch die Studierenden im Abgleich mit der hochschuldidaktischen Intention der Dozentin. Die dialogische Bezugnahme der unterschiedlichen Akteursperspektiven orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) sowie an Basisverfahren deskriptiver Statistik (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013). In einem Ausblick werden erste Hinweise auf die Identifikation reflexiver Handlungskompetenz sowie eine Problematisierung der Verlässlichkeit der Studierendenperspektive für Veränderungen der Praxis geleistet.

2. Reflexive Handlungskompetenz als Element der Theorie-Praxis-Verbindung im Fachpraktikum Französisch

Für die Studie wurde zunächst eine Arbeitsdefinition von reflexiver Handlungskompetenz entwickelt, die auf der Annahme einer grundsätzlichen Strukturdivergenz praxisorientierten Handlungswissens und theoriebasierten Wissenschaftswissens als Konstituenten von Lehrprofessionalität basiert (vgl. Kolbe 2004: 207; Neuweg 2011b: 23f.). Gleichwohl wird angenommen, dass Wechselwirkungen zwischen den Wissensbereichen Professionalisierungsprozesse fördern können, wie es bspw. in Neuwegs Integrationsmodell zum "handlungssteuernden Wissen und reflektierten Handeln" (Neuweg 2007: 8) oder in Weylands Modell verschiedener Wissensformen (Weyland 2012: 53) postuliert wird.

Für die hier vorgeschlagene Definition ist die mehrperspektivische Bezugnahme fachdidaktischer und curricularer Texte auf die subjektiven Erfahrungen im Praktikumsmodul bestimmend: Reflexive Handlungskompetenz zeigt sich daran, dass Studierende des Master of Education in der Lage sind, Französischunterricht vor dem Hintergrund fachdidaktischer und curricularer Texte (Theorie) zu planen und durchzuführen sowie dabei die Relevanz dieser Texte für die individuellen und komplexen Erfahrungen in der Handlungs-

situation 'Fachpraktikum' (Praxis) explizierend diskutieren zu können. Erkennbar wird reflexive Handlungskompetenz in der Performanz rückblickend versprachlichter Handlungslogiken, sowohl von Unterrichtserfahrungen im Praktikum als auch von Lernprozessen im gesamten Praktikumsmodul. Mit reflexiver Handlungskompetenz ist also im Kontext dieser Studie nicht das professionelle Lehrhandeln in einer authentischen Unterrichtssituation gemeint, sondern die Handlungskompetenz, reflektierend und explizierend über eigene Praxiserfahrungen zu sprechen.

Dies kann in zweierlei Hinsicht als Beitrag zur Professionalisierung verstanden werden: Erstens gilt Reflexivität im Sinne von Bewusstheit über das eigene Tun als Kernelement von Professionalität: "Die hohe Verantwortlichkeit [des Lehrberufs; Hinzufügung durch B.S.] erfordert es, das eigene Handeln begründen und im Horizont wissenschaftlicher Standards reflektieren zu können." (Kolbe & Combe 2004: 853). Zweitens können Reflexion und Bewusstheit dazu führen, zukünftige Lehr-/Lernsituationen flexibler und stärker wissenschaftsbasiert zu planen und durchzuführen, also begründete Handlungsalternativen zu entwickeln und diese auch tatsächlich in Unterrichtshandlungen zu transformieren (vgl. Neuweg 2011b; Nold & Roters 2010: 43).

Ziel reflexiver Handlungskompetenz ist vor dem Hintergrund der Unvorhersehbarkeit und grundsätzlichen Nicht-Standardisierbarkeit unterrichtlicher Phänomene, "mit innerer Flexibilität neuen und komplexen Lehrsituationen zu begegnen" (Abendroth-Timmer 2011: 10) und eine "selbstreflexive Haltung gegenüber dem eigenen professionellen Wissen" (Kolbe 2004: 229) einnehmen zu können.

Im Folgenden werden die in der Definition verwendeten Begriffe von Relevanz und Explizierung genauer ausgeführt: Der Begriff der Relevanz verweist auf die Infragestellung des Anwendungsbegriffs, die sich aus der grundsätzlichen Annahme der Inkompatibilität theoretischen und praktischen Wissens ergibt: Die Denkfigur 'Können als Wissensanwendung' (vgl. Neuweg 2011b: 18), die der Beschreibung der Theorie-Praxis-Relation häufig unterliegt, ist in zweierlei Hinsicht problematisch: Erstens nimmt sie eine normative Priorisierung vor (Wissenschaftswissen steht hierarchisch über Handlungswissen), die empirisch nicht als evident nachgewiesen werden kann. Zweitens ignoriert sie die Komplexität der Handlungssituation, in der ein Fall niemals lediglich durch einen theoretischen Bezugspunkt allein greifbar wird.

Auch scheint Theoriewissen kaum unmittelbaren Einfluss auf praktisches Handeln zu haben (vgl. Neuweg 2007: 1), und eine verbindliche Wissensbasis, die zur Anwendung bereitstünde, existiert in vielen Bereichen nicht (vgl. Moon 1999: 41), was für fachdidaktisches Wissen in den sprachlichen

Domänen in besonderem Maße gilt. Vielmehr greifen Lehrkräfte in der Praxis auf Erfahrungswissen und Modelle der eigenen Lernerbiographie zurück: Das "Handeln unter Druck" (vgl. Wahl 1991) verlangsamt oder verunmöglicht ein abwägendes Innehalten als "reflection in action" (Schön 1983: 49) und ruft gleichsam 'inkorporierte' Praktiken auf den Plan, selbst wenn diese außerhalb der Handlungssituation von den Akteuren selbst als wenig oder nicht lernförderlich erkannt werden.

Wenn Theoriewissen in Praxissituationen nicht unmittelbar anwendbar ist, zeigt sich ein gelungener Abgleich von Theorie und Praxis in der Erkenntnis der mittelbaren Relevanz von Theorie und Praxis füreinander. Das Erkennen einer solchen mittelbaren Relevanz ist eng an den Vorgang der sprachlichen Explizierung gekoppelt, der für die Definition reflexiver Handlungskompetenz ebenfalls als konstituierend angesetzt wurde. Explizierung geschieht über eine "aktive Distanzierung" (vgl. Leonhard, Nagel, Rihm, Strittmatter-Haubold & Wengert-Richter 2010: 12) vom Unterrichtsgeschehen, die Dezentrierung und Abstraktion ermöglicht. So kann eine neue Perspektive auf das Geschehen eingenommen werden, was dem Vorgang der "reflection on action" bei Schön entspricht:

[T]hey turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action. They may ask themselves, for example, 'What features do I notice when I recognize this thing? What are the criteria by which I make this judgement?' [...] (Schön 1983: 50).

In der Professionsforschung wird dieser Anspruch in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Begriffen oder Konzepten umschrieben: Radtke (1996: 250) spricht von "kubistischer Verfremdung", die die Beschreibung eines (unterrichtlichen) Gegenstands aus mehreren Blickwinkeln ermöglicht; bei Neuweg (2011b: 23) führt Reflexion dazu, dass Unterricht sich "am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen" orientiert. Im Rückgriff auf Dewey und Schön definiert Roters den Begriff des *reframing*, "auftretende[n] Probleme[n] nicht mit vorgefertigten Handlungsanweisungen zu begegnen, sondern sie immer neu zu formulieren" (Roters 2012: 115).

Obwohl die enorme Bedeutung der "hochschuldidaktischen Settings, Lernanlässe, Unterstützungssysteme" (Seel & Wohlhart 2012: 315) für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte immer wieder betont wird, scheinen gerade diese Elemente so etwas wie die *black box* der akademischen Lehrpraxis zu sein: Wie genau und durch welche Texte, Materialien und Aufgaben reflexive Prozesse initiiert und begleitet werden, bleibt meist implizit und entzieht sich daher systematischer empirischer Forschung. Eine Explizierung dieser Anteile des Lernprozesses erscheint jedoch notwendig, da sich die

Verbindung von Theorie und Praxis oder das Erkennen der Relevanz theoretischer Inhalte für die Reflexion der Praxis nicht von alleine einstellen. Die momentanen Ausbildungsstrukturen tragen kaum zu einer gegenseitigen Bezugnahme verschiedener Wissensbereiche bei, so dass die Integration fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Wissens der Verantwortung der Studierenden überlassen bleibt, was zu erheblichen "Diskrepanzerfahrungen" (Roters 2012: 273) führt, die meist unaufgefangen bleiben. Es scheint für Studierende nicht immer ersichtlich zu sein, was überhaupt reflektiert werden kann und welche Kategorien für die Reflexion in spezifisch fremdsprachendidaktischer Hinsicht relevant werden können. Die Tendenz, über Praxiserfahrungen anekdotisch und stark "personalistisch-moralisierend" (Legutke 2003: 155) zu sprechen, kann durch eigene Beobachtungen bestätigt werden (vgl. Schädlich 2011: 23).

3. Reflexionsgelegenheiten im Fokus: Wie im Fachpraktikum implizites Erfahrungswissen fachdidaktisch expliziert wird

Das Modul zum Fachpraktikum Französisch verfolgt das Ziel, durch fokussierte Impulse, Aufgaben und Materialien Lerngelegenheiten zur Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz anzubieten und die beobachtbare "personalistische" Reflexion durch fachdidaktisch fundierte Kriterien abzulösen. Im Mittelpunkt stehen dabei Verfahren, die auf eine aktive Verbindung erfahrungsbasierter und theoriebasierter Wissens Elemente durch die Studierenden zielen.

Drei methodisch-didaktische Grundprinzipien sollen die Bezugnahme von Praxiserfahrung und fachdidaktischer Theorie ermöglichen: erstens die zyklische Anlage sowohl des gesamten Moduls als auch einzelner Verfahren, die sich am Reflexionszirkel nach Korthagen (2002) orientieren, zweitens Handlungsorientierung und drittens Feedback. Diese Prinzipien intendieren, implizite Wissensanteile, unhinterfragte Überzeugungen oder übernommene Routinen zu versprachlichen und durch ihre Anbindung an fachdidaktische Konzepte verhandelbar und veränderbar zu machen.

Das gesamte Modul erstreckt sich über zwei Semester, wobei das fünfwöchige Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit von zwei vorbereitenden Lehrveranstaltungen (einer Übung zu "Grundlagen der Unterrichtsplanung" und einem Masterseminar zur "Vorbereitung auf das Praktikum") sowie einer Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung gerahmt wird. Die politischen

Rahmentexte sowie Forschungsliteratur schreiben bestimmten Aufgabentypen und unterrichtspraktischen Verfahren zu, einen positiven Beitrag zur Entwicklung reflexiver Fähigkeiten und damit zur Professionalisierung zu leisten. In den KMK-Standards werden im Sinne des forschenden Lernens das Arbeiten mit Beispielen, gegenseitige Hospitation sowie Unterrichtssimulationen (KMK 2004: 6) genannt. Hierzu zählt auch die Arbeit mit Fällen, wie in *Microteachings* oder anderen Simulationen realisiert, denen in Verbindung mit Reflexionsphasen eine Förderlichkeit für Professionalisierungsprozesse attribuiert wird (Bransford, Darling-Hammond & LePage 2005: 31). Fragen und Diskussionsimpulse, die die Hypothesenbildung anregen sowie die analytische Zusammenschau von Texten fordern, um zu begründeten Urteilen unter einer spezifischen Fragestellung zu kommen (ebd.: 28; Moon 1999: 208f.), werden ebenso als lernförderlich genannt wie der Einsatz schwach strukturierter Materials, das Reflexions- und Konstruktionsprozesse für die komplexen Probleme der Unterrichtsrealität eher anregt als (scheinbar) passgenaue, stark vorstrukturierte Textangebote (vgl. Moon 1999: 212 und 175).

Empirische Arbeiten, die sich mit Praktika beschäftigen, entwerfen durchweg ähnliche Szenarien, stets mit dem Ziel, relevante Wissensbereiche an Praxissituationen adaptieren zu lernen (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 63). Das hier vorgestellte Modul ähnelt vergleichbaren Veranstaltungen anderer Universitäten wie bspw. dem Dortmunder Theorie-Praxismodul (Roters 2012) oder lehnt sich in einzelnen Elementen an Verfahren aus anderen Seminarkonzepten an (bspw. Teamarbeit, Beratung und Supervision bei Warneke (2006), Simulationen und Portfolios bei Abendroth-Timmer (2011)). Die zitierten Arbeiten gehen auch konsequent von der Annahme aus, dass sich fachdidaktische Theoriebildung nur in Anbindung an eigene Erfahrungen ausbilden kann (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 259; Wahl 1991: 193).

Wie diese didaktischen Prinzipien und unterrichtspraktischen Ansätze im Modul realisiert werden, wird im Folgenden anhand einiger seiner konstituierenden Elemente beschrieben.

3.1 Lektüren

Lektüren umfassen curriculare Rahmentexte, Ausschnitte aus fachdidaktischen Einführungswerken sowie exemplarisch konkretisierende Aufsätze zu einzelnen fachdidaktischen Konzepten oder Fragestellungen. Übergeordneter inhaltlicher Bezugspunkt sind die Themen Kompetenz- und Aufgabenorientierung (vgl. Schädlich 2011). Die Arbeit mit den Kerncurricula des Landes

Niedersachsen soll den Studierenden die Funktion dieser Texte und die Bedeutung, die ihnen für die Planung, Durchführung und Bewertung fremdsprachlicher Lernprozesse beikommt, vermitteln. Fokussiert werden prioritär die einzelnen Kompetenzbereiche sprachlich-interkulturellen Lernens, die konkreten Kann-Beschreibungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009: 15-24) sowie die Abschnitte zu Methodenkompetenzen (vgl. ebd.: 26-31). Die Texte werden in ihrer Struktur und hinsichtlich zentraler Begriffe im Plenum diskutiert. Darüber hinaus erhalten die Studierenden Aufgaben, die Auszüge exemplarisch in einer Unterrichtseinheit oder Aufgabe konkretisieren oder unterschiedliche Materialien zu einer Fragestellung synthetisieren sollen.

3.2 Portfolioarbeit

Die Arbeit mit Portfolios³ strukturiert das gesamte Praktikumsmodul und dient der Dokumentation reflexiver Prozesse. Dabei wird unterschieden zwischen einem Prozessportfolio, das einem Lerntagebuch gleicht, und einem Produktportfolio, das die Grundlage der Leistungsbewertung des Moduls darstellt (vgl. Becker 2012: 42-48). Zu Beginn der Vorbereitungsveranstaltung legen die Studierenden ein Prozessportfolio an, in dem Bearbeitungen der im Seminar vorgeschlagenen Aufgaben, Unterrichtsbeobachtungen, Exzerpte sowie während des Praktikums Materialien und Schülerprodukte gesammelt werden. Das Prozessportfolio dient ausschließlich der Dokumentation und Selbstreflexion und verbleibt bei den Studierenden. Am Ende des Moduls verfassen die Studierenden ein Produktportfolio, bei dem unter einem selbst gewählten thematischen Fokus ausgewählte Elemente des Praktikums reflektiert werden. Dabei greifen sie auf die Aufzeichnungen des Prozessportfolios zurück, arrangieren diese neu und verbinden sie mit weiterer Literatur. Ausgehend von Winters (2005: 335) Beobachtung, dass Portfolios kein "Selbstläufer" sind und von den Studierenden nach einer einmaligen Anweisung selbständig bearbeitet werden, wurde das seminarbegleitende Prozessportfolio zum einen durch konkrete Aufgaben strukturiert, die zum anderen in einem Tutorium gemeinsam bearbeitet und diskutiert werden konnten.

Ein weiteres Instrument, das zur Initiierung selbstreflexiver Prozesse eingesetzt wird, ist das "Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung" – EPOSA (Newby, Allan, Fenner, Komorowska & Soghikyan 2007), das

3 Auf die mittlerweile unüberblickbare Menge der Forschungsliteratur kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Primär beziehe ich mich auf Becker (2012), Häcker (2008), Moon (1999) und Winter (2005).

mittlerweile in zahlreichen Lehramtsstudiengängen eingesetzt und in seiner Wirksamkeit empirisch erforscht wird (z.B. Mehlmauer-Larcher 2012). Das EPOSA enthält annähernd zweihundert Kann-Deskriptoren, die eine Auswahl fremdsprachendidaktisch relevanter Bereiche der Kompetenzentwicklung angehender FremdsprachenlehrerInnen abdecken. Die Studierenden werden zu verschiedenen Zeitpunkten aufgefordert, eigene Erfahrungen zu ausgewählten Deskriptoren auszuformulieren.

3.3 *Microteaching*

Microteaching wird im Vorbereitungsseminar eingesetzt. Die Studierenden realisieren im letzten Drittel des Semesters vier *Microteachings*, die unterschiedliche Schwerpunkte akzentuieren. Zwei fokussieren Themen, die für die Spracherwerbsphase (Fokus Lehrwerkarbeit), die beiden anderen textdidaktische Themen, die für die Sekundarstufe II (Literatur- oder Dossierarbeit) relevant sind. Für die Vorbereitung sind jeweils zwei Seminarsitzungen vorgesehen, in denen Gruppen (à 3-6 Studierende) die Einheiten von je zwanzig Minuten entsprechend einer leitfragengestützten Aufgabenstellung vorbereiten.⁴ Für die Durchführung der Simulation wählt die Gruppe ein Mitglied für die Rolle der Lehrperson aus, die anderen Gruppenmitglieder übernehmen andere Aufgaben (z.B. das Verfassen und Präsentieren eines Kurzentwurfs, Recherche und Aufbereitung von Materialien etc.). Die anschließende Diskussion folgt den Impulsen: "Wie haben Sie sich in der Rolle als Lehrperson / SchülerInnen gefühlt?", "Was ist Ihnen aufgefallen?", "Welche Fragen oder Lektürewünsche ergeben sich aus Ihren Beobachtungen?", "Welche fachdidaktischen Konzepte (z.B. *task cycle*, Dimensionen interkultureller Kompetenz etc.) sahen Sie im *Microteaching* in welcher Form realisiert?"

Das Verfassen von Unterrichtsentwürfen erhält im Kontext der *Microteachings* die Funktion, die Textsorte kennenzulernen und exemplarisch einzuüben. Dies geschieht sowohl im Kurs "Grundlagen der Unterrichtsplanung"⁵ als auch im Vorbereitungsseminar.

4 Der konkrete Arbeitsauftrag liegt den Studierenden als Handout vor. Das Papier kann auf Anfrage eingesehen werden.

5 Dieses Teilmodul wurde nicht systematisch in die Studie einbezogen, weil es jeweils von verschiedenen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Schwerpunkten realisiert wurde und daher kaum eine Vergleichbarkeit über die drei Durchgänge hinweg erreichbar wäre. Gemeinsam ist den Kursen, dass sie (bis auf eine Ausnahme) von lehrbeauftragten Gymnasiallehrkräften gestaltet wurden.

3.4 Feedback und Austausch

Rückmeldung und Austausch werden im Modul über Kleingruppendiskussionen, formelle und informelle Feedbackgespräche sowie die Möglichkeit zum Austausch in einem Tutorium gefördert. Während des Praktikums können die Studierenden an den Schulen besucht werden und zu einer selbst geplanten und durchgeführten Unterrichtseinheit eine Rückmeldung erhalten. Die Struktur dieses Feedbacks verfolgt zwei Ziele, die sich in einer Zweiteilung des Gesprächs realisieren: Im ersten Teil wird den Studierenden Gelegenheit gegeben, selbst Themen auszuwählen, die sie in ihrer Unterrichtseinheit als 'besprechenswert' wahrgenommen haben. Im zweiten Teil wählt die hospitierende Person ein bis zwei Aspekte der Stunde aus, die erneut vor dem Hintergrund der im Seminar erarbeiteten curricularen Texte und Fragestellungen zu Kompetenz- und Aufgabenorientierung diskutiert werden. Diese Doppelbewegung soll es ermöglichen, unterrichtliche Beobachtungen und Entscheidungen an fachdidaktische Kriterien der Unterrichtsplanung anzubinden und dabei einerseits unterrichtspraktische Realisierungsformen für theoretisch-konzeptionelle Bereiche der Fachdidaktik auszuloten, andererseits auch Brüche oder Probleme, die sich beim Versuch der 'Anwendung' theoretischer oder curriculärer Inhalte ergeben, zu beschreiben.

Parallel zu dieser strukturierten Rückmeldung finden Austausch- und Feedbackprozesse statt, die mehr oder weniger systematisch gestaltet sein können: das Feedback der betreuenden Lehrkräfte sowie der MitpraktikantInnen. Die Studierenden sollen die spezifischen Perspektiven, die das Feedback verschiedener Akteure ausmacht, erkennen und auf ihren spezifischen Wert hin befragen lernen.

Eine weitere Gelegenheit zum Austausch bietet das Tutorium, das als freiwilliges Zusatzangebot in allen drei Durchgängen von studentischen Hilfskräften übernommen wurde, die im vorangegangenen Jahr das Modul selbst absolviert haben.⁶ In den Tutorien haben die Studierenden die Möglichkeit, sich über die individuellen Bearbeitungen der Aufgaben und Einträge in das Portfolio auszutauschen.

6 Ähnlich wie im Fall der Lehrveranstaltung "Grundlagen der Unterrichtsplanung" wurde das Tutorium von drei unterschiedlichen Hilfskräften gestaltet, so dass die Vergleichbarkeit nur bedingt gewährleistet ist (vgl. auch Absatz 5.2.2).

4. Forschungsmethodischer Ansatz des Projekts: Interviews in der Doppelperspektive

Ich gestalte das Fachpraktikumsmodul der Universität Göttingen im Fach Französisch seit dem Wintersemester 2008/2009. Nach jedem Durchgang wurden Veränderungen vorgenommen, die aus meiner Perspektive als Dozentin förderlich für die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz erschienen. Diese stützten sich auf informelle Gespräche mit Studierenden und KollegInnen, Feedbackrunden im Seminar sowie die Evaluationen der Stabstelle Lehrentwicklung und Lehrqualität der Universität (EvaSys). Die drei Durchgänge WS 11/12, WS 12/13 und WS 13/14 wurden annähernd identisch nach dem hier skizzierten Konzept durchgeführt. Im Anschluss an das Modul wurden die Studierenden jeweils interviewt.

Die Interviews und ihre Analyse nehmen zwei Funktionen für das Projekt ein und spiegeln auch meine Doppelrolle: Erstens fungieren sie als interne Evaluation, indem zunächst eine Rangfolge der Akzeptanz einzelner Modulelemente erstellt wird. Diese wird durch eine inhaltsanalytische Kategorisierung der Begründungsmuster qualitativ ausdifferenziert, so dass die Evaluation der Studierenden sich nicht auf das Numerische beschränkt, sondern die Bandbreite der Antworten in ihrer Komplexität zugänglich gemacht wird. Diese Auswertungen ermöglichen es, ausgehend von den Bewertungen und Erzählungen der Studierenden Themen und Lernprozesse im Praktikum aus der Binnenperspektive genauer beschreibbar zu machen. Die Frage, ob das, was hinsichtlich der Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz intendiert ist, von den Studierenden tatsächlich als Gelegenheit zur Reflexion wahrgenommen wird, steht hier im Vordergrund. Die zweite Funktion der Interviews besteht darin, die Texte hinsichtlich der Definition von reflexiver Handlungskompetenz daraufhin zu untersuchen, inwieweit die Antworten der Studierenden tatsächlich Elemente dieser Kompetenz beinhalten.

Einen Nachweis der Wirksamkeit der einzelnen Elemente kann das hier vorgestellte Forschungsdesign nicht leisten. Die Arbeit mit einer Kontrollgruppe, die nach anderen hochschuldidaktischen Verfahren arbeitet – wie bspw. in von Feltens (2005) Studie zu "reflexiven Praktika" realisiert –, deren Trennschärfe gegenüber den hier untersuchten Verfahren ausreichend gegeben ist, ist in empirischen Arbeiten, die sich in natürlichen Unterrichtssituationen verorten, meiner Ansicht nach nicht realisierbar.

4.1 Das Erhebungsinstrument – Orientierung am episodischen Interview

Die Interviews, die mit den Studierenden durchgeführt wurden, sind stark strukturierte Leitfadeninterviews, bei denen einzelne Elemente des Moduls bewertet und diese Bewertungen kommentiert wurden. Der Impuls lautet:

Wie beurteilen Sie die folgenden Ansätze und Methoden, die im Modul eine Rolle gespielt haben, vor der Zielsetzung der Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz? Setzen Sie die Förderlichkeit auf einer Skala von 1 ("sehr förderlich") bis 5 ("überhaupt nicht förderlich") fest und kommentieren Sie Ihre Angabe.

Die Aufforderung zum Kommentar berücksichtigt die Annahme, dass die Begründungen für die Auswahl der Antwortoptionen stark abweichen können, so dass eine Bandbreite an Begründungsmustern identifizierbar und differenzierbar gemacht werden sollte. Die Kommentare enthalten auch narrative Anteile, die durch präzisierende Rückfragen ("Können Sie Beispiele dafür nennen?", "Können Sie dazu mehr erzählen?", "Erinnern Sie sich dazu an einen konkreten Fall?" etc.) bewusst provoziert wurden. Diese hybride Form des Interviews, das sich am episodischen Interview orientiert (vgl. Friebertshäuser 1997), ermöglicht die Generierung angemessener Daten für die oben genannten Funktionen. Das Erhebungsinstrument deckt nach dem Prinzip der *Within-Methods-Triangulation* (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013: 288) gleichermaßen ein Interesse an Quantifizierung wie auch an qualitativer Differenzierung der Bewertung (durch eine vergleichsweise kleine Stichprobe) ab.

Die Studierenden werden mit dem Begriff der reflexiven Handlungskompetenz konfrontiert, ohne dass dieser in der Interviewsituation durch mich expliziert würde. In den Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum wird jedoch der Anspruch reflexiver Theorie-Praxisverbindungen an verschiedenen Stellen im Kontext der einzelnen Elemente erläutert. Zudem liegt den Studierenden ein Seminarskonzept vor, das in der Einstiegssitzung diskutiert wird und das die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz als zentrales Lernziel des Moduls ausführt.

4.2 Quantitative und qualitative Auswertung

Für die quantitative Auswertung wurden zunächst die Bewertungen der Elemente in das Tabellenkalkulationsprogramm EXCEL übertragen. Pro Element wurden Mittelwert und Standardabweichung errechnet sowie die Anzahl

der Antworten insgesamt verzeichnet (vgl. Hussy et al.: 172f.). Bei einzelnen Items wurden keine Bewertungen abgegeben, so in einigen Fällen zu "Feedback nach dem Unterrichtsbesuch" oder "Tutorium", weil keine Unterrichtsbesuche oder kein Besuch des Tutoriums stattgefunden haben. Einige Studierende haben dennoch Bewertungen abgegeben, die auch ausgezählt wurden.

Für die inhaltsanalytische Bearbeitung wurden sämtliche Interviewtexte mit Hilfe des Programms f4 vollständig wörtlich transkribiert;⁷ für die Lektüre der Transkriptauszüge im nächsten Absatz sei auf folgende Regeln verwiesen:

- (.) (..) kennzeichnen eine kurze bzw. längere Pause
- MAJUSKELN kennzeichnen eine stimmliche Betonung
- //...// kennzeichnen einen kurzen Einschub des Gesprächspartners
- [...] kennzeichnet eine Kürzung oder die Glättung syntaktischer Fehler, die für eine bessere Lesbarkeit vorgenommen wurde.

Die Transkripte wurden in ein Programm zur qualitativen Datenanalyse (MAXQDA) eingespeist und in zwei Schritten bearbeitet: Zunächst wurden alle zehn Elemente des Praktikumsmoduls, die im Interview zur Bewertung standen (Portfolioarbeit, *Microteaching*, Feedback etc.), als eigene Kategorie codiert. Dies ermöglichte im zweiten Schritt eine Zusammenstellung sämtlicher Antworten zu jedem einzelnen Element, die der Erstellung von Fallzusammenfassungen dienen (vgl. Kuckartz 2012: 74). Dafür wurden offen induktive Kategorien codiert, die einerseits Vorannahmen widerspiegeln, andererseits die Benennung unvorhergesehener Aspekte oder Schwerpunkte ermöglichten. So wurden bspw. die Vorannahmen, dass die Studierenden Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen, in Codes wie "Anwendung", "Bewusstmachung" oder "Perspektivenwechsel" konkretisiert, andererseits wurden neue Aspekte, wie der Wunsch nach einer unmittelbaren Passung von Theorie und Praxis ("*Just in Time-Information*") oder die Diskussion der Künstlichkeit von Simulationen/*Microteachings* ("Authentizität") durch neue Codes der Analyse zugänglich gemacht.

7 Das Vorgehen orientiert sich an den Regeln für einfache Transkripte (Dresing & Pehl 2013: 19f.), die leicht adaptiert wurden.

5. Erste Ergebnisse der Interviewstudie: Bewertung und Wahrnehmung der Modulelemente durch die Studierenden

Die folgenden Abschnitte stellen Ergebnisse der Analyse des Interviewmaterials vor der Frage dar, wie die Studierenden einzelne Modulelemente bewerten und wie diese Bewertungen begründet werden. Die Bewertungen werden numerisch (1 entspricht "sehr förderlich für die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz", 5 "überhaupt nicht förderlich") zusammengefasst, ein Durchschnittswert von 1,4 bspw. verweist auf die Bewertung "sehr förderlich". Angegeben wird der errechnete Durchschnitt, ausschlaggebend für die Listung ist darüber hinaus die Standardabweichung (je niedriger, desto besser wurde das Element platziert).

Für die Auswertung wurden die Namen der Studierenden anonymisiert und mit Zahlen umschrieben. Die Verweise auf die Interviewtexte werden mit dem Kürzel der Studierenden angegeben sowie mit der Referenzstelle im Interview, die der Absatznummer im Programm MAXQDA entspricht.

Für die Darstellung der Ergebnisse im nächsten Abschnitt wird das Material stark resümiert. Exemplarische Oppositionen, Ausprägungen einzelner Kategorien und die Beschreibung wiederkehrender Topoi oder Metaphern sollen die Wahrnehmung der Studierenden möglichst differenziert repräsentieren.

5.1 Bemerkungen zur Stichprobe

Die Erhebung der Daten erfolgte in drei aufeinanderfolgenden Durchgängen des Moduls. Im ersten Durchgang nahmen sechs Teilnehmerinnen an den Interviews teil, im zweiten sieben und im dritten sechs Teilnehmerinnen und ein Teilnehmer. Insgesamt ergibt dies eine Stichprobe von $n=19$ (18w, 1m). Die anfängliche Befürchtung, es würden sich nur Studierende zur Teilnahme melden, die das Modul mit überdurchschnittlichen Noten abgeschlossen haben, hat sich nicht bewahrheitet: Die Stichprobe verhält sich zur Gesamtanzahl der Studierenden in den drei Durchgängen hinsichtlich der Noten übereinstimmend.⁸ Obwohl die Teilnahme allein auf Bereitwilligkeit basierte, haben sich auch Studierende für das Projekt interessiert, die leistungsmäßig

⁸ Eine genaue Aufstellung der Noten und Notendurchschnitte kann auf Anfrage eingesehen werden.

deutlich unter dem Durchschnitt lagen. Diese heterogene Stichprobe gewährleistet eine maximal kontrastive Darstellung (Kuckartz 2012: 169) breit gefächerter Wahrnehmungsmuster.

5.2 Simulationen, Feedback und Lektüren in der Bewertung der Studierenden

Die Bewertung der Modulelemente durch die Studierenden bewegt sich durchweg in den Bereichen "sehr förderlich" und "förderlich für die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz", zeigt aber dennoch eine Bewegung von sehr gut bewerteten Elementen, die eigenes Handeln fordern (*Microteaching*, Verfassen von Unterrichtsentwürfen) sowie Rückmeldungen zu diesem Handeln vorsehen (Feedback nach Unterrichtsbesuch, durch betreuende Lehrkräfte und Mitpraktikanten), hin zu solchen Elementen, die Lektüren und deren Transformation betreffen (Arbeit mit den Curricula und fachdidaktischen Texten).

Aus der statistischen Auszählung wurde eine Rangfolge der Elemente abgeleitet. Angegeben wird im Folgenden die Platzierung, der Mittelwert der Beurteilung auf der Skala sowie in Klammern die Standardabweichung.

1. Feedback nach Unterrichtsbesuch: 1,31 (0,7)⁹
2. *Microteaching*: 1,36 (0,5)
3. Verfassen von Unterrichtsentwürfen: 1,42 (0,6)
4. Feedback durch MentorInnen: 1,42 (0,7)
5. Portfolioarbeit: 1,52 (0,6)
6. Feedback durch MitpraktikantInnen: 1,61 (0,9)
7. Arbeit mit den Curricula: 1,78 (0,8)
8. Arbeit mit fachdidaktischer Literatur: 1,84 (0,7)
9. Tutorium: 1,94 (0,9)
10. Arbeit mit dem EPOSA: 2,26 (0,9)

Die folgenden Abschnitte beleuchten exemplarische Begründungen der Studierenden und diskutieren sie vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Intention ihres Einsatzes.

⁹ Zur Platzierung dieses Elements sei einschränkend erwähnt, dass eine Studentin keine Wertung abgegeben hat und zehn andere nicht besucht wurden, aber dennoch Bewertungen formuliert haben, die auch mit in die Berechnung einbezogen wurden.

5.2.1 Simulationen und Einübung in die Praxis

Das *Microteaching* kann (gemeinsam mit dem Feedback nach dem Unterrichtsbesuch) als 'Favorit' der Studierenden gelten. Die Begründungen wurden v.a. mit Codes wie "Perspektivenwechsel", "Ideenaustausch", "Ausprobieren" und "Authentizität" versehen. Das Feedback zum *Microteaching* wird wiederholt als Faktor für den Lerneffekt angegeben, wird jedoch an dieser Stelle nicht diskutiert (zum Feedback vgl. 5.2.2).

Ein dominanter Topos ist die Formulierung des Nutzens, der aus dem Abgleich verschiedener Sichtweisen auf ein zu lösendes Problem entsteht, wobei der Lerneffekt laut TN2 durch das wiederholte Infragestellen von Planungsentscheidungen bei der Vorbereitung des *Microteachings* entsteht: "[...] dass man sich immer so gegenseitig immer wieder hinterfragt, das fand ich eigentlich gut" (TN2: 16).

Dem eigenen Handeln im *Microteaching* schreiben die Studierenden eine hohe Bedeutung für die Ausbildung reflexiver Handlungskompetenz zu. Dabei wird dem "Ausprobieren" der Wert des Übens, das im Studium zu kurz kommt (vgl. TN5: 3; TN8: 14), attribuiert; darüber hinaus ist das *Microteaching* ein Ort der Anwendung von Wissen: "[...] es eigentlich immer sehr positiv ist, wenn man Dinge, die man theoretisch lernt, dann auch praktisch durchführt" (TN1: 3).

Relativiert wird die Wahrnehmung des Nutzens von *Microteaching* in einigen Begründungen durch die Feststellung fehlender Authentizität: "[...] also da müsste man wirklich in der Schule sein, ist natürlich schwer //ja// realisierbar" (TN17: 5). Die Kategorie "Authentizität" wird jedoch auch für die genau entgegengesetzte Wahrnehmung vergeben. *Microteachings* werden von TN13 (4) als authentisch für das Erfassen einer möglichen Wirkung von Unterricht wahrgenommen und damit vom alleinigen Diskutieren einer Unterrichtsplanung abgrenzt: "wenn man nur ein Verlaufsplan bespricht zum Beispiel, wie hätte das jetzt wirklich geWIRKT?". Dass hier mit Studierenden statt mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird, wird für diesen Effekt nicht als relevant wahrgenommen.

Das Erstellen von Unterrichtsentwürfen wird überwiegend mit den Kategorien "Vorwegnahme Referendariat", "Routine" und "Kriteriengeleitete Reflexion" codiert.

Die Begründungen für die durchweg positive Bewertung variieren: Einerseits wird der Prüfungsaspekt betont: Hier finden sich Äußerungen, die in erster Linie die mangelnde Einheitlichkeit der Textsorte beklagen, die dazu führt, dass Studierende die Wünsche der Ausbilder erraten lernen müssten

(vgl. TN15: 15). Auf der anderen Seite finden sich Äußerungen, die das Schreiben von Unterrichtsentwürfen mit kriteriengeleiteter Reflexion assoziieren. Unterrichtsentwürfe fördern die Sensibilität für die Herstellung einer inneren Stimmigkeit der Unterrichtsplanung:

[...] die Thematik über die Antillen //mhh//, das war die übergeordnete Thematik und dazu hat man sich dann EIN spezifischeres Thema //ja// ausgesucht //ja//. Und (.) dann hat man einen Sequenzplan erstellt und AUS diesem Sequenzplan EINEN Unterricht [...] (TN18: 21).

Die Systematik der Planung wird in Opposition zu einem Vorgehen, das Unterrichtsmethoden "auf gut Glück //ja// zusammenwürfelt" (TN10: 20) beschrieben.

Zugehörig zur Kategorie der Vorwegnahme des Referendariats ist die Kategorie "Routine", für die der Topos 'Mehr Übung bedeutet höhere Professionalisierung' charakteristisch ist. Typisch sind hier Formulierungen wie "man muss eine Routine reinkriegen" (TN1: 30), "das ist noch ausbaufähig" (TN3: 13), "dass man so einen Automatismus langsam bekommt" (TN17: 14). Dem Modul wird zugeschrieben, diese Routinebildung zu unterstützen, wobei wiederholt die Übung "Grundlagen der Unterrichtsplanung" als diesem Ziel förderlich genannt wird.

Zusammenfassend werden die beiden Elemente, die unterrichtliches Handeln in seiner gesamten Komplexität simulieren, von den Studierenden am besten bewertet. Die Differenzierung der Begründungen zeigt dabei deutlich, dass kriteriengeleitete Reflexion und Distanznahme zur Praxiserfahrung (vgl. Leonhard et al: 2010: 112) als lernförderlich erkannt werden, dass andererseits aber auch der Anspruch einer routinebezogenen Einübung in die Praxis besteht, der weiterhin dominant erscheint, so dass der von Hascher beschriebene Grundkonflikt von Praktika – "Aneignung von Habits" versus "kritische Reflexion der Praxis" (vgl. Hascher 2012: 122) – auch im hier untersuchten empirischen Material nachvollziehbar ist. Die Bewertungen der Studierenden tendieren zu einer Orientierung ihrer didaktischen Entscheidungen am Vorfindlichen und nicht am Möglichen (vgl. Neuweg 2011b: 23). Das eigene Handeln gilt als entscheidendes Moment für die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz, wobei die Argumentation insofern passagenweise tautologisch ist, als Handeln förderlich bewertet wird, weil gehandelt werden kann.

5.2.2 Feedback und Austausch

Das Feedbackgespräch nach dem Unterrichtsbesuch wurde mit Codes wie "Kriteriengeleitete Reflexion", "Perspektivenwechsel" und "Prüfungsorientierung" belegt. Diese Kategorien verweisen auf die Bandbreite der Kommentare, die der generell einstimmigen Wahrnehmung der Förderlichkeit der zugehörigen Elemente unterliegen. Perspektivenwechsel wird als Gewinn bewertet, der auch die Entwicklung von Handlungsalternativen ermöglicht:

[...] wir hatten ja das *futur composé* eingeführt [...], hatten im Seminar die Aufgabenorientierung auch besprochen. Und im Endeffekt haben wir es gar nicht wirklich aufgabenorientiert //mhh, mhh// gestaltet und auch gar nicht darüber nachgedacht //mhh//. Und Sie haben diesen Aspekt nochmal AUFgeworfen, //ja// inwiefern man diesen Unterricht auch aufgabenorientiert gestalten könnte //mhh, mhh//. Und (.) das hat uns eigentlich noch schonmal wieder dazu gebracht, da nochmal wieder drüber nachzudenken, //okay// inwiefern wäre dieser Unterricht auch noch (.) ANDERS möglich gewesen, //ja, mhh// das war schon gut (TN18: 9).

Während hier das Feedback dazu dient, Unterricht in der Rückschau kriteriengeleitet zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln, betonen andere Kommentare stärker den evaluativen und normativ wahrgenommen Charakter der Rückmeldung: "wenn wir Lehramtsanfänger jetzt unterrichten, gibt es natürlich noch immer Sachen, die viel besser gemacht werden [...] müssen" (TN3: 7). TN19 (8) stellt in dieser Hinsicht ausdrücklich eine Parallele zur Bewertungssituation im Referendariat her.

Dem Feedback der Lehrkräfte schreiben einige Studierende zu, maßgeblicher Bezugspunkt für eine Verhaltensänderung "in der nächsten Stunde" (TN8: 35) zu sein. Von diesem hohen Grad der Verbindlichkeit distanzieren sich andere insofern, als sie das Feedback als eine mögliche, aber nicht zwingend zu übernehmende Perspektive beschreiben: "[...] eine wichtige Erkenntnis war, dass ja dass ich Kritik bekomme, die ich aber nicht annehmen muss und die TROTZdem hilfreich sein kann" (TN6: 41). Von TN16 (28) wird die Abwesenheit konkreter Feedbackkriterien moniert: "einige Lehrkräfte, die sagen einfach (.) 'Ja war doch ganz gut' //(Lachen)// aber da fragt man sich ja: 'Was war denn gut?'".

Als positive Spezifika des Feedbacks durch betreuende Lehrkräfte werden Aspekte wie die Unmittelbarkeit der Rückmeldung (TN17: 31) genannt, sowie die ausgiebige Zeit, die für die Gespräche aufgebracht wurde. Im Gegensatz zu anderen Feedbackgebern können nur die Lehrkräfte unterrichtliche Entscheidungen in ihrer für eine konkrete Lerngruppe spezifischen Dynamik bewerten:

[D]ie kannten die Schüler sehr gut, also konnten das auch im Kontext der Klasse so ein bisschen beurteilen //mh// auch in so Klassen, wo es dann zum Beispiel nicht so gut lief, konnten sie sagen: 'Aber das ist sowieso eine schwierige Klasse, von daher ist es jetzt //ja// nicht unbedingt deine Schuld' [...] (TN17: 31).

Darüber hinaus wird die Modellfunktion der betreuenden Lehrkräfte betont, wobei diese über das "Vormachen" allein hinausgeht: TN9 (43) formuliert als förderlich, dass ihre Mentorin "sehr viel erklärt, warum sie jetzt was wie macht."

Das Feedback von MitpraktikantInnen wird so gut wie ausschließlich unter dem Aspekt der persönlichen Beziehung bewertet, was auch die hohe Standardabweichung (vgl. 5.2) erklären mag: Der Austausch wird entweder als sehr förderlich – wenn man sich gut versteht (z.B. TN2: 89) – oder aber als nutzlos bewertet: "da war einfach die Chemie nicht so da" (TN17: 36). Die spezifische Perspektivität des Austauschs mit MitpraktikantInnen wird über einen gemeinsamen Hintergrund, der von dem der Lehrkräfte abgegrenzt wird, beschrieben:

[...] von den Theorien, von den Annahmen und so weiter, hat man irgendwie da teilweise eine (.) ähnliche Sicht vielleicht auf den Unterricht, den die Mitpraktikantin macht [...] also ich hatte das Gefühl, wir waren teilweise dann so Komplizen, dass wir uns Dinge sagen konnten, die die Mentorin gar nicht sagen KONNTE. (TN13: 38)

Ein Dilemma, das sich in der Bewertung von Austausch und Interaktion zeigt, wird in der Bewertung des Tutoriums deutlich.¹⁰ Dominant sind Ausführungen, die den positiven Beitrag des Tutoriums für die Erstellung von Unterrichtsentwürfen sowie das Portfolio betonen. Hier entsteht eine widersprüchliche Dynamik in der Argumentation: Einerseits wird der Austausch im Tutorium als Bereicherung beschrieben, der "Blick über den Tellerrand" und die "anderen Beispiele" (TN15: 21) ermöglichen Perspektivenwechsel. Andererseits kollidiert genau dies mit dem Wunsch nach individueller Betreuung und Bearbeitung der Probleme ausschließlich des eigenen Portfolios oder Unterrichtsentwurfs: "es war halt auch sehr offen [...] aber dann hat man halt zum Teil sich so gesagt, ja, mhh, ist jetzt vielleicht nicht so ganz meine Problemzone" (TN11: 17). Ähnlich äußert sich TN15 (49) im freien Teil des Interviews: "ich fand das schon hilfreich darüber auch zu reflektieren, aber man hat dann am Ende teilweise (.) die Probleme oder Knackpunkte anderer Leute zu //ja// seiner Sache gemacht". TN1 (82) kritisiert, dass man sich für die Bearbeitung der Themen, die während des Praktikums entstanden sind und in der Nachbereitungsveranstaltung an theoretische Literatur angebunden

10 Bei der Bewertung fallen deutliche Unterschiede in den einzelnen Durchgängen auf, in denen jeweils andere Hilfskräfte die Tutorien gestaltet haben.

wurden, "in der Freizeit halt mit Kommilitonen treffen oder absprechen" musste. Der hohe Grad der Individualisierung, der an anderer Stelle in einigen Interviews als 'Gütekriterium' für das Modul postuliert wird, schlägt hier in sein Gegenteil um. Dies zeigt sich auch darin, dass zwar das flexible Eingehen der Tutorin auf spontan formulierte individuelle Probleme eingefordert, gleichzeitig aber der "fehlende [...] rote Faden" der Veranstaltung bemängelt wird (TN12: 35).

Zusammenfassend erscheinen Feedback und Austausch in Kombination mit Unterrichtssimulationen als beliebteste Elemente der Studierenden. Die Mehrperspektivität, deren Fruchtbarmachung oben als ein Merkmal reflexiver Handlungskompetenz angesetzt wurde, wird jedoch nicht immer als gewinnbringend beschrieben. Rückmeldungen von Universitätsdozentin, Lehrkräften und MitpraktikantInnen können durchaus konkurrieren. So wird bspw. in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften deutlich, dass diese einerseits als Modelle fungieren (sollen), sie andererseits jedoch in ihrer Kompetenz von den Studierenden dann in Frage gestellt werden, wenn das professionelle Handeln nicht theoretisierend expliziert wird (z.B. TN2: 20). Der Bruch, der sich hier ggf. im Kontakt zwischen Studierenden und Lehrkräften ergibt, deren Wissen bereits derart prozeduralisiert ist, dass es der Explizierung nicht (mehr) zur Verfügung steht (vgl. Neuweg 2011a: 462), stellt ein grundsätzliches Problem für die Planung von Praktika dar. Es wirft die Frage auf, ob die am Praktikum beteiligten Akteure überhaupt in der Lage sind, die verschiedenen Perspektiven mit dem ihnen jeweils eigenen Wert angemessen wahrzunehmen und für die eigene Professionalisierung zu koordinieren. Diese Beobachtung berührt auch die Frage nach dem Verhältnis der Phasen der Lehrerbildung zueinander: Zwar bestehen – bspw. aktuell im Kontext der Diskussion um Praxissemester (vgl. Weyland 2012) – Forderungen nach einer stärkeren Bezugnahme der Ausbildungsphasen aufeinander. Gleichzeitig ist die Praxis dieser Versuche häufig geprägt von mangelndem Differenzbewusstsein, das sich im Versuch, jeweils eine Perspektive als die 'richtige' durchzusetzen, manifestiert (vgl. Weyland 2012: 57). Dieser Konflikt, Wissensbereiche eher hierarchisierend und wertend statt wertneutral funktionsbezogen zu reflektieren, lässt sich auch in den Interviews nachvollziehen.

5.2.3 Portfolio

Das Portfolio nimmt in der Rangfolge eine Mittelposition ein (vgl. 5.2). Die Begründungsmuster sind breit gefächert: Codiert wurden hier Kategorien wie "Prozessorientierung", "Rückblickende Positivbewertung", und "Individualisiertes Lernen".

Die Motivation beim Erstellen des Portfolios wird in manchen Interviews betont, der Begriff "Spaß" wird mehrfach benutzt (vgl. TN14: 20; TN7: 20; TN5: 42). Dennoch wird von zwei Studentinnen der Notendruck des Produktportfolios als belastend beschrieben: TN19 (28) bewertet das Element mit dieser Begründung als "nicht förderlich", TN16 (25) beschreibt zwar das gleiche Problem, bewertet das Element aber dennoch als "sehr förderlich". Das Portfolio ermöglicht Rückbezüge von Theorie und eigener Erfahrung: "wo man ja quasi nochmal gezwungen wird, nochmal sich intensiv damit auseinander zu setzen [...], ja in die Literatur zu schauen" (TN3: 32). Der Prozess wird über den Topos des "Vorher-Nachher-Vergleichs" beschrieben: "der Vergleich zwischen (.) was erwarde ich vorher, was bekomme ich quasi //mhh, mhh// während des Praktikums [...] dieser Gedankenprozess ist doch (.) sehr (.) effektiv" (TN11: 19).

Die Kontinuität der Arbeit am Prozessportfolio wird widersprüchlich kommentiert: Einige Studierende haben während des Seminars und während des Praktikums das Prozessportfolio kaum oder gar nicht bearbeitet: "[die] Realität sieht wahrscheinlich so aus, dass man das Meiste dann nachschreibt" (TN12: 44). Andere hingegen nutzen den langen Zeitraum für eine kontinuierliche Begleitung und schreiben der mehrfachen Verwendung und Rekontextualisierung der Notizen zu verschiedenen Zeitpunkten rückblickend einen positiven Effekt zu, der zu Beginn des Moduls nicht offensichtlich war: "am Anfang war es mir nicht ganz bewusst, da habe ich es einfach gemacht und am Ende ist mir aufgefallen: Ohja, das ist wirklich so ein kleines Tagebuch, also das ist wirklich so eine Entwicklung" (TN17: 23).

Einen ausdrücklichen Erkenntnisgewinn attribuiert TN2 in diesem Kontext dem Schreiben: "Und am Anfang habe ich so gedacht, ich habe keine Lust, das zu schreiben. Und während ich es geschrieben habe, habe ich immer mehr gemerkt, was für einen Sinn das hatte" (TN2: 59). Den "Sinn" erläutert sie auf meine Nachfrage hin als Prozess der Bewusstwerdung und Abstraktion:

[...] sowas in einem weckt irgendwie, worüber man vorher sich einfach nicht bewusst war. Und einfach nur dadurch, dass man es dann aufgeschrieben hat und darüber nachgedacht hat, kam man nochmal auf so eine höhere Ebene irgendwie die Sachen so //mhm// in Relation zu setzen (TN2: 61).

Eine bemerkenswerte Position nimmt die Arbeit mit dem EPOSA ein, die von den Studierenden insgesamt als förderlich bewertet wird, allerdings mit Abstand den letzten Platz in der Rangfolge belegt (vgl. 5.2). Codiert wurden hier "Kriteriengeleitete Reflexion", "Individuelle Professionalisierung" und "Prüfungsorientierung". Tenor der fünf eher negativen Bewertungen ist die Diskrepanz zwischen der Einschätzung, das EPOSA sei generell förderlich für die Reflexion und der Beschreibung individueller Probleme bei der konkreten Arbeit mit dem Instrument. TN8 (39) hat "keinen Zugang gefunden"; weitere Gründe sind mangelnde Zeit (TN15: 31) und damit verbunden der Umfang des EPOSA, der als demotivierend wahrgenommen wird: "fand ich halt so ein bisschen [...] erschlagend" (TN13: 52). Über den langen Zeitraum des gesamten Moduls hinweg muss TN15 (31) sich "am Riemen reißen", die Auseinandersetzung mit dem EPOSA nicht abbrechen zu lassen.

Der Gewinn, den die Studierenden beschreiben, bezieht sich auf die Reflexionskriterien, die das EPOSA bereithält und die damit verbundene Möglichkeit der Selbstdiagnostik: "es hat mir so Reflexionsthemen aufgezeigt, worüber ich mir selber nie //ja// Gedanken gemacht habe" (TN9: 81). Die Systematik des Instruments wird in mehreren Interviews als besonders hilfreich hervorgehoben: Das EPOSA zeigt die "Felder, die man abdecken muss" (TN11: 44) auf, wobei die Detailliertheit hilfreich ist, mit der die Bereiche fremdsprachlichen Unterrichtshandelns "aufgedrösel" (TN15: 33) werden. TN13 (54) erkennt im EPOSA eine Systematisierung fachdidaktischer Kompetenzen, die sie bislang im Studium vermisst hat.

In einem Interview wird die Fähigkeit der Selbstbeurteilung zunächst grundsätzlich in Frage gestellt, rückblickend wird dieser Zweifel jedoch zurückgenommen und genau beschrieben, wie das EPOSA reflexive Prozesse auslöst und strukturiert:

[...] weil ich am Anfang wirklich dachte [...], das kann ich über mich selbst gar nicht sagen, ob ich das kann oder nicht, das könnte jemand anders sagen. Am Ende hatte ich dann aber doch das Gefühl, das reflexiver beurteilen zu können, also //mhh// wenn man sich dann noch eine konkrete Stunde vor Augen hält und [...] das mit dem EPOSA direkt danach macht, dann nochmal durchrattert (TN17: 38).

Zusammenfassend ist hier interessant, dass zwar die Bewertung auf eine (im Vergleich zu den sehr positiven Bewertungen der anderen Elemente) eher negative Wahrnehmung verweist, in den Begründungsmustern aber die hochschuldidaktisch intendierten Reflexionsgelegenheiten durchaus beschrieben werden. Die Arbeit mit dem EPOSA war als Ansatz zur fokussierten Analyse von Unterricht intendiert ("weniger ist mehr"). Es sollte einen erleichterten Zugang zu Teilkompetenzen professionellen Lehrerhandelns ermöglichen,

anhand derer im Detail eine spezifische Praxiserfahrung 'ausbuchstabiert' wird. Dennoch nehmen die Studierenden das Instrument überwiegend als Erschwernis wahr, obwohl – oder gerade weil(?) – die Reflexion nicht die gesamte Komplexität einer authentischen Unterrichtserfahrung zum Inhalt hat, sondern Details isolierend unter die Lupe nimmt.

5.2.4 Lektüren

Die Kenntnis der niedersächsischen Kerncurricula wird durch ein Spektrum von "[es war] sehr ermüdend [...], weil es eine Wiederholung war, weil das einfach //mhh// SEHR oft schon vorgekommen ist" (TN19: 12) bis hin zu "bei mir war es das erste Mal, dass ich das überhaupt erst kennengelernt habe" (TN9: 9) abgebildet. In den meisten Interviews werden Zwischenpositionen formuliert: Das Kerncurriculum ist zwar oberflächlich bekannt, es hat aber noch keine vertiefende, praxisorientierte Auseinandersetzung damit stattgefunden ("reingucken" versus "damit arbeiten").

Die Bewertung der Lektüre fachdidaktischer Literatur ist geprägt durch die Metapher des 'Hintergrunds', vor dem die Planung von Unterricht erst möglich wird (TN18: 29; TN8: 26). Andere Aussagen beziehen sich auf den Wert fachdidaktischer Literatur für die nachträgliche Reflexion der Erfahrungen, wobei die Lektüre Reflexionskategorien bereithält, die helfen, "sein eigenes Handeln rückblickend besser [zu] verstehen" (TN14: 10).

Der Aneignung von Literatur schreiben die Studierenden unterschiedliche Funktionen zu, wobei als Topos das Moment der Passgenauigkeit zwischen Literatur und im Praktikum zu lösenden Problemen der Unterrichtsplanung kommentiert wird. Dieses ist durch folgende Opposition gekennzeichnet: Auf der einen Seite beschreibt TN16 die Widersprüchlichkeit, die aus fachdidaktischen Texten ersichtlich wird, und damit auch eine unmittelbare Anwendung problematisch macht, als bereichernd:

[...] dass man das nicht auf jede Lerngruppe übertragen kann, aber trotzdem hat es mir viele Anreize gegeben [...], also wirklich Reflexionsansätze, wo man weiter drüber nachdenken soll, was man ausprobieren kann //mhh// [wo] gegebenenfalls Probleme sind oder auch Forschungen, [...] ja, was für Konflikte es teilweise auch gibt, dass nicht unbedingt immer alle einer Meinung sind (TN16: 17).

In zwei Interviews wird in diesem Kontext die Metapher des Puzzles verwendet: "also langsam, langsam ist das so, wie so ein Puzzleteil, was sich langsam so //setzt sich so das große Bild zusammen, ja// zusammensetzt, man kann die Namen langsam zuordnen" (TN19: 18).

Von anderen Studierenden hingegen wird die fehlende Passung zwischen Literatur und Praktikumserfahrung kritisiert. Hier wurde die Kategorie "*Just-in-Time-Information*" codiert, die den Wunsch umschreibt, für ein Thema oder ein Problem, das während des Praktikums entsteht, 'Lösungs-Literatur' entweder bereits parat zu haben oder aber *ad hoc* finden zu können: "ich weiß zum Beispiel immer noch nicht, wie ich dann, wenn ich ein Thema habe, die passende Zeitschrift dazu finde" (TN13: 28). Das Problem der Passgenauigkeit ist wiederholt Thema auch in den Antworten zu den freien Interviewfragen, wo in zwei Interviews das Motiv 'Lernen auf Vorrat' als Lösungsansatz formuliert wird (TN12: 72; TN7: 36): "und mich eben auch jetzt schon im Studium damit eindecken kann mit diesen kleinen Bibeln, die ich dann //mhm mhm// bei mir zuhause stehen habe und wo ich dann nochmal nachschlagen kann" (TN12: 72).

Die Hintergrundmetapher integriert dabei gleichermaßen den Wert von Literatur als Planungshilfe im Vorfeld einer Erfahrung, wie auch als Reflexionshilfe im Nachhinein. Beiden Ausprägungen gemeinsam ist jedoch der Verweis auf den Ansatz "Können als Anwendung von Wissen" (vgl. Neuweg 2011b: 189), dessen Problematisierung als ein wichtiges Merkmal reflexiver Handlungskompetenz angesetzt wurde. Die Inkompatibilität bei gleichzeitiger Interdependenz von Theorie und Praxiserfahrung wird bspw. von TN15 im freien Teil über den Begriff des Handwerks beschrieben:

Da helfen nicht 1000 Bücher, sondern es ist irgendwo dann auch ein Handwerk und IN diesem Handwerk muss man aber theoriegeleitet arbeiten und das zu MACHEN, Theorie machen //mhh, mhh// und leben und erproben, das ist ein, ein großer Schritt, und das fand ich interessant in diesem Modul (TN15: 41).

Das Handwerk ist hier der Bereich der Lehrerbildung, in dem der Theorie 'Leben eingehaucht' wird, wobei der im Zitat angesprochene "große Schritt" durchaus auf die Schwierigkeit der Versuche unmittelbarer Anwendung verweist.

Die hochschuldidaktische Anlage des Moduls, die die Intention verfolgte, Theorie und Praxis durch eine chronologische Dichte permanenter Perspektivenwechsel aufeinander zu beziehen, verweist auf das grundsätzliche Problem eines Seminarablaufs, der linear sein muss, gleichzeitig aber zyklische Reflexionsprozesse intendiert. In den Interviewpassagen zur methodischen Dramaturgie des Moduls fällt zusammenfassend auf, dass eine Tendenz zur Wahrnehmungsveränderung – codiert mit "rückblickende Positivbewertung" – besteht, bei der die Sinnhaftigkeit mancher zunächst nicht transparenten Aufgaben erst im Lernprozess selbst erkennbar wird. Dennoch lassen die Interviews erkennen, dass die Transparenz der Aufgaben die Motivation zur Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen stark beeinflussen

dürfte. Zu diesem Ergebnis kommt auch Abendroth-Timmer (2011: 25) in der Evaluation eines vergleichbaren Kurses zur reflexiven Lehrerbildung. Für die hochschuldidaktische Gestaltung eines Seminars zu Unterrichtssimulationen geht sie von der Frage aus, wie das Interesse an der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zu steigern sei. Sie stellt die Praxiserfahrung an den Beginn des Lernprozesses und leitet aus der Reflexion heraus die Bereiche für weitere theoretische Auseinandersetzungen her, ähnlich, wie es hier in der Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung praktiziert wurde. Hinsichtlich einer möglichen Veränderung des Moduls ist dieser Ansatz einerseits überzeugend, löst aber andererseits das Problem der Annahme einer grundsätzlichen Inkompatibilität von Theorie und Praxis nicht. Auch unter lerntheoretischen Gesichtspunkten muss der Anspruch vollständiger Transparenz von Lernzielen problematisch erscheinen: Für das Praktikumsmodul gehe ich – gerade weil es sich um ganzheitliche, komplexe Lernprozesse handelt – davon aus, dass Lernen sich nicht in einer Aneignung von Informationen in ein stabiles System erschöpft, sondern die Entwicklung auch neuer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einschließt. Dieses Moment widerspricht einer Vorhersehbarkeit und direkten Passung von Inhalten für ein antizipierbar transparentes Ziel *per se* (vgl. Schädlich 2009: 33-37), so dass die gewünschte Passgenauigkeit theoretischer Wissensbestände zu praktischer Erfahrung weder erreicht werden kann noch soll. Weiter oben wurde die Entscheidung für offene, schwach strukturierte Textangebote (vgl. Moon 1999: 212) damit begründet, dass sie aktive Konstruktionsprozesse der Studierenden begünstigen. Die auffällig häufig codierte Kategorie der "rückblickenden Positivbewertung" legt die Deutung nahe, dass diese Art nicht antizipierbarer Lernprozesse im Praktikumsmodul stattfindet, wenn auch nicht bei allen Studierenden gleichermaßen und nicht mit übereinstimmender (emotionaler) Bewertung.

6. Diskussion und Ausblick

Im Mittelpunkt der inhaltsanalytischen Bearbeitung der Interviews stand der dialogische Nachvollzug der durch die realisierten Elemente intendierten Förderung reflexiver Handlungskompetenz einerseits und der Wahrnehmung dieser Intention durch die Studierenden andererseits. Der Rückgriff auf deskriptiv statistische und inhaltsanalytische Methoden hat eine differenzierte Beschreibung des Moduls ermöglicht. Die Auswertung macht deutlich, dass ähnliche Wahrnehmungen der Elemente zu disparaten Bewertungen auf der Skala führen können (wie im Fall des Notendrucks durch das Portfolio; vgl.

5.2.3) sowie umgekehrt, dass gleiche Bewertungen auf der Skala keineswegs Ausdruck übereinstimmender Wahrnehmung oder Begründungsmuster sind (wie im Fall der Bewertung von Feedback, das mal als normgebende Prüfungssituation, mal als Anlass zur Reflexion über Handlungsalternativen beschrieben wird). Diese Beobachtung, die in den Lehrveranstaltungen bei der informellen Diskussion der Evaluationsbögen der Universität Göttingen immer wieder gemacht wurde, konnte durch den hier gewählten methodischen Ansatz systematisch expliziert werden.

In Bezug auf die Veränderung der Praxis kann das dialogische Vorgehen erste Hinweise auf Spannungsfelder identifizieren, an denen Veränderungen ansetzen könnten. Dazu seien jedoch zwei Einschränkungen formuliert:

Die inhaltsanalytisch identifizierten Wahrnehmungskategorien der Studierenden bilden zunächst ausschließlich den *Status quo* ihrer spezifischen Perspektive ab. Zwar eignet sich der methodische Ansatz zur Abstraktion übergeordneter Wahrnehmungsmuster, diese sind jedoch in hohem Maße durch Widersprüche und Ambivalenzen geprägt. Daher können sie kaum als Bezugspunkt für Veränderungen fungieren. Vielmehr erscheint es hier ergänzend nötig, tiefer liegende Strukturen der Wahrnehmung herauszuarbeiten, die die Bewertung bestimmen, den Studierenden selbst ggf. aber nicht zugänglich sind. Da implizite Erfahrungen und nicht direkt explizierbare Wissensbereiche stark konzeptbildend und handlungsleitend (vgl. Bonnet 2012: 305), gleichzeitig aber in hohem Maße veränderungsresistent sind (vgl. Wahl 1991: 2; Hascher 2012: 114), sollte es in weiteren Bearbeitungen des empirischen Materials darum gehen, Zugang zu diesen Wissensbereichen zu erlangen. Dazu erscheint ein methodischer Rückgriff bspw. auf die Verfahren der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2005; Bonnet 2012; Hericks 2006; Nohl 2009) gewinnbringend. Die Rekonstruktion "atheoretischen" oder "konjunktiven" Wissens (vgl. Nohl 2009: 49) wird gerade in Narrationen zugänglich: hier kann nachvollzogen werden, wie die Studierenden ihre Bewertungen konstruieren und in welchen Rahmen (vgl. ebd.: 8; Bonnet 2012: 299) sie vorgenommen werden. Die Befürchtung, dass die starke Standardisierung des Interviews narrative Anteile verunmöglichen könnte (vgl. Nohl 2009: 20-23) hat sich in der hier vorgestellten Studie nicht bewahrheitet. Die Studierenden begründen und untermalen ihre Bewertungen der Elemente an vielen Stellen mit Erlebnissen und Handlungen ihrer individuellen 'Praktikumsgeschichte'.

Erst ein empirisch fundierter Zugang zu der tiefer liegenden Semantik dieses handlungsleitenden Wissens ermöglicht es, die Bedingungen und Möglichkeiten einer Einflussnahme auf die dort verankerten Orientierungen und Werthaltungen abzuschätzen (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2012: 272).

Eine solche tiefer liegende Semantik kann durch den hier gewählten inhaltsanalytischen Zugriff nicht rekonstruiert werden, wengleich dieser durchaus zur Sensibilisierung für mögliche Ansatzpunkte einer Rekonstruktion konjunktiver Erfahrungsräume beiträgt.

Ein zweiter Aspekt, der die Frage möglicher Veränderungen der Praxis berührt, ist das Spannungsfeld, das sich aus den Bewertungen des Moduls einerseits und den Beschreibungen von Lernprozessen zu reflexiver Handlungskompetenz in den Interviews andererseits ergibt. Die inhaltsanalytischen Auswertungen legen die Deutung nahe, dass die Studierenden im Modul zwar reflexive Handlungskompetenz erwerben, die damit verbundenen Prozesse, Unsicherheiten und Brüche, die sich aus der generellen Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis ergeben, jedoch häufig als 'verstörend' wahrnehmen. Einem durchaus identifizierbaren Lerneffekt wird dann in den Interviews eine negative Bewertung beigemessen – wie die Bewertung bspw. des EPOSA gezeigt hat – und Veränderungsvorschläge beziehen sich ggf. ausschließlich auf die gewünschte Beseitigung der verstörenden Anteile des Lernprozesses. An dieser Stelle wären Untersuchungen zum Verhältnis von Emotion und Reflexion aufschlussreich; Moon (1999: 94f.) beschreibt diesen Nexus als kaum erforscht, wengleich sie Arbeiten nennt, die auf einen starken Zusammenhang zwischen Emotion und Reflexion hinweisen.

In weiteren Analysen des empirischen Materials sollte nachvollzogen werden, welche Aspekte reflexiver Handlungskompetenz sich in den Interviews identifizieren lassen, in welcher quantitativen Verteilung und wie sie bewertet werden. Mögliche Ansatzpunkte sind hier bspw. neue Kategorien, die Aspekte wie Ambiguitätstoleranz, intrinsische versus extrinsische Motivation aufnehmen, oder die Analyse oberflächlicher und tiefer Lernprozesse; Ansätze dazu werden bei Moon (1999:121f.) referiert und sollen hinsichtlich einer möglichen Übertragbarkeit auf das hier beschriebene Projekt geprüft werden. Eine weitere Frage, die sich aus der ersten Auswertung ergibt, bezieht sich auf die mögliche Identifikation verschiedener Reflexionstypen oder -stufen (vgl. Hatton & Smith 1995; Leonhard et al. 2010; Roters 2012: 256f.), denen sich die einzelnen Studierenden individuell zuordnen lassen. Hierbei wird zu berücksichtigen sein, dass die Codes in der hier vorgestellten induktiven Auswertung teilweise in überraschenden Mischungsverhältnissen vergeben wurden: So wurde bspw. für die Kategorie "Routine" zunächst vermutet, dass diese ein Indikator für wenig ausgeprägte reflexive Handlungskompetenz sein könnte. In den Interviews wurden unter dieser Kategorie jedoch auch Textstellen codiert, die hochgradig reflexive Passagen beinhalten, so dass "Routine" nicht

zwangsläufig mit der "Übernahme blinder Routinen", die durchweg als Kernproblem von Praktika dargestellt wird (z.B. Neuweg 2007: 89), korrespondiert. Kontext und Relation der vergebenen Codes sollen in der weiteren Analyse daher stärker systematisiert werden. Die Identifikation von Typen könnte auch Aufschluss über die Frage geben, ob reflexive Praktikumskonzepte ggf. generell nicht für alle Studierenden geeignet sind, wie es von Felten (2005: 157) vermutet.

Erst nach einer präzisierenden Arbeit mit einem deduktiven Kategoriensystem zur Identifikation reflexiver Handlungskompetenz einerseits und der Rekonstruktion unterliegender Tiefenstrukturen zum genauen Verständnis des wahrnehmungsleitenden atheoretischen Wissens andererseits erscheinen Veränderungen der bestehenden Praxis sinnvoll – birgt doch der hier gewählte Ansatz reiner Deskription auch die Gefahr einer unkritischen Bestätigung einer isolierten Perspektive.

Ambivalent bleibt die doppelte Perspektivität der Dozentin/Forscherin, die aus ihrer Involviertheit in die Praxis resultiert. Der Anspruch, im vorliegenden Text das eigene implizite Wissen zu explizieren, kann nur innerhalb eines letztlich doch beschränkten Zugriffs der Forscherin auf ihr eigenes Handeln gelingen. Würde sie selbst Gegenstand einer Rekonstruktion, könnten innere Widersprüche und atheoretische Bedingungen auch ihres Wissens expliziert werden: "Allerdings hat auch der Beobachter zweiter Ordnung, indem er als Sozialwissenschaftler den 'blinden Fleck' des Beobachters erster Ordnung zu identifizieren sucht, seinen eigenen blinden Fleck" (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010: 271).

Wenn für die Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz der Studierenden postuliert wurde, dass diese nur als im Rückblick versprachlichte Handlungslogik, als Rekonstruktion (vgl. Neuweg 2011a: 453) erkennbar werden kann, so gilt dies auch auf der Ebene des Praktikumsmoduls selbst: Die Darstellung der Materialien und didaktischen Ansätze kann nie alle – und damit alle potenziell Reflexionsprozesse auslösenden – Faktoren integrieren, sondern bleibt zwangsläufig eine selektiv gestaltete Rückschau durch die Forscherin, so dass das weiter oben als "*black box* der akademischen Lehrpraxis" beschriebene Problem auch nicht grundsätzlich gelöst, sondern allenfalls durch eine Differenzierung der Beschreibungskategorien und Ausdifferenzierung unterschiedlicher methodischer Zugriffe auf das empirische Material fortlaufend präzisiert und expliziert werden kann.

Eingang des revidierten Manuskripts 08.10.2015

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011), Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22: 1, 3-41.
- Becker, Carmen (2012), *Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur. Eine empirische Studie zur Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Bohnsack, Ralf (2005), Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 4, 63-81.
- Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (2010), Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 267-283.
- Bonnet, Andreas (2012), Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2012), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, 286-305.
- Bransford, John; Darling-Hammond, Linda & LePage, Pamela (2005), Introduction. In: Linda Darling-Hammond & John Bransford (Hrsg.) (2005), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 1-39.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013), *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg [Online: www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf, 22.08.2015].
- Elsner, Daniela (2010), Planungs-, Unterrichts- und Reflexionskompetenz erwerben? Das Fachpraktikum Englisch im Urteil von Studierenden. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hrsg.) (2010), *Grenzen überschreiten. Sprachlich-fachlich-kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39-50.
- Felten, Regula von (2005), *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, Barbara (1997), Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 371-395.
- Gabel, Petra (1997), *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch: Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Häcker, Thomas (2008), Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2008), *Handbuch Portfolioarbeit* (2.Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 15-18.
- Hascher, Tina (2012), Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 109-129.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995), Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11/1, 33-49.
- Hericks, Uwe (2006), *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Hussy, Walter; Schreier, Margit & Echterhoff, Gerald (2013), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kardorff, Ernst von (2003), Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2003), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt, 238-250.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der KMK vom 16.12.2004) [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, 22.08.2015].
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2008), *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, 22.08.2015].
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2004), Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004), *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt, Westermann, 206-232.
- Kolbe, Fritz-Ulrich & Combe, Arno (2004), Lehrerbildung. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 853-877.
- Korthagen, Fred (2002), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Kuckartz, Udo (2012), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz, Juventa.
- Legutke, Michael K. (2003), Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachenlehrer-ausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Narr: Tübingen, 150-156.
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika & Wengert-Richter, Petra (2010), Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann, Axel; Hericks, Uwe & Lüders, Manfred (Hrsg.) (2010), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-127.
- Mehlmauer-Larcher, Barbara (2012), The EPOSTL, A Tool to Promote Reflection and Learning in Pre-Service Teacher Education. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schifftner, Barbara (Hrsg.) (2012), *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, 186-206.
- Moon, Jennifer A. (1999), *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Neuweg, Georg Hans (2007), *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis* [Online: www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf, 22.08.2015].
- Neuweg, Georg Hans (2011a), Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2011), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 451-477.
- Neuweg, Georg Hans (2011b), Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am "Professionsgenerierungsansatz". *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3, 17-26.

- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (Hrsg.) (2007), *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Europarat [Online: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf, 22.08.2015].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009), *Französisch. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6-10*. Hannover: Unidruck [Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_franz_gym_i.pdf, 22.08.2015].
- Nohl, Arnd-Michael (2009), *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nold, Günter & Roters, Bianca (2010), Wege zur Professionalisierung zukünftiger Englischlehrerinnen und -lehrer. *Die neueren Sprachen* 1, 41-53.
- Radtke, Frank-Olaf (1996), *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske, Budrich.
- Roters, Bianca (2012), *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schädlich, Birgit (2009), *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Schädlich, Birgit (2011), *Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch: Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Schädlich, Birgit (erscheint 2016), Das Fachpraktikum Französisch: Ort der Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz für Studierende im Master of Education? Eine Projektskizze. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10/2.
- Schocker-von Dittfurth, Marita (2001), *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schule und Recht in Niedersachsen (2007), *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter (MAVO-Lehr) in Niedersachsen*. Hannover: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, 61. Jahrgang, Nr. 33.
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2012), Kompetenzorientierter Unterricht: Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmolzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter & Weirer, Wolfgang (Hrsg.) (2012), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz, 304-318.
- Wahl, Diethelm (1991), *Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Warneke, Dagmara (2006), *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Weyland, Ulrike (2012), *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Winter, Felix (2005), Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23: 3, 334-338 [Online: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_3_334-338.pdf, 27.10.2015].