Auf dem Weg vom Lehrenden zum Lernbegleiter

Der Einsatz von EPOSTL und Englisch-Assistent-WEB zur Professionalisierung von Englischlehrenden für die Sekundarstufe I an Pädagogischen Hochschulen

Dissertation

Eingereicht an der Fakultät für Erziehungswissenschaften

Technische Universität Dresden

Zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr^{in}. phil.)

vorgelegt von

Mag. phil. Gudrun Isolde Keplinger

Geburtsdatum: 22.08.1971

Linz, 30.09.2014

Betreuer: Prof. Dr. Ralf Vollbrecht

Gutachter 1: Prof. Dr. Ralf Vollbrecht

Gutachter 2: Prof. Dr. Thomas Köhler

> This [thesis] represents the conviction that the needed steadying and centralizing factor is found in adopting as the end of endeavor that attitude of mind, that habit of thought, which we call scientific.
>
> But this [thesis] also represents the conviction that such is not the case; that the native and unspoiled attitude of childhood, marked by ardent curiosity, fertile imagination, and love of experimental inquiry, is near, very near, to the attitude of the scientific mind.
>
> ---
>
> Dewey, J. (1910). How we think. Boston: D. C. Heath & Co Publishers.

Das einleitende Zitat verdeutlicht, was mich als Lehrerin und Lehrerausbildnerin in den letzten Jahrzehnten immer wieder beschäftigt hat; die Frage, wie Lernprozesse bei Menschen in Gang gebracht und gehalten werden, ausgelöst durch ein angeborenes Interesse an noch nicht bekannten Dingen, und die Verbindung zwischen einem vermeintlich naiven Zugang zu Inhalten und einer konsequent durchdachten Bearbeitungsweise derselben.

Die Arbeit an der Dissertation hat mir Zeit gegeben, intensiv darüber nachzudenken, was von den Personen, die mir in der Sprachlehrerausbildung anvertraut sind, erwartet wird, sie half mir dabei, meine Studierenden besser kennen zu lernen und gab mir Gelegenheit, neue Varianten für den Ausbildungsweg zu erforschen. In vollem Bewusstsein um die Unzulänglichkeiten des Projektes bin ich sehr dankbar, die vergangenen Jahre Möglichkeit gehabt zu haben, meine eigene Professionalisierung voranzutreiben und einen kleinen Beitrag zur Hochschuldidaktik zu leisten.

An dieser Stelle danke ich allen Personen der Privaten Hochschule der Diözese Linz, die mich bei der Arbeit an der Dissertation unterstützt haben, namentlich Dr. Petra Traxler, MSc, die durch die Gründung des Graduiertenkollegs den organisatorischen Rahmen für das Promotionsstudium geschaffen hat, und Alois Bachinger, MAS, der durch die Entwicklung des Englischassistenten jene Plattform ins Leben gerufen hat, die in diese Arbeit Eingang gefunden hat. Besonders bedanke ich mich auch bei Thomas Schöftner, MSc, für die Unterstützung bei der

Durchführung eines Teiles der empirischen Arbeit, Dr. Beatrix Hauer, MEd., für ihre raschen und kompetenten Antworten auf kleine und größere Fragen „zwischendurch“ und „last but not least“ bei den Kolleg/-innen aus „meinem English Department“, Mag. Doris Mayr-Hilgartner, M.A. und Neil Stainthorpe, M.A., sowie Dr. Markus Wiesinger, die mir den Rücken im Fachbereich freigehalten und mich in unseren „coffee breaks“ immer wieder in die Welt der englischen Sprache abtauchen ließen.

Besonderer Dank gilt weiters den Studierenden, die mir durch ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an unterschiedlichen Befragungen Möglichkeit gaben, meinem Forschungsinteresse in der Art nachzugehen, die mir am lohnendsten und für die Beantwortung der Forschungsfragen am zielführendsten erschien.

Wissenschaftlich wurde ich bei dieser Arbeit durch Dr. Ralf Vollbrecht und Dr. Thomas Köhler begleitet. Ich möchte mich an dieser Stelle für ihre höchst wertschätzende und stets vertrauensvolle Unterstützung und ihre kritisch-konstruktiven fachlichen Rückmeldungen bedanken.

Ohne den großen Rückhalt in meiner Familie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen, ich bin sehr froh, mich von Eltern und Schwiegereltern immer unterstützt zu wissen. Ein großes Danke an meinen Ehemann Thomas für sein Andersdenken und das intensive Mit-mir-Leben und an meine Kinder Ines und Benedict, dafür, dass sie sich so gut beim Heranwachsen begleiten lassen.

Abstract Deutsch

Die Arbeit verfolgt die Frage, wie zwei Werkzeuge der Hochschuldidaktik, das Europäische Portfolio für Sprachstudierende in Ausbildung (EPOSA) und der Englischassistent, für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrenden an Neuen Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des geänderten Verständnisses von Lehrenden als Lernbegleitern unterstützend eingesetzt werden können.

Nach einer Darstellung des theoretischen Rahmens und Positionierung des Themas im Kontext, verfolgt die empirische Arbeit die Beantwortung von 20 Forschungsfragen und Untersuchung von vier Hypothesen, welche mithilfe quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren realisiert und an dem Anforderungsprofil für NMS-Lehrer/-innen, sowie den Konstrukten „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Motivation“, „Autonomes Lernen“, „Lernklima“ und „Reflexionskompetenz“ orientiert ist.

Die Analysen der durch Befragungen, Gruppendiskussionen und Experteninterviews gewonnenen Daten machen Ansatzpunkte und Problemfelder der Verwendung des EPOSA und Englischassistenten sichtbar.

Die Ergebnisse zeigen hohe Akzeptanz des EPOSA als Reflexionstool und als Begleiter im kontinuierlichen Professionalisierungsprozess bei den befragten Personen. Große Defizite wurden in den Kompetenzbereichen des „autonomen Lernens“, „Beurteilung“ und „Kulturbewusstsein“ sichtbar gemacht.

Dem Englischassistenten wird Potential vorwiegend im Bereich des Diagnosetools und als Hilfsmittel in der „professionellen Lerngemeinschaft“ zugeschrieben. Überarbeitungsbedarf wird in Bezug auf kompetenzorientierte und dem kommunikativen Ansatz folgende Aufgabenstellungen offensichtlich.

Zusammenfassende Empfehlungen für die weitere Verwendung und Entwicklung der beiden Werkzeuge, sowie ein Ausblick auf geplante zukünftige Forschungstätigkeit beschließen die Arbeit.

Abstract Englisch

This paper aims to answer the question how the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) and the “Englischassistant” can assist the process of teacher training perceiving the teacher’s primary role as the one of a “coach” rather than an “instructor”.

Following a close description of the theoretical framework and positioning the topic in its context, the empirical work is geared towards finding answers to 20 research questions and verifying four hypotheses. Both quantitative and qualitative methods were used and the empirical work was oriented to requirements set in the NMS-teacher-profile and the concepts “Self-efficacy”, “Motivation”, “Independent Learning”, “Learning Climate”and “Reflective Competence”.

The analyses of the data collected by means of surveys, group discussions and expert interviews made starting points and problem areas of the use of the EPOSTL and the “Englischassistent” apparent.

The results showed wide acceptance of the EPOSTL as a tool to assist both reflective processes as well as life-long learning among the respondents. Deficits in the following areas of competence became obvious: “Independent Learning”, “Assessment” and “Cultural Awareness”.

The “Englischassistent” was accredited potential primarily as an assessment tool and as an aid in the “Professional Learning Community”. A better orientation towards the “Communicative Approach” and developing skills was said to be urgently required.

The main findings are summarized in a set of recommendations concerning further usage and development of the two tools. Together with a brief description of future research projects it can be found in the final passage of the paper.

Inhalt

1 Einleitung: Ausgangslage und Forschungsziele der Arbeit 12

1.1 Aufbau der Arbeit 15

1.2 Begriffsdefinitionen: Professionalisierung, Lehrende/r, Lernbegleiter 16

1.3 Hintergrund 17

1.4 „Schlüsseleigenschaften“ von Expert/-innen – eine Auswahl von Kompetenzmodellen 18

1.5 Kompetenz - Kompetenzprofil - Standards 23

1.6 Kompetenz – Performanz – die europäische Dimension 26

1.7 Ein Blick über den Atlantik – die zehn Standards des InTASCs 28

1.8 Empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf und Lehrerbildung 29

1.9 Wie kann professionelle Kompetenz gemessen werden? 32

1.10 Implikationen für die vorliegende Arbeit 33

2 Die Qualifizierung von Sprachlehrenden in Ausbildung - Auf der Suche nach Professionsstandards 35

2.1 Sprachlehrerausbildung in Österreich 35

2.1.1 Die aktuelle Situation und Reformbestrebungen 35

2.1.2 NMS und das neue Anforderungsprofil für Lehrende 37

2.1.3 Individualisierung und Differenzierung 39

2.1.4 Offene Lernformen 42

2.1.5 Teamteaching 49

2.1.6 Fazit 51

2.2 Kompetenzentwicklung 52

2.3 Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation 52

2.4 Autonomes Lernen und Lernklima 58

2.5 Reflexion als Kern der Professionalisierung – professionstheoretische Begründung 62

2.6 Zusammenfassung 77

3 Werkzeuge der Hochschuldidaktik 78

3.1 Das European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)/ das Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) 79

3.1.1 Hintergrund und Relation zu verwandten europäischen Instrumenten 79

3.1.2 Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung 83
3.1.3 Begriffsklärung Portfolio 89
3.1.4 Portfolioarbeit in der Hochschuldidaktik 96
3.1.5 Forschungsstand zur Verwendung und Implementierung des EPOSTL (2008-2011) 100
3.2 Der Englischassistent 106
3.2.1 Typologie und Entwicklungstendenzen 107
3.2.2 Lehrplan NMS Englisch und Bildungsstandards 111
3.2.3 Funktionsbereich Arbeitsblatttool 112
3.2.4 Funktionsbereich Diagnosetool 114
3.2.5 Zielgruppen 115
3.2.6 Der Englischassistent als Lernsoftware: Kriterienkatalog zur qualitativen Analyse 124
3.2.7 Zusammenfassung der lernförderlichen Potentiale 131
3.3 Das Zusammenspiel von EPOSTL und Englischassistent 132
4 Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden 134
4.1 Forschungsbereich 1: Das EPOSTL in der Sprachlehrerausbildung an der PHdDL 135
4.1.1 Auswahl der Stichprobe 136
4.1.2 Qualitative Studie zu Lernerleben, Motivation, Akzeptanz und Reflexionsfähigkeit 136
4.1.3 Quantitative Forschung zur Wahl der Deskriptoren und Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenz und Auswirkung der Verwendung des EPOSTL auf Lernendenautonomie 138
4.1.4 Zeitplan und Zusammenfassung 143
4.2 Forschungsbereich 2: Der Englischassistent in der Sprachlehrendenausbildung an der PHdDL 144
4.2.1 Auswahl der Stichprobe 145
4.2.2 Quantitative Forschung zur Auswirkung der Verwendung des Assistenten auf Selbstwirksamkeitserwartung 145
4.2.3 Qualitative Forschung zur Verwendung des Englischassistenten 147
4.2.4 Gruppendiskussionen zum Englischassistenten 148
4.2.5 Clusteranalyse zur Typenbildung 152

4.2.6 Zeitplan und Zusammenfassung 152

4.3 Forschungsbereich übergreifende Forschungstätigkeit 153

4.3.1 Erhebung zur möglichen Wirksamkeit des Englischassistenten auf Kompetenzbereiche des EPOSTL 153

4.3.2 Experteninterviews zu EPOSTL und Englischassistent 154

4.3.3 Zeitplan und Zusammenfassung 159

5 Empirische Befunde Forschungsbereich EPOSTL 160

5.1 Ergebnisse der qualitativ orientierte Studie zu Lernerleben, Motivation, Akzeptanz und Reflexionsfähigkeit 160

5.1.1 Forschungsfrage 1: Was macht Lernerleben für Sprachlehrende am Beginn der Ausbildung positiv? In welchen Bereichen kann die Arbeit mit dem EPOSTL ansetzen? 160

5.1.2 Forschungsfrage 2: Was motiviert Studierende mit dem EPOSTL zu arbeiten? 164

5.1.3 Forschungsfrage 3: Wie wird das EPOSTL von den unterschiedlichen Studierendengruppen akzeptiert? 167

5.1.4 Forschungsfrage 4: In welchen Kategorien und auf welchen Reflexionsniveaus werden Aussagen bezüglich der bisherigen Entwicklung getroffen? 173

5.1.5 Forschungsfrage 5: Inwieweit unterscheiden sich die Kategorien und Reflexionsniveaus der EPOSTLs von denen der Studierenden, die EPOSTL nicht verwenden? 181

5.1.6 Forschungsfrage 6: Besteht ein Zusammenhang zwischen den im EPOSTL markierten Deskriptoren und der Wahl der Themenbereiche für Seminararbeiten in „English Methodology“ im Folgesemester? 185

5.1.7 Forschungsfrage 7: Begründen Studierende ihre Themenwahl von Spezialgebieten im Fachbereich „Methodology“ unter explizitem Verweis auf das EPOSTL? 186

5.1.8 Forschungsfrage 8: Welche aus den Antworten auf Forschungsfragen 1 bis 6 generierten Merkmale charakterisieren H1_2 und H4A? 187

5.2 Quantitative Forschung zur Wahl der Deskriptoren und Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenz und Auswirkung der Verwendung des EPOSTL auf Lernendenautonomie 188

5.2.1 Forschungsfrage 9: Wie verteilt sich die Wahl der von den Studierenden markierten Deskriptoren über das Portfolio? 189

5.2.2 Forschungsfrage 10: Welche Unterschiede bestehen bezüglich der Wahl der Deskriptoren zwischen H1_2 und H4A-Studierenden? 189

5.2.3 Forschungsfrage 11: Auf welchen Niveaus befindet sich die Selbsteinschätzung der Kompetenz der gewählten Deskriptoren? 197

5.2.4 Forschungsfrage 12: Welche Unterschiede bestehen bezüglich des Niveaus der Selbsteinschätzung zwischen H1_2 und H4A-Studierenden? 199

5.2.5 Hypothese 1: Die Arbeit mit EPOSTL wirkt sich positiv auf die Einschätzung der Lernendenautonomie aus. 206

5.3 Zwischenfazit EPOSTL 208

6 Empirische Befunde Forschungsbereich Englischassistent 211

6.1 Ergebnisse der quantitativen Forschung zu Lehrer-Selbstwirksamkeit 211

6.1.1 Hypothese 2: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der sozialen Interaktionen mit Schüler/-innen, Eltern und Kolleg/-innen. 211

6.1.2 Hypothese 3: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung. 211

6.2 Ergebnisse der qualitativen Forschung (Gruppendiskussionen) zum Englischassistenten 214

6.2.1 Forschungsfrage 13: Welche Aspekte der Verwendung des Englischassistenten sind Gegenstand der Diskussion von H1_2-Studierenden? 216

6.2.2 Forschungsfrage 14: Wie werden die diskutierten Aspekte der Verwendung des Englischassistenten von H1_2 Studierenden bewertet? 220

6.2.3 Forschungsfrage 15: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Lehrer/-innen (Modell-NMS-advanced)? 227

6.2.4 Forschungsfrage 16: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Schüler/-innen (Modell-NMS-advanced)? 230

6.2.5 Forschungsfrage 17: Welche Typologie beschreibt die Verwender/-innen des Englischassistenten? 232

6.3 Zwischenfazit Englischassistent 235

7 Forschungsbereiche übergreifende Befunde 237

7.1 Quantitative Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Verwendung des Assistenten und Selbsteinschätzung in EPOSTL 237

7.1.1 Context 238

7.1.2 Methodology 240

7.1.3 Resources 241

7.1.4 Lesson Planning 242

7.1.5 Conducting a Lesson 243

7.1.6 Independent Learning 245

7.1.7 Assessment of Learning 245

7.2 Experteninterviews 247

7.2.1 Forschungsfrage 18: Für welche Bereiche des EPOSTL schätzen die Interviewpartner den Englischassistenten als wirksam ein? Bestehen Übereinstimmungen mit den in der Gesamtgruppe H4A erhobenen Daten? 247

7.2.2 Einzelfalldarstellungen 248

7.3 Zwischenfazit Forschungsbereiche übergreifende Befunde 287

8 Synthese, Diskussion und Ausblick 289

8.1 Die Ergebnisse in Hinblick auf Merkmale der Kompetenzentwicklung 289

8.1.1 „Modell-4-R“ 289

8.1.2 Theoriegeleitetes Bewusstwerden und Reflexion in Verbindung mit Schulpraxis 291

8.1.3 Kompetenzentwicklung als gemeinschaftlicher Prozess 291

8.1.4 Schutz der eigenen Person durch Einschränkung der Aufgabenbereiche 292

8.1.5 Kompetenzentwicklung valide zu messen verlangt nach klar abgrenzbaren performativ gezeigten Handlungseinheiten 292

8.2 Die Ergebnisse in Hinblick auf das „Modell-NMS-advanced“ 292

8.2.1 Reflexion und forschende Haltung 292

8.2.2 Selbstwirksamkeit – Autonomie – soziale Eingebundenheit 293

8.2.3 Motivation - adaptive Lehrendenhaltung 293

8.2.4 Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen 294

8.2.5 Flexible Arbeitsformen 294

8.2.6 Leistungsdiagnose 294

8.3 Vorschläge für die weitere Arbeit mit EPOSTL und Englischassistenten in der Ausbildung von Sprachlehrenden an der Pädagogischen Hochschule 295

8.3.1 Grundphase der Ausbildung 295

8.3.2 Erweiterungsphase der Ausbildung 297

8.3.3 Übergangsphase der Ausbildung 298

8.4 Kritik und Beschreibung zukünftiger Forschungsvorhaben 298

9 Verzeichnisse 301

9.1 Abbildungen 301

9.2 Tabellen 303

9.3 Literatur 304

10 Anhang 323

10.1 EPOSTL (Ausschnitt) 323

10.2 Fragebögen 324

10.3 Kategorienbildungen 326

10.3.1 Kategorienbildungen Kapitel 5 EPOSA (Auszüge) 326

10.3.2 Kategorienbildung Kapitel 6: Gruppendiskussionen (Auszug) 333

10.4 Clusteranalyse 334

10.4.1 Näherungsmatrix 334

10.4.2 Dendogramm 335

10.4.3 Merkmalsverteilungen in den vier Clustern 336

10.5 Mittelwertsberechnungen zu Hypothese 2 und 3 337

10.6 Interviewleitfaden 339

1 Einleitung: Ausgangslage und Forschungsziele der Arbeit

Lehrerbildung[1] in Österreich ist in den letzten Jahren verstärkt in das Zentrum des öffentlichen Interesses gerückt. Veröffentlichungen von Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien wie PISA[2] (2000, 2003, 2006, 2009, 2012), PIRLS[3] (2006, 2011) oder TIMSS[4] (1995 und 2007) entfachten Diskussionen über die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und deren Einflussfaktoren. Defizite, die möglicherweise ohnehin hinlänglich angenommen wurden und bekannt waren, wurden durch die neue Art der Evaluationen und Leistungsmessungen verstärkt sichtbar gemacht. Das eher durchschnittliche und in der allgemeinen Meinung daher vergleichsweise schlechte Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler nährte Kritik am bestehenden Schulsystem und lenkte den Blick auf die vielfältigen Tätigkeitsfelder der Lehrenden in den Schulen, die sowohl fachliche, fachdidaktische als auch allgemein pädagogische Fertigkeiten voraussetzen. Schlechte Schülerleistungen und die Ausbildung von Lehrer/-innen in einen kausalen Zusammenhang zu setzen ist eine Argumentationslinie, die sowohl national als auch international verfolgt wird. Folglich wurden Vorschläge erarbeitet, wie pädagogische Hochschulen und Universitäten den Anforderungen, die die Gesellschaft an Lehrer/-innen stellt, in ihren Ausbildungsprogrammen Rechnung tragen können. In Österreich wurde auf Basis des Regierungsübereinkommens im November 2008 eine Expert/-innengruppe „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ mit dem Auftrag eingesetzt, die zentralen Eckpunkte für eine moderne

[1] Bei nicht geschlechtsspezifisch gemeinten Aussagen werden in dieser Arbeit sowohl die männliche als auch die weibliche Form angegeben, lediglich bei manchen Komposita (z.B. schülerzentriert) und Lehnwörtern (z.B. Coach) wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit auf eine nach Geschlechtern differenzierte Formulierung in der Hoffnung verzichtet, der Genderproblematik trotzdem ausreichend Rechnung zu tragen.
[2] Programme for International Student Assessment
[3] Progress in International Reading Literacy Study, auch IGLU Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
[4] Trends in International Mathematics and Science Study

Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer zu erarbeiten (BMUKK[5] 2010, S. 5). Der Endbericht dieser Expert/-innengruppe vom März 2010 (ebd. S. 25) bringt die Anforderungen an die Ausbildung auf den Punkt:

> Lehr- und Lernsituationen enthalten immer eine inhaltlich-fachliche, eine pädagogisch-didaktische sowie eine soziale und persönliche Dimension. Diese Dimensionen in der Ausbildung sinnvoll aufeinander zu beziehen, ist die Herausforderung an ein Curriculum der LehrerInnenbildung.

Festzuhalten ist das Postulat der Mehrdimensionalität, also eine kontinuierliche Verquickung der Entwicklung in unterschiedlichen Kompetenzbereichen, welche Absolventen eine erfolgreiche Bewältigung von Unterrichtssituationen unterschiedlichster Art ermöglichen soll. Nimmt man den Kern dieser Aussage Ernst, so erübrigt sich die häufig bemühte Trennung von Fach und Fachdidaktik. Mit Heintel (1986) kann sogar argumentiert werden, dass das Fach als solches eigentlich gar nicht existiert, dass es sich nur in der didaktischen Situation realisiert. Die für diese Arbeit ausgewählten Werkzeuge der Hochschuldidaktik wurden für die Verwendung in der Ausbildung von Sprachstudierenden mit dem Ziel entwickelt, zur Entwicklung von Kompetenzen in unterschiedlichen Lernsituationen beizutragen. Daher wird im Rahmen der in den folgenden Kapiteln beschriebenen Studien der Versuch unternommen, deren Wirksamkeit in unterschiedlichen Domänen zu untersuchen um zu evaluieren, ob sie die Ausbildung entsprechend den oben zitierten Ansprüchen bereichern können.

Die Auswahl der Domänen erfolgte unter Bezugnahme auf die im Anforderungsprofil des BMUKK definierten Aufgabenbereiche und folgt den im professionstheoretischen Diskurs angeführten Modellen, welche den Lehrberuf als einen professionellen Beruf beschreiben, der von einer langen Ausbildungszeit und komplexem Handeln in Unsicherheit geprägt ist. Die Konstrukte des autonomen Tuns, der Motivation, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Reflexionsfähigkeit, welche in

[5] Mit In-Kraft-Treten des Bundesministeriengesetzes am 1. März 2014 wurde das BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst) in BMBF (Bundesministerium für Unterricht und Frauen) umbenannt. Es werden daher beide Begriffe entsprechend dem Zeitpunkt des Verweises in der Arbeit verwendet.

Kapitel 2 Gegenstand der Diskussion sind, werden als besonders bedeutend definiert.

Da Lehrerbildung von der Autorin als ein Prozess verstanden wird, der von individueller und kontinuierlicher Entwicklung geprägt ist, wurde mithilfe induktiver und deduktiver Verfahrensweisen versucht, Möglichkeiten des Einsatzes und Wirkungen der beforschten Werkzeuge der Hochschuldidaktik möglichst umfassend und über einen längeren Zeitraum darzustellen.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen betreffend entspricht das Prinzip der Einphasigkeit an pädagogischen Hochschulen, welches eine Aufhebung von zeitlicher und räumlicher Trennung von fachwissenschaftlich-theoretischer und berufspraktischer Ausbildung ermöglicht, der gewünschten Verzahnung von theoretischem Input und reflektierter Auseinandersetzung mit den Inhalten in der Praxis. Im Gegensatz zu den häufig genannten Gründen für mangelnde Implementation von Inhalten der Lehrerfort- und Weiterbildung im Unterrichtshandeln, wie beispielsweise dem Vermissen von konkreten Unterrichtsbezügen, mangelnder Begleitung im Schulalltag oder fehlendem Zeitbudget für außerschulische Aktivitäten (vgl. McCoy & Reynolds, 1998), gestatten diese organisatorischen Rahmenbedingen eine nachhaltige Umsetzung der Bildungsinhalte im Unterricht. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass in den der Ausbildungszeit folgenden unbegleiteten Unterrichtsjahren Absolventen häufig wieder auf die vor der Ausbildungszeit erlebten Muster zurückgreifen, eine genauere Analyse der Bedingungen würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dem Aspekt wird aber insofern Rechnung getragen, als die Verwendung beider hier diskutierten Werkzeuge keineswegs als auf die Ausbildung reduziert gesehen wird, sondern Möglichkeiten, diese in einem Prozess des lebenslangen Lernens weiter zu verwenden, aufgezeigt werden.

Aus den Überlegungen ergab sich folgendes Analysemodell, das dieser Arbeit zugrunde gelegt wird:

Ausgangslage: Professionalisierung der Lehrerbildung dem Anforderungsprofil für NMS-Lehrende entsprechend als bildungspolitische Forderung

Analyse: studentischer Daten zur Wirksamkeit der untersuchten Werkzeuge der Hochschuldidaktik in den Domänen

Auswertung: empirisch begründete Vorschläge für den Einsatz von EPOSTL und Englischassistent in der Ausbildung von Sprachlehrenden in Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen

1.1 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 beschreibt die Ausgangslage und gibt eine Darstellung relevanter Kompetenzmodelle und Professionsstandards für Lehrende. Im Anschluss daran erfolgt in Kapitel 2 eine detaillierte Analyse des Kompetenzbegriffes im Kontext der bildungspolitischen Forderungen, die in Bezug auf eine Ausrichtung der Lehrerbildung im Sinne der „LehrerInnenbildung NEU“ formuliert werden. Hier werden außerdem das untersuchungsleitende Konzept und die diesem zugrunde liegenden Konstrukte definiert.

Kapitel 3 widmet sich den beiden Werkzeugen der Hochschuldidaktik, deren Wirksamkeit in den Fallstudien untersucht wird, dem Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA), das in der englischen Originalversion „EPOSTL“ eingesetzt wurde und daher unter diesem Namen in der vorliegenden Arbeit diskutiert und analysiert wird, und dem webbasierten Englischassistenten. Die in der empirischen Arbeit relevanten Konstrukte werden zu den Untersuchungsgegenständen in Beziehung gesetzt. Kapitel 4 folgt mit der Beschreibung und Begründung der Anlage der Untersuchungen.

Die Ergebnisse der Untersuchungen werden in den Kapiteln 5 und 6 für EPOSTL und Englischassistent getrennt dargestellt, Kapitel 7 beschreibt die beiden Forschungsgebiete übergreifende Befunde.

Der abschließende Teil 8 bietet eine Synthese der Ergebnisse, zeigt Forschungsdesiderata und schließt mit Ansatzpunkten und konkreten

Vorschlägen zur Verwendung der hochschuldidaktischen Werkzeuge im Rahmen der „LehrerInnenbildung NEU“.

1.2 Begriffsdefinitionen: Professionalisierung, Lehrende/r, Lernbegleiter

Wenn im Titel der Arbeit von einer Professionalisierung von Sprachlehrenden die Rede ist und eine Weiterentwicklung des Selbstverständnisses vom Lehrenden zu einer das Lernen begleitenden professionellen Lehrperson im Untertitel formuliert wird, so spiegelt dies die Meinung der Autorin wider, dass eine zeitgemäße Ausbildung nur in Verbindung mit einem geänderten Verständnisses der Aufgaben von Lehrpersonen einhergehen kann. Anders gesagt wird hier angenommen, dass Professionalisierung eben diesen Prozess der Weiterentwicklung des Lehrenden zum Lernbegleiter meint.

Dass dieser Gedanke keinesfalls neu ist zeigt die Tatsache, dass im Gegensatz zur gängigen Verwendung des Begriffes „Lehrer“ für die Bezeichnung einer Person, die aufgrund ihres Könnens in einem bestimmten Bereich anderen Personen Wissen vermitteln kann, „Lehrer“ etymologisch gesehen vollinhaltlich genau das bedeutet, was hier unter „Lernbegleiter/-in“ gemeint ist, nämlich die Bedeutung des gotischen „laisareis“, „einer, der durch Nachspüren wissend macht“ (Drosdowski 1978, S. 1655). Durch den Begriff wird nicht ausgedrückt, dass Wissen gleichermaßen als Gut weitergegeben wird, sondern, dass versucht wird, jemanden „wissend zu machen“ durch ein „Nachspüren“, also ein sich auf die Person Einstellen. Ein weiterer Begriff, der in der Literatur vor allem auch im Zusammenhang mit neuen Medien verwendet wird, ist jener des „Coach“. Diesen definieren Baumgartner & Payr (zitiert nach Mader & Stöckl 1999, S. 72) als Spieltrainer, der nicht uneingeschränkte Autorität ausübt, sondern sich mit den Lernenden in eine Situation hinein begibt, in der er seinen eigenen Weg zur Lösung zeigt. Wichtig ist die Kooperation zwischen den Parteien, wobei der Coach den Lernenden immer einen Schritt voraus ist (vgl. auch Röhrling 2001, S. 20).

Begleitend zu der Darstellung ausgewählter Theorien aus der Expert/-innen- und Kompetenzforschung, wird in diesem Kapitel basierend auf dieses Verständnis ein Modell der professionellen Lehrperson präsentiert, das diesen Lernbegleiter beschreibt. Die folgende Abbildung zeigt dieses „4-R-Modell“:

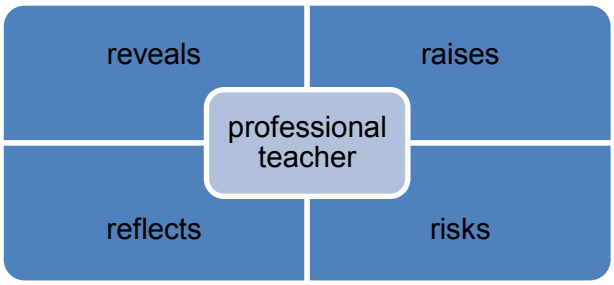


Abbildung 1: 4-R-Modell

The professional teacher reveals rather than reduces, raises rather than rates, reflects rather than remembers and risks rather than rests. Die kompetente Lehrperson enthüllt, zeigt auf, verrät, ohne zu sehr zu reduzieren und zu minimieren, sie erzieht Lernende und ermöglicht Kompetenzzuwachs ohne immer zu bewerten, sie agiert reflektiert und nicht bloß mechanisch wiedergebend, und schließlich ist sie bereit, Neues zu wagen und aktiv zu bleiben.

1.3 Hintergrund

Die Diskussion um Lehrerkompetenzen und Lehrerprofessionalität erlangte besonders durch den am 19.06.1999 mit der Unterzeichnung der sogenannten Bologna-Erklärung ausgelösten Bologna-Prozess, einem zwischenstaatlichen Reformprozess, der über die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen eine Strukturveränderung der Studiengänge an pädagogischen Hochschulen verlangte, besondere Bedeutung. Die Ausbildung wurde modularisiert und inhaltlich erfolgte eine Ausrichtung an Standards, welche allerdings vorerst selbst erst definiert bzw. weiterentwickelt werden mussten.

Aufgrund der Vielzahl der Modelle zu „Schlüsseleigenschaften“ von Lehrer/-innen fällt es schwer, eine kurze Zusammenfassung zu geben, die den unterschiedlichen Theorien in ausreichendem Maße gerecht wird. Außerdem erscheint eine rein auf den schulischen Kontext abgestimmte

Definition zu eng, da wichtige Elemente anderer Modelle der Beschreibung von Expert/-innen (Chi 1988, Germaine 2006) außer Acht gelassen würden. In diesem einleitenden Kapitel werden daher ausgewählte Modelle chronologisch dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt, darauf folgend wird der Begriff der „Professionalität von Lehrenden“ geklärt und es werden für diese Arbeit relevante Beschreibungen von Professionsstandards präsentiert.

1.4 „Schlüsseleigenschaften“ von Expert/-innen – eine Auswahl von Kompetenzmodellen

Um dem Begriff des Expert/-innen ausreichend gerecht werden zu können, beginnt die Suche nach geeigneten Modellen mit einem Blick über den Tellerrand des schulischen Kontexts.

Michelene T. H. Chi, Robert Glaser und M.J. Farr (1988) stellen in ihrem Buch „The Nature of Expertise“ „Schlüsseleigenschaften“ von Expert/-innen bei der Problemlösung dar. Sie beziehen ihre Daten aus außerschulischen Kontexten, beispielsweise der Fähigkeit des Maschinenschreibens, der außergewöhnlichen Merkfähigkeit bei Bestellungen in Restaurants oder besonderen Begabungen bei der Programmierung von berechenbaren Funktionen, beim Schachspielen, etc.. Nichtsdestotrotz finden sich wesentliche Gemeinsamkeiten mit erwünschten Qualitäten von Lehrenden:

1. Experts Excel Mainly in Their Own Domains.
2. Experts Perceive Large Meaningful Patterns in Their Domain.
3. Experts are Fast: They Are Faster than Novices at Performing the Skills of Their Domain, and They Quickly Solve Problems with Little Error.
4. Memory Skills: Experts Have Superior Short-Term and Long-Term Memory.
5. Experts See and Represent a Problem in Their Domain at a Deeper (More Principled) Level than Novices; Novices Tend to Represent a Problem at a Superficial Level.
6. Experts Have Strong Self-Monitoring Skills.

vgl. Chi 1982

Diese Definition beinhält bereits viele der noch heute grundlegenden Elemente der Professionalisierung von Lehrer/-innen, in welcher die Entwicklung hoher fachlicher Expertise, die Betonung des strukturellen,

größere Zusammenhänge erkennenden Zugangs zu Inhalten und Bedeutung der Reflexionsfähigkeit als wesentlich gelten.

In der Expertenforschung formulieren Swanson und Holton (2001, S. 241) ihre geänderte Definition basierend auf Chi & Glasers Erkenntnisse. Sie erweitern den Begriff um die Aspekte „Kontinuität“ und „Effektivität“ und beschreiben Expertise als ein

> displayed behavior within a specialized domain and /or related domain in the form of consistently demonstrated actions of an individual that are both optimally efficient in their execution and effective in their results.

Erst Marie-Line Germain erweitert im Jahre 2006 um eine verhaltensbezogene Dimension. Sie entwickelt ein Messinstrument zur Erfassung der Expertise von Arbeitnehmern, das „Generalized Expertise Measure“ (GEM), auch bekannt unter dem Namen „Germain’s scale“. Im Bereich der fünf objektive Items („objective items“), welche als „evidenzbasiert“ bezeichnet werden, fügt sie der bestehenden Beschreibung von Expert/-innen den Aspekt der „Qualifikation“ hinzu, der Begriff der „Ausbildung“ ist in drei der fünf Items impliziert bzw. ausdrücklich genannt:

1. This person has knowledge that is specific to his or her field of work.
2. This person shows that they have the education necessary to be an expert in his/her field.
3. This person has knowledge about his/her field.
4. This person has the qualifications required to be an expert in his/her field.
5. This person has been trained in his or her area of expertise.

Elf weitere Items („subjective items“) werden wegen ihrer verhaltensbezogenen Dimension dem Bereich der Selbstverbesserung („self-enhancement“) zugeordnet. Wesentlich für den in dieser Arbeit verfolgten ganzheitlichen Zugang zu Lehrerkompetenzen ist die Bezugnahme auf überfachliche Qualitäten:

1. This person is ambitious about their work in the company.
2. This person can assess whether a work-related situation is important or not.
3. This person is capable of improving himself or herself.
4. This person is charismatic.
5. This person can deduce things from work-related situations easily.

6. This person is intuitive in the job.
7. This person is able to judge what things are important in his/her job.
8. This person has the drive to become what he or she is capable of becoming in his/her field.
9. This person is self-assured.
10. This person has self-confidence.
11. This person is an expert who is outgoing. [6]

Zusammengefasst können aus den beiden Ansätzen der Beschreibungen von Expert/-innen folgende Merkmale in drei Kategorien zusammengefasst werden:

Fachbezogene Merkmale	**Arbeitsweisen**	**Personenbezogene Merkmale**
überragende Leistungen im Spezialgebiet Erkennen großer Bedeutungszusammenhänge und Strukturen fachspezifisches Wissen nötige Ausbildung/ Qualifikation Wissen im Fachbereich	hohe Arbeitsgeschwindigkeit bei geringer Fehleranfälligkeit strukturell angelegte Problemlösungsstrategien Abschätzen der Wichtigkeit der Situation Herstellung von Verbindungen intuitives Handeln	überragendes Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis ausgeprägte Fähigkeiten der Eigenbeobachtung Strebsamkeit und Ambition Fähigkeit zur Weiterentwicklung Charisma Ehrgeiz, sich bestmöglich zu entwickeln Selbstsicherheit Selbstbewusstsein Extrovertiertheit

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale von Expert/-innen

Im oben angeführten Modell werden können die Bereiche so zugeordnet:

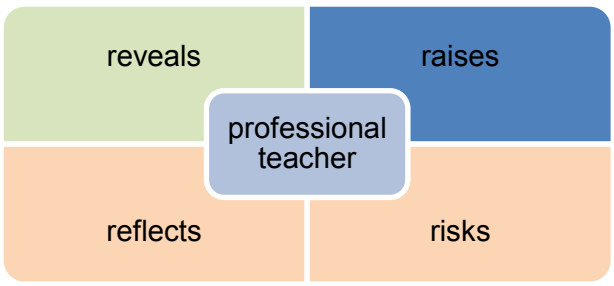


Abbildung 2: 4-R-Modell-Expert

[6] Die interne Konsistenz erwies sich bei einer Untersuchungsgruppe von 307 Personen mit .91 für die objektiven Items und .92 für die subjektiven Items als hoch.

Die Modelle zu Expert/-innen beinhalten trotz der ausführlichen Beschreibung der Items keine Orientierung am Kunden bzw. an der Zielgruppe, dies ist ein Aspekt, der bei der parallel geführten Diskussion zu Wissen von Lehrenden präsent ist. Der folgende Abschnitt widmet sich diesem.

Shulmans (1987) Konzept des „pedagogical content knowledge“ (PCK), welches in den 1980er-Jahren eine intensive Diskussion über das Wissen von Lehrenden entfachte, bietet eine in der internationalen Debatte um Pädagog/-innen stark präsente Klassifikation von Wissen, das dem Lehrenden zur Verfügung stehen soll. PCK beschreibt die Fähigkeit der Lehrperson, in einer Verbindung aus Fachwissen und pädagogischem Wissen, Inhalte, Probleme und Fragestellungen des Fachbereiches auf unterschiedliche Arten den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Lernenden entsprechend aufzubereiten und im Unterricht darzubieten. Darüber hinaus definiert Shulman noch weitere vier Bereiche, die trotz ihrer Bedeutung leider oft nur bruchstückhaft Eingang in den aktuellen Diskurs finden (vgl. exemplarisch Haag 2006, Blömeke 2008, Roters 2011, König 2011). Wegen ihrer Relevanz für die in dieser Arbeit verfolgten Zielsetzungen werden sie hier vollständig angegeben:

1. content knowledge: gesamtes Fachwissen in dem zu unterrichtenden Schulfachs
2. general pedagogical knowledge: allgemeines pädagogisches Wissen, beispielsweise im Bereich der Klassenführung und –organisation
3. curriculum knowledge: genaue Kenntnis der Fachlehrpläne (Zielvorstellungen über Schule und Unterricht bis fachlichen Aufbau innerhalb der Klassenstufen und den jeweilig verfügbaren Stundenkontingenten) und der auf sie basierenden Programme und Materialien
4. knowledge of learners and their characteristics
5. knowledge of educational contexts: Wissen über gruppendynamische Prozesse (von Schulklasse bis Gesellschaft), aber auch über Führung und Finanzierung der Schulbezirke
6. knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds

vgl. Shulman 1987, S. 8

Von den sechs angeführten Bereichen sind nur die Hälfte dem fach- und fachdidaktischen Wissen zuzuordnen (Punkte 1 bis 3), darüber hinaus gewinnt mit Punkten 4 bis 6 das Wissen um die Lernenden und der schulische und außerschulische Kontext an Bedeutung.

Vergleicht man diese Beschreibung mit der im pädagogischen Kontext häufig verwendeten Definition von Kompetenzen von F.E. Weinert (2001, S. 27f.), die in Bezug auf Bildungsstandards und Kompetenzmodelle entwickelt wurde und der diese als

> die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, E. K.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können

beschreibt, sind Gemeinsamkeiten augenfällig. Weinerts Definition ist nicht ohne Grund eine in der Kompetenzdiskussion von Lehrer/-innen im deutschen Sprachraum am häufigsten zitierten, erlaubt sie doch eine unterschiedlichsten Lehr- und Lernsituationen entsprechende Verwendung.

Ergänzend zu Shulman ist der Fokus verstärkt auf die Lernenden gerichtet und die damit verbundene Bereitschaft der Lehrer/-innen, flexibel zu agieren Teil des Kompetenzprofiles, womit auch der bisher nicht berücksichtigte Bereich „raises“ im „4-R-Modell“ gefüllt werden kann. Besonders bedeutend erscheint in Hinblick auf die zurzeit stattfindenden Entwicklungen im Schulbereich die Hereinnahme des Begriffes der „variablen“ Situation, welche mithilfe von Motivation, Willen und sozialer Offenheit in Kombination mit fachlichem und fachdidaktischem Wissen und Können bewältigt wird.

Verstanden wird unter Kompetenz also oft eine Kombination von Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen, die in Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden (Nuissl 2002, S. 71). Diese stehen dem Individuum als Handlungs- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung. Kompetenzen werden auf der Basis

eines Impulses von außen (z. B. Anforderungen der Organisation) und der Energie von innen in Handlungssituationen aktualisiert (ebd.).

Klippert (2004 S. 119.) bietet in seinem Buch „Lehrerbildung“, bezugnehmend auf die Forderungen im Abschlussbericht der vom Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission von 2000 (KMK-Kommission 2000), eine auf Lehrende exakt zugeschnittene Liste an Kompetenzen, die den oben beschriebenen Aspekt der flexiblen Reaktion in variablen Situationen allerdings nur implizieren. Seine Kompetenzbereiche sind „Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz, Methodenkompetenz, Instruktionskompetenz, Moderationskompetenz, Beratungskompetenz, Emotionale Kompetenz, Klassenführungskompetenz und Kooperationskompetenz“. Er konkretisiert damit Weinerts Definition, wobei er damit auch ein ihm wichtiges Anliegen postuliert, nämlich, dass „die entsprechende Lehrerbildungsarbeit gezielt fokussiert und begrenzt wird. Andernfalls drohen Überforderung und Konfusion“ (Klippert 2004, S. 120). Für die aktuelle Lehrerausbildung sind folgende der von ihm genannten Bereiche von besonderer Relevanz: „Diagnostische Kompetenz“ vor allem in Bezug auf das Erstellen neuartiger Prüfungsaufgaben (Bildungsstandards), im Bereich der „Methodenkompetenz“ vor allem die Fähigkeit, Lernende methodisch vielfältig zu fördern und zu fordern, „Beratungskompetenz“ um KEL-Gespräche[7] wirkungsvoll zu führen, und „Kooperationskompetenz“, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft, im Team zu arbeiten und die gängigen Regeln konstruktiver Teamarbeit konsequent zu beachten und zu befolgen (vgl. Klippert 2004, ebd.).

1.5 Kompetenz - Kompetenzprofil - Standards

Wertvolle Beiträge zur Diskussion des „Kompetenzbegriffes“ und Entwicklung von Professionsstandards liefert Oser (2006a, 2007, 2013) durch die Beschreibung der Erkenntnisse aus mithilfe des Delphi-

[7] Die Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen haben ihr Gesamtkonzept der Rückmeldung und Leistungsfeststellung den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten zu Beginn jedes Unterrichtsjahres in geeigneter Weise bekannt zu geben. Hier können beispielsweise „Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche“ (KEL), das sind regelmäßige Gespräche über den Leistungsstand unter Beiziehung der Schülerin bzw. des Schülers, Eingang finden. (BMUKK, 2012)

Verfahrens durchgeführten Studien an 793 Lehrpersonen der Berufsfachschule. Er entwickelt seine zuvor (Oser 2001) 90 Standards des Lehrerberufes weiter zu 45 „Kompetenzprofilen".

Vorerst unterscheidet er zwischen drei Begriffen, (1) der „professionellen Lehrerkompetenz", (2) dem „professionellen Kompetenzprofil", und (3) den „professionellen Standards des Lehrerhandelns" (Oser 2006a, S. 3). Mit (1) „Lehrerkompetenzen" sind alle einzelnen Handlungsweisen gemeint, die Lehrpersonen im Unterricht zur Anwendung bringen. Diese umfassen „inhaltliche, didaktische, organisatorische, managementartige und erziehungsorientierte Beeinflussungen" (ebd.), von Handlungen rein technischer Art wie dem Starten einer Power-Point-Präsentation auf dem PC, bis zu solchen psychologischer Art, etwa bei Konfliktlösung. In Kategorie (2), dem „professionellen Kompetenzprofil" werden einzelne Kompetenzen zusammengefasst, beispielsweise zur „Fähigkeit Gruppenarbeit durchzuführen". Die Definition des Begriffes ist deswegen notwendig, weil im alltäglichen Unterricht Kompetenzen meist im Verbund eingesetzt werden und dementsprechend nicht als Einzelkompetenzen sichtbar werden (vgl. Oser, 2007, S. 14). Schließlich wird unter (3), den „professionellen Standards des Lehrerhandelns" die Qualität von Kompetenzprofilen mit einem Maß belegt. Dieses Maß gilt dann als eine Richtgröße für Qualität.

Oser wählt für die Entwicklung von 45 Kompetenzprofilen eine Vorgangsweise, die in der Praxis stehende Lehrpersonen stark in Entwicklungsprozess involviert:

> Als passende Methode zur Entwicklung praxisnaher Kompetenzprofile bietet sich das Delphi-Verfahren an. Es sieht den Einbezug von Spezialisten zur Gewinnung von vielfältigen, erfahrungsbasierten Handlungsmustern vor, die in einem komplexen Selektionsprozess festgelegt und hierarchisiert werden. In unserer Studie konnten in einem «bottom-up» angelegten Findungsprozess in vier aufeinander aufbauenden Runden mit Lehrpersonen bzw. Bildungsexperten 45 Kompetenzprofile für Unterrichtende an Berufsschulen generiert werden. In den ersten drei Runden wurden konsensfindend, also unter steter kommunikativer Validierung der von den Forschenden vorgelegten Ergebnisinterpretationen, aus Handlungssituationen Kompetenzprofile formuliert. Diese konnten in

> einer abschliessenden Runde an einer Stichprobe von 793 Lehrpersonen der Berufsfachschule validiert werden.
>
> Oser 2007, S. 15

Die folgende Übersicht zeigt die so eruierten vier Hauptgruppen und neun Untergruppen, in die die 45 Kompetenzprofile eingeordnet werden:

Standardhauptgruppen	**Standarduntergruppen**
A Standards der Lehre	A1 Unterrichtsvorbereitung A2 Vermittlungsformen
B Standards der Lernbedingungen	B1 Lernbedingungen B2 Wert- und Konfliktmanagement
C Standards des Lernprozesses	C1 Diagnose C2 Begleitung C3 Evaluation
D Berufscoping und Zusammenarbeit	D1 Zusammenarbeit D2 Coping der Lehrperson

Tabelle 2: Übersicht der Kompetenzprofile nach Oser (Oser 2007, S. 15)

Ein Beispiel zu B1 „Die Lehrperson kann verschiedene Formen der Anregung (Motivation) im Unterricht umsetzen“ verdeutlicht die Nähe zu Klipperts Kategorisierung („Methodenkompetenz“), allerdings gelingt auch hier wieder eine Erweiterung um ein wesentliches, in der zeitgemäßen Diskussion hochaktuelles Element in D2: „Die Lehrperson kann die eigene Arbeitsbelastung realistisch einschätzen und Ursachen des Burnouts erfassen. Sie kann Maßnahmen ergreifen und ist in der Lage, Hilfe anzunehmen“ (Oser 2006b, S. 63). In der späteren Darstellung des Konzeptes der „Selbstwirksamkeit“ wird auf diesen Aspekt noch gesondert eingegangen. Für das in diesem Kapitel entwickelte Modell bedeutet dies die Erweiterung um die Dimension der Kooperation. Diese ist gekennzeichnet durch eine wechselseitige Unterstützung im Entwicklungsprozess zur Professionsgemeinschaft („professional community“):

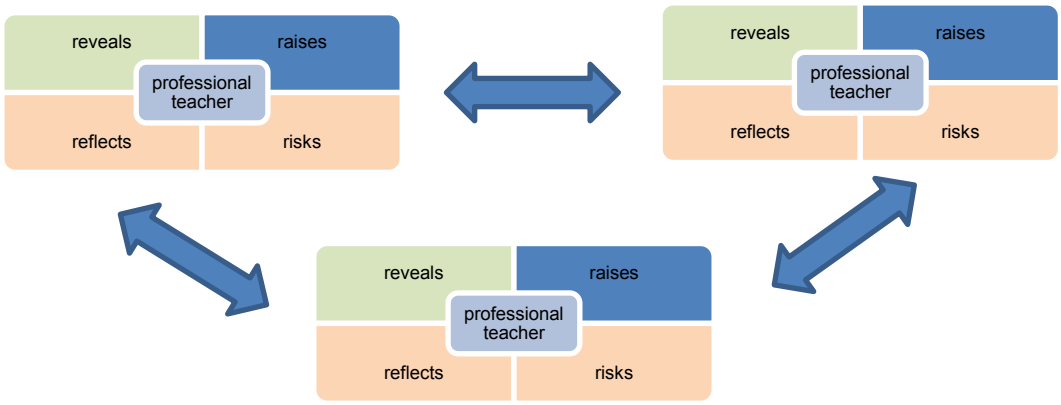


Abbildung 3: 4-R-Modell-Expert-Community

Wie wesentlich diese Öffnung des professionellen Tuns für Einwirkungen ist, wird in der Erläuterung der bildungspolitischen Forderungen im Folgekapitel noch näher dargestellt werden.

1.6 Kompetenz – Performanz – die europäische Dimension

Der Aspekt des „beruflichen Handelns“ durch das sich Kompetenzen manifestieren, bzw. erst sichtbar werden, in anderen Worten das Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz, wird in allen bisher genannten Modellen angesprochen. Terhart (2007, S. 37) beschreibt als ein in allen Kategorisierungsversuchen vorhandenes Merkmal die zentrale Unterscheidung in innere („subjektive“) Fähigkeitsstruktur, Kompetenz, und äußere („objektive“) Aufgabenstruktur, Kontext. Ähnlich definiert Martinet (2001, S. 13) Professionalität als ein Konzept, welches zwei miteinander verwandte Prozesse verbindet. Einerseits den internen Vorgang der Entwicklung und Festigung von Kompetenzen, die zur Ausübung eines Berufes notwendig sind, im Englischen „professionality“. Andererseits den externen, sozialen Prozess, der mit dem Wort „professionalism“ bezeichnet wird, und den Anspruch auf einen klar definierten Platz im Arbeitsgefüge der Gesellschaft beschreibt.

Andere Modelle, welche versuchen, die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Kompetenzbereichen herzustellen, finden sich bei dem von Frey 2004 entwickelten und zur Analyse der Kompetenzstruktur von Lehramtsstudierenden genützte hierarchische Strukturmodell mit den Ebenen „einzelne Fertigkeiten“ (Ebene I), „gebündelte Fertigkeiten“ (Ebene II), „Fähigkeiten“ (Ebene III) und „Gesamtkompetenz“ (Ebene IV)

und in Krauss‘ Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften aus demselben Jahr.

Das von Harich und Speer (2007) im Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“ – Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences entwickelte Kompetenzmodell weist vier Dimensionen auf: „Learning Space, Organisation, Community und Profession“. Das Modell wurde von Februar 2005 bis Juli 2007 in Anbetracht des Bedarfs an einer gemeinsamen europäischen Grundlage für die Evaluation von Lehrenden entwickelt. Es hat damit, wie das EPOSTL, eine europäische Dimension.

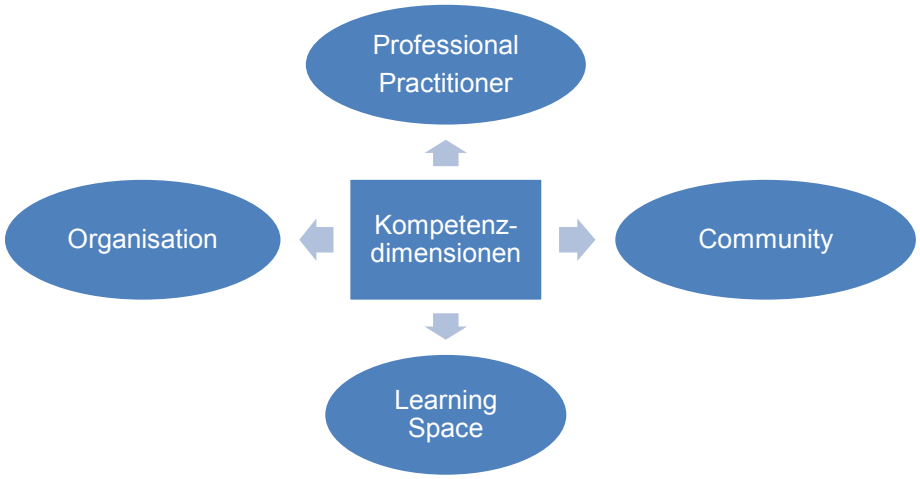


Abbildung 4: TEVAL-Kompetenzdimensionen (Speer 2007, S. 37)

Gemeinsamkeit mit den anderen Modellen besteht in der Annahme, dass Ressourcen hinsichtlich des Erreichens eines bestimmten Ziels mobilisiert werden müssen, sodass sie in kompetentes Handeln und damit in Performanz münden. Im Bereich „Learning Space“ finden sich fach- und fachwissenschaftliche Kompetenz, diagnostische Kompetenz und pädagogisch-didaktische Kompetenz. In der Dimension „Organisation“ werden Partizipation, Relationen, Projektarbeit und Organisationsentwicklung genannt, sie befindet sich an der Schnittstelle unterrichtenden Handelns und dem externen Einflussbereich der Gesellschaft, der „Community“, welche zugleich die dritte Dimension definiert. Diese bezeichnet Kenntnis und Verständnis des sozio-kulturellen Umfelds, Zusammenarbeit von Schule und anderen Bildungseinrichtungen und Beteiligung an Entwicklungsprojekten im Umfeld. Als vierte Dimension wird die reflektierte und damit begründete Optimierung und Bewertung von

Arbeitstechniken für die Verbesserung des Unterrichts inklusive des Austauschs im multikulturellen Kontext, außerdem Beiträge zur Professionalisierung des Berufsstandes und berufliche Weiterbildung genannt. Eine fünfte Dimension, die „Europäischen Kompetenzanforderungen“ (EU-Challenges), welche von den Autoren als Erweiterungsmöglichkeit beschrieben wird, komplettiert das Konzept.

1.7 Ein Blick über den Atlantik – die zehn Standards des InTASCs

Zu den weltweit bekanntesten Professionsstandards zählen die des InTASCs (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium). Die zehn Standards sind in vier Gruppen zusammengefasst:

Category	Standard
The Learner and Learning	1. Learner Development 2. Learning Differences 3. Learning Environments
Content	4. Content Knowledge 5. Application of Content
Instructional Practice	6. Assessment 7. Planning for Instruction 8. Instructional Strategies
Professional Responsibility	9. Professional Learning and Ethical Practice 10. Leadership and Collaboration

Tabelle 3: Die zehn Standards des InTASC (Council of Chief State School Officers 2011, S. 1)

Während die ersten Bereiche den in bereits genannten Modellen sehr ähnlich sind, ist der Aspekt des „Leadership“ neu, er bezeichnet das Selbstverständnis der Lehrenden, aktiv an neuen Entwicklungen teilzuhaben und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit im inner- und außerschulischen Bereich.

Im „Modell-4-R“ zeigt sich dies in einer Öffnung nach außen:

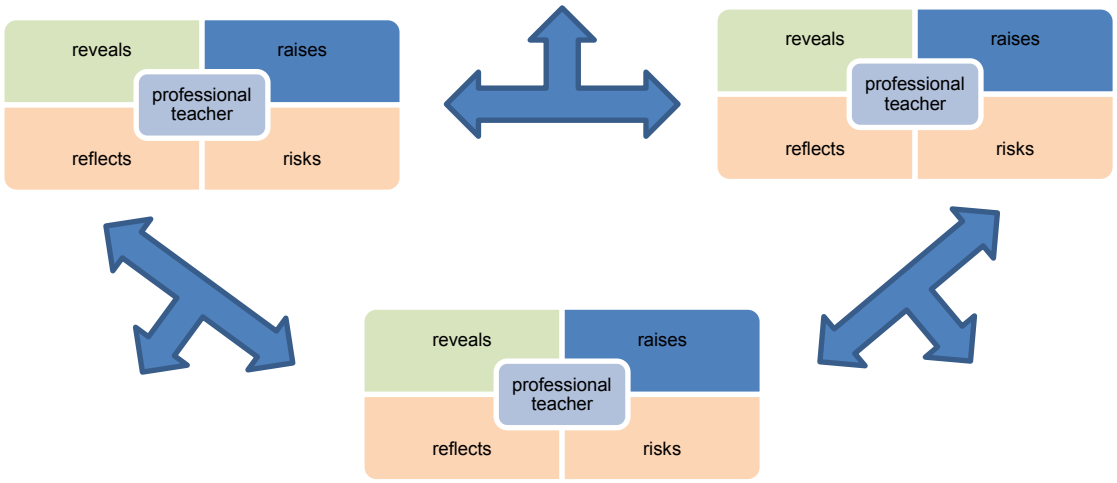


Abbildung 5: 4-R-Modell-Expert-Community-Leader

1.8 Empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf und Lehrerbildung

Auch wenn auf den Begriff „Professionalität“ und „Professionsstandards“ im Anforderungsprofil der „LehrerInnenbildung NEU“ verzichtet wurde, liegt den Bestrebungen, Lehrerausbildung zu reformieren meist der Wunsch nach einer besseren Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrenden zugrunde. Um einen Überblick darüber zu bekommen, welche Kompetenzen in der Lehrerausbildung ausreichend vermittelt werden, bzw. in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht, muss untersucht werden, wie professionell Studienabgänger tatsächlich sind.

Der folgende Abschnitt befasst sich neben einer kurzen Darstellung aktueller Studien zum Thema mit der Frage, ob und wie die Qualität von Kompetenzprofilen bzw. Standards überhaupt erfasst, das heißt, objektiv, valide und reliabel gemessen werden kann, bzw. der Frage, ob häufig verwendete Verfahren wie beispielsweise Selbstbeurteilung und direkte Beobachtung den Anforderungen an die Kompetenzmessung genügen können.

Untersuchungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung liegen international betrachtet durchaus zahlreich vor (Cochran-Smith & Zeichner 2005, Baumert & Kunter 2006, Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008), jedoch wird oft Kritik am methodischen Vorgehen geübt, da diese häufig nur auf Befragungen und Dokumentenanalysen beruhen und nur innerhalb der eigenen Ausbildungssituation oder Region durchgeführt wurden (Riese

2012, S. 297). Außerdem werden Messinstrumente häufig unkontrolliert, das heißt ohne Anbindung an ein Kompetenzmodell und mangelnde theoretische Fundierung entwickelt.

Bei den zahlreichen empirischen Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung, die sowohl allgemeines als auch fachspezifisches Wissen beschreiben konnten, fällt auf, dass wegen der fehlenden Trennschärfe zwischen fachwissenschaftlichem Wissen (content knowledge) und fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge) eine valide Überprüfung nur eines Bereiches äußerst schwer fällt. Untersuchungen konzentrieren sich daher auf „Gütekriterien“ wie beispielsweise „effiziente Klassenführung und Zeitnutzung“, „Kompetenzorientierung im Unterricht“ oder „Konsolidierung des Gelernten durch intelligentes Üben“ (Klieme 2008, Helmke 2004, Lipowsky 2006), oder spezielle Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, unter anderem „Zweitspracherwerbs- und -lernprozesse“, „die Struktur des Unterrichtsdiskurses einschließlich der Verteilung und des Umfangs der Sprechanteile von Schülerinnen und Schülern“, oder „die differenzierte Rolle des Deutschen im Unterrichtsdiskurs“. Versuche, jene Aspekte der Lehrerkompetenzen zu erfassen, die sich empirisch identifizieren lassen, und Beziehungen zwischen diesen Merkmalen herzustellen, fanden in den letzten Jahren in Studien wie COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom) (Krauss 2004) COACTIV-R (Cognitive Activation in the Classroom-Referenderiat) (2007), MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century) (2006), TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics) (2008), TEDS-Telekom (von der Deutschen Telekom-Stiftung gefördert) (2008) und LEK (Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden) (2009) statt. Eine ausführliche Beschreibung der LEK-Studie gibt König (2012), zum aktuellen Forschungsstand siehe auch Reinhold (2012).

Fachspezifische Lehrerausbildungsforschung ist ein vergleichsweise noch junges Feld.

> Unabhängig von der geringen Anzahl an Lehrerausbildungsstudien besteht die generelle Schwierigkeit darin, wie sich aus der Vielzahl kontextspezifischer Erhebungen ein Modell für die Lehrerausbildung ableiten lässt, wenn meist die Sampleanzahl gering, die Ausbildungskontexte verschieden und die methodischen Ansätze zur Erforschung heterogen sind,

fasst Schocker-von Ditfurth (2001, S. 32-42) die Schwierigkeiten zusammen. Sie gibt einen ausführlichen Überblick über Schwerpunkte, wichtige Ergebnisse und Unzulänglichkeiten von bis dato durchgeführten Untersuchungen. Bianca Roters (2011a, S. 79) erwähnt als positive Beiträge die Studie von Joachim Appel (2000) zu Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik, die Untersuchungen von Schocker-von Ditfurth (2001) und Caspari (2003) zum beruflichen Selbstverständnis von Sprachlehrenden und -studierenden, welche die Bedeutung von theoriegeleitetem Bewusstmachen und Reflexion hervorheben. Die unzureichende Verknüpfung von Theoriewissen mit den schulpraktischen Erfahrungen untersuchte Gabel (1997), Elsner (2010) konzentriert sich auf das Fachpraktikum Englisch.

Die im Rahmen der „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“ (TEDS-LT) 2011 durchgeführten Untersuchungen zum professionellen Wissen von Studierenden des Lehramts Englisch und zum pädagogischen Wissen von Deutsch-, English- und Mathematiklehramtsstudierenden (Blömeke 2011) liefern wichtige Ergebnisse hinsichtlich der Korrelationen von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen. So zeigt sich, dass mit höherer fachlicher Spezialisierung das gemessene Fachwissen in geringerem Maße mit pädagogischem Wissen korreliert. Außerdem ist zu erkennen, dass über die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch hinweg pädagogisches Wissen in erster Linie mit fachdidaktischem Wissen korreliert.

Kritik kann an dieser Studie dahingehend geäußert werden, dass diese keine aus Performanzen generierten Daten beinhält. Dieser Frage nach validen Möglichkeiten der Kompetenzmessung wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

1.9 Wie kann professionelle Kompetenz gemessen werden?

Oser (2006, S. 12) unterscheidet zwei grundsätzliche Formen der Messung professioneller Kompetenz. Erstens die Art der Untersuchung, bei der durch „die Lösung einer Reihe von Aufgaben auf den jeweiligen Beitrag bestimmter Faktoren“ erfasst wird. Bei Bransford (2005) ist dies beispielsweise der Faktor „knowledge of learners & their development in social context“ (vgl. auch Darling-Hammond (2006)). Fünf Kompetenzelemente werden vom National Board for Professional Teaching Standards verwendet, „commitment”, „pedagogical content knowledge”, „reflection”, „mentoring for learning” und „cooperation”. Die Überprüfung erfolgt durch „performance assessment“ mit „classroom portfolios“, mit „commentaries of the teaching context and planning process“ und mit Videoanalysen, Analysen des Unterrichtserfolgs und des Lernens der Schüler/-innen (Shulam und Sato 2006, S.3). In Europa wurde das erfolgreichste Konzept von Kuntert und Baumert entwickelt (2006). Ihre auf der Nutzung kritischer Unterrichtssituationen und multipler Repräsentation von „Pedagogical Content Knowledge“-Einsatz basierenden Analysen versuchen zu modellieren, welche Faktoren des Lehrens den größten und substantiellsten Einfluss auf Leistungen von Schüler/-innen haben.

Der zweite Ansatz nach Oser (2012, S. 12) versucht einen eher ganzheitlichen Zugriff auf Kompetenzen von Lehrer/-innen:

> Der Kontext ist Teil der zu entwickelnden Standards. Sie bestehen aus abgrenzbaren performativ gezeigten Handlungseinheiten, die auf eine Kompetenz schließen lassen, die von Experten oder Professionellen im Vergleich zu Nichtexperten oder Nichtprofessionellen qualitativ unterschiedlich eingeschätzt werden sollen. Das daraus zu entwickelnde Diagnose-Instrument für Lehrerhandeln ist eine mögliche Hilfe für die Standardisierung bestimmter Unterrichtsgegebenheiten, die optimaler oder weniger optimal für die Entwicklung von SchülerInnen-Kompetenzen stehen. Aber schon der Unterschied zwischen Experten und Professionellen ist - trotz großer Forschungsanstrengung - nicht genügend herausgearbeitet worden. Es ist das Problem, dass diese Unterschiede für die Standardisierung wichtig sind und dass nur über sie eine Aussage über Qualität gemacht werden kann.

1.10 Implikationen für die vorliegende Arbeit

In Anbetracht der Vielzahl an Versuchen, Kompetenzen zu beschreiben, zu kategorisieren und in Profile zusammen zu fassen und aus diesen Professionsstandards zu entwickeln, gestaltet es keineswegs einfach, die Basis für die Arbeit mit EPOSTL und dem Englischassistenten genau zu definieren. Im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels werden daher die bisher dargestellten möglichen Ansatzpunkte noch einmal kurz zusammengefasst.

1. Kompetenzentwicklung beschreibt Handlungsweisen, die definierten Kategorien zugeordnet werden können.

Die Integration von EPOSTL und Englischassistent ist getragen von dem Wunsch, Studierenden im Bereich der „Professional Responsibility“ im Sinne der InTASC (2011) ein Werkzeug zu geben, das ihnen hilft, Überblick über wesentliche Kompetenzbereiche ihrer Profession zu bewahren. Es unterstützt so einerseits, fachbezogene Merkmale der Profession zu erkennen und auszubauen („reveal“), andererseits personenbezogene Verhaltensweisen durch reflektorische Prozesse in Gang zu bringen und zu erhalten („reflect“) und zum Beschreiten von neuen Wegen anzuregen („risk“).

2. Kompetenzentwicklung ist getragen von lebensbegleitendem und theoriegeleitetem Bewusstwerden und Reflexion in Verbindung mit schulpraktischen Erfahrungen.

Der Einsatz des Portfolios an der Schnittstelle zwischen Fachausbildung und Schulpraktischen Studien versteht sich als Baustein, möglicherweise als Fundament für diese Entwicklung. Der Englischassistent unterstützt in ausgewählten Bereichen.

3. Kompetenzentwicklung ist ein gemeinschaftlicher Prozess.

Der Austausch, das Erkennen von Synergien und Durchführen von Kollaborationen ist im Entwicklungsprozess unabdingbar.

4. Kompetenzentwicklung umfasst den Schutz der eigenen Person.

Zeitgemäße Lehrerausbildung soll der Notwendigkeit, sich durch Einschränkung der Aufgabenbereiche als Lehrperson abzugrenzen um Burnout vorzubeugen Rechnung tragen. Offenheit gegenüber Anregungen anderer Personen ist grundlegend.

5. Kompetenzentwicklung valide zu messen verlangt nach klar abgrenzbaren performativ gezeigten Handlungseinheiten.

2 Die Qualifizierung von Sprachlehrenden in Ausbildung - Auf der Suche nach Professionsstandards

Um den Kontext des untersuchungsleitenden Konzeptes der Arbeit zu definieren, ist es notwendig, die Situation der Sprachlehrerausbildung in Österreich kurz zu umreißen. Allgemein muss angemerkt werden, dass diese Arbeit in einer Phase des Umbruchs verfasst wurde, in welcher zeitgleich an pädagogischen Hochschulen in Kooperation mit Universitäten neue Curricula für alle Sparten der Lehrerausbildung diskutiert und formuliert wurden.

Dieses Kapitel bietet außerdem detaillierte Beschreibungen der für die empirische Arbeit herangezogenen Konstrukte.

2.1 Sprachlehrerausbildung in Österreich

2.1.1 Die aktuelle Situation und Reformbestrebungen

Die Sprachlehrerausbildung für das Lehramt an Hauptschulen (HS) und Neuen Mittelschulen (NMS)[8] obliegt in Österreich den Pädagogischen Hochschulen. Das sechssemestrige Bakkalaureatsstudium ist gekennzeichnet durch eine Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen, hohe Eigenverantwortung der Hochschullehrenden, welche Großteils über Praxiserfahrung verfügen, und persönliche Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden aufgrund der geringen Studierendenzahlen. Als größtes Manko der hochschulischen im Vergleich zur universitären Sprachlehrerausbildung, welche Studierende befähigt, an Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) zu unterrichten, galt und gilt, dass sowohl fachspezifische als auch pädagogische Wissenschaften nicht in der gewünschten Breite angeboten werden können. Darüber hinaus hatten und haben Hochschullehrende zum überwiegenden Teil kein oder nur ein kleines Forschungsdeputat (vgl. Gabel 1997, Blömeke 2011). Jüngste

[8] Die Neue Mittelschule ist seit 1. September 2012 Regelschule. Bis 2015/16 entwickeln sich mittels Stufenplan alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml - Download vom 09.09.2013.

Reformvorschläge führten zu einem Beschluss des Bundesgesetzes am 12. Juni 2013 im Nationalrat, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert wurden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen). Durch diese Änderung soll die Erreichung folgender Ziele gesichert werden:

1. Qualitätssteigerung: Die "Pädagog/-innenbildung NEU" erhöht das Ausbildungsniveau durch mehr wissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung.
2. Qualitätssicherung: Erstmals wird die Qualität der Curricula von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten durch einen unabhängigen Qualitätssicherungsrat gewährleistet.
3. Kompetenzorientierung: Die neue Ausbildung entspricht den heutigen Anforderungen an den Lehrberuf.
4. Mobilität und Internationalisierung: Die neue Ausbildung entspricht der Bologna-Struktur (Bachelor-Master-PhD).
5. Durchlässigkeit: Die neue Ausbildung ermöglicht Weiterqualifizierungen und ist zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten abgestimmt.
6. Steigerung der Attraktivität: Der Umstieg auf das Bologna-System macht den Lehrberuf für Quereinsteiger leichter zugänglich und attraktiver.
7. Gleichwertigkeit: Durch die gemeinsame Qualitätssicherung und Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten werden Lehrerinnen und Lehrer über eine gemeinsame gleichwertige Ausbildung verfügen.

BMUKK (2013a)

Auffallend ist die Dominanz von Zielen, die auf organisatorischer Ebene nationaler als auch internationaler Natur angesiedelt sind. Dies begründet sich einerseits in dem Bedürfnis, die die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung oft lähmenden Zweigleisigkeit des Angebotes von Lehramtsstudien an Universitäten und pädagogischen Hochschulen zu einer gemeinsamen gegenseitig anerkannten Ausbildung zusammen zu führen, andererseits in dem Wunsch, Mobilität der in Österreich ausgebildeten Lehrenden durch bessere internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse zu gewährleisten.

Die vorliegende Arbeit setzt in ihrem Bestreben, Werkzeuge der Hochschuldidaktik auf deren Wirksamkeit in Bezug auf die Professionalisierung von Sprachlehrenden in Ausbildung zu überprüfen, bei Punkt 1. und 3. der angeführten Liste an. Dies erscheint vor allem in Hinblick auf Ergebnisse einer Vielzahl von Studien wichtig, die der Erstausbildung von Lehrenden keine bis geringe Wirksamkeit bescheinigen (vgl. Hattie 2009, S. 109ff.). Gerade diese Unterrichtswirkung ist aber neben den Prozessen des Lehrens und Lernens und der Schaffung von Lernumgebungen und Lerngelegenheiten ein Hauptanliegen der fachdidaktischen Bildungsforschung (Bauer 2011, S. 36).

2.1.2 NMS und das neue Anforderungsprofil für Lehrende

Über diese grundlegende nationale und internationale Neuausrichtung hinaus, verlangt, wie im Titel der Arbeit „vom Lehrenden zum Lernbegleiter“ formuliert, die der NMS zugrunde liegende Philosophie nach einem geänderten Lehrerprofil, auf welches die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen ausgerichtet werden soll. Die hier angeführten 16 Themenbereiche, die auf der Webseite des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) unter der Überschrift „Pädagogischen Konzepte der NMS“ zu finden sind, umfassen Merkmale und wesentliche Elemente des neuen Schultyps und definieren Aufgabenbereiche, denen Lehrenden sich zukünftig stellen werden müssen:

1. Individualisierung & Differenzierung
2. Externe ExpertInnen - Die Schule öffnet sich
3. Soziales Lernen & Integration - Schule als Wegbereiter in die Gesellschaft
4. Gender - Chancengleichheit unabhängig vom Geschlecht
5. Ganztagsangebote - Fortsetzung der schulischen Förderung am Nachmittag
6. Kreativität - mehr Kunst- und Kulturprojekte
7. Sport - Bewegung als Ausgleich zum Lernalltag
8. eLearning - vernetztes Lernen mithilfe des Internets
9. Bildungs- und Berufsorientierung
10. Elternstatements

11. Gespräche: Lehrende-Eltern-Schüler/-innen
12. Kleingruppen & offene Lernformen
13. Lerndesignarbeit
14. Meinungen
15. Sprache & Mehrsprachigkeit
16. Teamteaching

BMUKK (2013b)

Es liegt auf der Hand, dass nicht alle der hier angeführten Bereiche von nur einer Lehrperson realisiert werden können, Tatsache ist aber, dass einige der Forderungen jedenfalls Einfluss auf jede sich bereits im Dienst befindliche Lehrperson haben. So wird es zukünftig, nach Aufhebung der in den letzten 20 Jahren den Schulalltag prägenden Einteilung und Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, ab dem Schuljahr 2018/19 nur mehr Unterricht in heterogenen Gruppen in allen Schulfächern geben. Diese Form des Unterrichtes bringt eine weitaus höhere Notwendigkeit von Differenzierungsmaßnahmen in den zu unterrichtenden Gruppen mit sich, welcher durch die Arbeit in Kleingruppen, durch die Verwendung von offenen Lernformen und nicht zuletzt durch den Einsatz von Lehrerteams Rechnung getragen werden soll. Für Lehrende bedeutet dies aber, und hiermit sei bereits der wohl anspruchsvollste und das Lehrerprofil am stärksten prägende Teil der Umsetzung der Vorgaben des BMUKK erwähnt, ein sehr hohes Maß an Kooperationsbereitschaft, Flexibilität, Offenheit und Entwicklungsbereitschaft.

Es sind also Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen, die eine Änderung der inneren Grundhaltungen zur Folge haben sollen, ein Experiment, welches per Definitionem zum Scheitern verurteilt zu sein scheint. Umso mehr erschien es aber wichtig, in dieser Arbeit Elemente der Hochschuldidaktik bezüglich deren Anwendbarkeit entsprechend den Rahmenbedingungen und Zielsetzungen in den NMS und auch personenbezogenen Wirkungsweisen zu untersuchen.

Daher werden im folgenden Teil jene ausgewählten Elemente, die den Unterricht an den NMS prägen werden, definiert, die für die Untersuchung

relevant waren. Im Anschluss daran werden grundlegende Eigenschaften von Lehrenden beschrieben, deren hohe Ausprägung als für den Lehrberuf unabdingbar argumentiert wird und welche folglich in den empirischen Teil der Arbeit Eingang fanden.

2.1.3 Individualisierung und Differenzierung

Wenn angehende Lehramtsstudierende nach ihrer Motivation gefragt werden, warum sie Sprachlehrer/-in werden wollen, wird die Antwort „Weil ich auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes individuell eingehen und verschiedenste Talente und Fähigkeiten auf unterschiedliche Arten fördern möchte“ wohl lange auf sich warten lassen. Tatsächlich aber ist dies eine der Grundforderungen, die an Lehrende in NMS gestellt werden, und es folglich eine der wesentlichen Aufgaben der Ausbildung, Studierende mit einem Methodenrepertoire auszustatten, das es ihnen erlaubt, individualisierten Unterricht abzuhalten.

Verstärkte Individualisierung bei gleichzeitiger Umstrukturierung des Unterrichts in Hinblick auf die Implementierung von Bildungsstandards[9] erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Wenn also auf die „Einzigartigkeit eines jeden Kindes“ eingegangen und in der NMS „innovativer Unterricht für alle Begabungen und Interessen“ (ebd.) geboten werden soll, so setzt das bestimmte Lehrerhaltungen voraus (vgl. Hofmann 2011). In einer im Jahr 2009 an 239 Lehrenden an NMS durchgeführten Studie konnte gezeigt werden, dass Lehrende, die eher Autonomie fördern agieren, Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht mehr schätzen als Lehrpersonen, die kontrollorientiert agieren. Gekennzeichnet ist deren Verhalten durch ein signifikant höheres Maß an Zeit, in der die Lehrenden zuhören, durch die Verwendung von informatorischer Sprache, ein Angebot von flexiblen Lernumgebungen und Wahlmöglichkeiten und von lösungswegorientierter Hilfe in Form von

[9] Mit einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz BGBl. I Nr. 117/2008 vom 8.8. 2008 (URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/novelle_schug.xml - Download vom 09.09.2013) wurde die rechtliche Grundlage für die Einführung von Bildungsstandards geschaffen. Die darauf bezogene Verordnung legt in einzelnen Unterrichtsgegenständen fest, was Schülerinnen und Schüler nach der 4. und 8. Schulstufe können sollen. Im Schuljahr 2012/13 wurde die Überprüfung in der 4. Schulstufe in Mathematik und in der 8. Schulstufe in Englisch durchgeführt.

Fragen. Weiteres Kennzeichen ist häufigeres Lob der Qualität der Leistungen im Vergleich zu Lehrenden, die kontrollorientiertes Verhalten bevorzugen. Im „LIKE-Modell“ sind diese Grundhaltungen des autonomiefördernden und individuelle Lernbedingungen bereitstellenden Lehrerenden zusammengefasst:

L	-	isten
I	-	nform
K	-	now how to offer flexible learning conditions, choice and advice
E	-	ncourage

Abbildung 6: LIKE-Modell zur Autonomieförderung durch Lehrende

Zusätzlich konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen mit Präferenz für geschlossenen Unterricht insbesondere im Bereich des Anschluss- und Machtmotivs Unterschiede zu Lehrpersonen mit Präferenz für Individualisierungsmaßnahmen aufweisen. Als mögliche Dispositionen für Individualisierungspräferenzen werden neben der bereits genannten Autonomieförderung, Ungewissheitsorientierung, prosoziale Macht, Umgang mit Zurechtweisung und Geselligkeit genannt.

Während also Individualisierung nach Salner (2009, S. 18)

> […] die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern- und lehrorganisatorischen Maßnahmen [versteht], die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern[,]

beschreibt „Differenzierung“ die Bereitstellung von lernförderlichen Bedingungen in heterogenen Klassen für möglichst viele Schüler/-innen. Anders gesagt denkt Individualisierung vom Lernen her, während bei Differenzierung das Lehren im Zentrum der Betrachtung steht. Diese Art der Differenzierung wird von Weinert (1997, S. 51) als „aktive Reaktionsform“ auf Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern bezeichnet, eine laufende Anpassung des Unterrichts, bei der es

> […] mit Hilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken gilt und dadurch auch den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit (wieder) vermittelt wird.

Anders als bei der bisher im HS-Leistungsgruppensystem durchgeführten „substitutiven Reaktionsform“, bei der durch schulorganisatorische Homogenisierung Schülerinnen und Schüler an den Unterricht angepasst werden, und einer dritten Form, der „passiven Reaktionsform“, in der von einem fiktiven oder realen Durchschnittsschüler ausgegangen wird und Lern- und Leistungsunterschiede ignoriert werden, zielen also diese neuen Anforderungen an NMS-Lehrende auf eine bessere Anpassung von Lernangebot und Lernausgangslage. Vor allem deswegen, weil traditionellerweise „passive“ und „substitutive“ Reaktionsformen praktiziert wurden, ist von großem Nachholbedarf sowohl in der Erstausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung auszugehen. Eine große Schwierigkeit bei der Vermittlung stellt der Umstand dar, dass im Rahmen der Schulpraktischen Studien bisher nur sehr eingeschränkt gute Beispiele in der Praxis erlebt werden können.

Um feststellen zu können, inwieweit der Englischassistent Möglichkeiten des differenzierten Arbeitens eröffnen kann, wird auf die von Bönsch (2009, S. 37) definierten acht Differenzierungskriterien („Er-, Be- und Verarbeitungsweisen“, „Quantität der Unterrichtsinhalte“, „Anspruchsniveau (Qualität)“, „Selbständigkeit – Umfang benötigter Hilfe“, „Zeit“, „Kooperationskompetenz“, „Zieldifferenzierung“, „Planerfüllung und zusätzliche Interessen“) zurückgegriffen, die für das Unterrichtsprinzip der inneren Differenzierung (synonym: „Binnendifferenzierung“) im Sinne der oben beschriebenen „aktiven Reaktion“ von Bedeutung sind. Diese werden in Kapitel 3 bei der Beschreibung des Englischassistenten im Detail erläutert.

Abgesehen von der grundlegenden Bereitschaft, differenzierten Unterricht zu planen und abzuhalten, setzen die acht Differenzierungskriterien eine sehr hohe fachliche und fachdidaktische Gewandtheit der Lehrenden voraus. Die Befähigung, Inhalte unterschiedlich zu präsentieren inkludiert

neben Wissen auch ein nicht geringes Maß an Kreativität, und eine strukturierte und systematische Vorgangsweise und exemplarische Selektion der für die jeweiligen Schüler/-innen relevanten Bereiche bedarf eines ausgeprägten Verständnisses und ausgezeichneter Kenntnis der zu unterrichtenden Themenbereiche. Auch hier soll die Fähigkeit zu kooperieren auf Seite der Lehrperson nicht unerwähnt bleiben. Diese Bereitschaft, sich auf das Gegenüber einzulassen und dadurch angemessen Hilfestellungen und Erklärungen bereitzustellen ist zentral, ebenso wie die klare Ausrichtung an Zielen.

2.1.4 Offene Lernformen

Neben Individualisierung und Differenzierung bietet auch der Bereich „12. Kleingruppen und offene Lernformen“ der vom BMUKK genannten Grundbausteine der NMS für die Zielsetzung der Arbeit geeignete Ansatzpunkte, auch deswegen, weil dieser dem Bereich der Individualisierung und Differenzierung insofern nahe steht, als innere Differenzierung eigenständige und selbstorganisierte Lernprozesse voraussetzt und offene Lernformen Möglichkeiten der Individualisierung eröffnen können. Anders gesagt kann Individualisierung und Differenzierung erst in konkreten, an den Schülerinnen und Schülern orientierten und den unterschiedlichen Lernbedürfnissen entsprechenden Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen realisiert werden.

Der Begriff „Offene Lernformen“ umfasst eine Vielzahl von Lernkonzepten, die als geeignete Instrumente für Individualisierung und Differenzierung angesehen werden. Sehr häufig wird auch von „neuen Lernformen“ gesprochen, gemeint sind hier Konzepte wie zum Beispiel offener Unterricht, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Portfolioarbeit oder Kooperatives Offenes Lernen (COOL). Zu der Fülle an Bezeichnungen kommen die vom BMUKK verwendeten „fachübergreifenden Projekte‘“ und „offene Planarbeit“, welche nicht näher definiert und in einschlägiger Literatur derart nicht verwendet werden, weil einerseits dem Begriff „Projekt“ eine Interdisziplinarität innewohnt (vgl. Gudjons 1997, S. 74ff.), andererseits Planarbeit in sehr unterschiedlichen Formen, beispielsweise als Tages-/Wochen-/Monats-/Themen-/Jahres-

/planarbeit, zum Einsatz kommen kann. Hier scheinen die Verantwortlichen im Ministerium dem Begriffsdschungel zum Opfer gefallen zu sein.

Kritik an der Umsetzung dieser offenen Lernkonzepte wird dahingehend geäußert, als bei diesen häufig lediglich eine Ansammlung von undifferenzierten, also völlig identen Aufgaben zur Verfügung gestellt wird, die von Schülerinnen und Schülern abgearbeitet werden muss, damit also den oben beschriebenen Differenzierungs- und Individualisierungskriterien kaum entsprochen wird. Als Grund dafür wird beschrieben, dass es im Kontext der Offenen Lernformen nicht dazu gekommen ist, die veränderte Rolle der Lehrperson zu charakterisieren (vgl. Hofmann 2000, S. 221). Das heißt, dass die Frage, durch welche konkreten Aktivitäten Lehrende die Lernenden besser als bei gebundenen Unterrichtsformen bei der Entwicklung von Lernkompetenzen unterstützen können, selten gestellt und noch weniger oft beantwortet wurde. Für die Untersuchung der Möglichkeiten, die der Englischassistent im Bereich der Binnendifferenzierung bietet, wird der Frage nach „Selbstbestimmtheit der Lernaktivität“, „innerer Differenzierung“ und „Reflexion der Lernerfahrungen“ in Anlehnung an Hofmanns Diskussion (ebd. S. 203ff.) von Offenen Lernformen als didaktischen Modellen zur Förderung von Lernkompetenz nachgegangen.

Als weitere Grundlage für das NMS-Modell-basic, welches am Ende dieses Anschnittes die grundlegenden Ansprüche an Lehramtsstudierende zusammenfasst, wird als Ergänzung zu den von Bönsch kategorisierten Kriterien Altrichters (2009, S. 345f.) Beitrag zur Begriffsklärung von „Individualisierung von Unterricht“ in Form einer Beschreibung von Grundbausteinen, die bei den unterschiedlichen Formen der Individualisierung immer wieder verwendet werden (vgl. dazu auch Weinert 1997, Hofmann 2000), herangezogen.

„Kooperationskompetenz“ zeigt sich bei Altrichter (ebd.) einerseits in einer „optimistischen Lehrer/innen/einstellung“ und „respektvollen, aufmerksamen Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen“, andererseits in Form von „inhaltsreichen und ermutigenden

Rückmeldungen für Schüler/innen, die diese für weiteres Lernen motivieren“. Neben dieser Grundhaltung und der Rolle als Motivator wirkt die Lehrperson auch in der Lernberatung, das heißt sie stellt Lernaufgaben nicht nur zur Verfügung, sondern gibt auch Instruktionen, wie diese bei der Erreichung von Zielen helfen können. Insgesamt verweist Altrichter auf Lehrerkompetenzen im Sinne der von Beck et al. (2008, S. 41) beschriebenen „adaptiven Lehrkompetenz“, die sich aus Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz, didaktischer Kompetenz und Klassenführungskompetenz zusammensetzt. Wichtig auch hier, dass Kompetenzen und Haltungen nicht statisch zu verstehen sind, sondern situativ adaptiv.

Dem Kriterium „Anspruchsniveau“ entsprechend, fordert Altrichter (ebd.) „Lernaufgaben, die eine „Passung“ zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen ermöglichen“. Dies entspricht dem Grundgedanken des Abholens der Lernenden von ihrem Wissenstand und Anknüpfen an bereits bekannte Inhalte. Diese Lernaufgaben sind „eingebettet in flexible Unterrichtsformen, die das Lernen von einzelnen Schüler/innen bzw. Schüler/innen/gruppen an unterschiedlichen Aufgaben zulassen“.

Von besonderer Bedeutung in Hinblick auf die in den NMS in der 7. und 8. Schulstufe verpflichtend vorgeschriebene Unterscheidung in „grundlegende“ und „vertiefte Allgemeinbildung“ erscheint Altrichters (2009, S. 345) Definition von unterschiedlichen Lernzielen:

> Individualisierter Unterricht ist auch durch – teilweise – unterschiedliche Lernziele charakterisiert. Im „Fundamentum“ sind jene Lernziele festgehalten, die für alle Schüler/innen in gleicher Weise relevant sind, die „fundamentale Konzepte“ (und d. h. auch nicht unbedingt die „leichteren“ Aufgaben) des jeweiligen Lernfeldes vermitteln (vgl. Herber 1983: 16) und für die „zielerreichendes Lernen“ angestrebt wird. Im „Additum“ finden sich Zusatzaufgaben, interessante Anwendungen, Vertiefungen und Übertragungen für Schüler/innen, die z. B. von einer Erarbeitung im Durchschnittstempo unter- oder überfordert sind oder denen spezielle Übungsmöglichkeiten angeboten werden sollen. Additumsaufgaben erlauben daher auf spezielle Interessen und Begabungen der Schüler/innen einzugehen und ihnen Material zur Vorbereitung für weitere Lern- und Berufswege zur Verfügung zu stellen (vgl. Herber 1983: 60).

Wichtig ist hervorzuheben, dass unter „Additumsaufgaben“ keineswegs nur solche zu verstehen sind, die den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern vorenthalten sind. Andererseits können „Fundamentumaufgaben“ durchaus auch schwierig sein, wesentliches Auswahlkriterium ist die Relevanz des der Aufgabe zugrunde liegenden Zieles.

Ein weiterer Grundbaustein, der individualisierte Lernprozesse charakterisiert, betrifft die äußeren Rahmenbedingungen, das heißt Materialien und Räumlichkeiten, die individualisiertes Arbeiten erleichtern. Dies stellt eine der größten Herausforderungen für jene Schulen dar, die ohne bauliche Veränderungen in die Ära der NMS eingegangen sind. Fachspezifische Räume sind an Österreichs Schulen eine Seltenheit, in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik praktisch nicht vorhanden. Schulen, die aus dem Leistungsgruppensystem sogenannte Gruppenräume zu Verfügung haben, können diese selten so nützen, dass ausreichend Materialien gelagert und Schüler/-innen zugänglich gemacht werden können. Lehrende an Schulen, denen im Zuge der Umstellung auf NMS auch finanzielle Mittel für die Erneuerung und Adaptierung der Klassenräume zur Verfügung gestellt wurden, postulieren, dass diese Rahmenbedingungen nicht unwesentlich zum Gelingen des neu orientierten Unterrichts beitragen. Sind geeignete Materialien und Räume vorhanden, zeigt sich nach Altrichter bei Schülerinnen und Schülern sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft für individualisiertes Lernen, das heißt für die Bereitschaft, „die gestellten Lernaufgaben zu bewältigen und Verantwortung für eigene Lernprozesse zu übernehmen“ (ebd.). Den Einsatz des Englischassistenten betreffend ist die Frage relevant, in welchem Ausmaß und welcher Form Arbeit am Computer in den Unterricht integriert werden kann, bzw. inwieweit die Offline-Ressourcen des Systems genützt werden können.

Ein weiterer Bereich, in dem sich gelungene Individualisierung zeigt, ist der der „Lerndiagnose“ und „Leistungsbeurteilung“. Beim Durchführen der Lerndiagnose werden aktuelle Stärken oder Defizite in spezifischen Teilbereichen eruiert, der Begriff grenzt sich von „Leistungsfeststellung“

insofern ab, als er in Anlehnung an in Medizin und Psychotherapie angewandten Methodiken ein Sammeln, Zuordnen und Aufarbeiten von Informationen über den Klienten meint, welche als Grundlage für therapeutische Maßnahmen herangezogen werden. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sind diese Informationen einerseits fachspezifisch, die Ausprägungen der Fähigkeiten in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen beschreibend, andererseits fachübergreifend im Sinne der von Costa & Kallick (2000, 2009) beschriebenen Lernhaltungen, den „16 Habits of Mind", die von Durchhaltevermögen bis Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wichtige Dispositionen von erfolgreich Lernenden beschreiben. Das Konzept der „Ergänzenden Differenzierenden Leistungsbeschreibung"[10] ist ein Versuch, an NMS ein möglichst umfassendes Bild der Leistungen von Schüler/-innen zu geben. Bei der medizinischen Diktion bleibend, folgt der Diagnose die Therapie, was im Kontext schulischer Leistungen die Bereitstellung von Lerngelegenheiten meint, in welchen die Schülerinnen und Schüler aufholen bzw. sich weiter vertiefen können.

Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass es sich der Verwendung eines wissenschaftlich kaum begründeten Konzeptes wie den „Habits of Mind" für eine vom Unterrichtsministerium geforderten Reform der Beurteilungskultur um eine Vorgangsweise handelt, die symptomatisch für viele zurzeit stattfindende Entwicklungen im Schulbereich ist. Umso wichtiger erscheint es, bei Vorschlägen bezüglich der Weiterentwicklungen in der Ausbildung von Lehrenden, den Dingen auf dem Grund zu gehen und damit eine bessere theoretische Fundierung zu gewährleisten.

[10] Die „Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung" (EDL) wurde mit der NMS Gesetzgebung eingeführt. Die Rechtslage sieht vor, dass zusätzlich zum Jahreszeugnis eine schriftliche Beschreibung der Leistungsstärken des Schülers, der Schülerin auszustellen ist. Im Lehrplan der Neuen Mittelschule ist festgehalten: „Den Schülerinnen und Schülern ist für jede erfolgreich absolvierte Schulstufe zusätzlich zum Jahreszeugnis eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung auszustellen, die in schriftlicher Form die Leistungsstärken ausweist."
URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html - Download vom 09.09.2014. S.12.

An die eng mit der Lerndiagnose verbundene „Leistungsbeurteilung“ wird eine Reihe von Forderungen gestellt, einerseits sollte sie kompatibel mit den individualisierten Lernwegen der Lernenden sein, andererseits die Leistungsdokumentation so angelegt sein, dass „Lernstand, Fördermaßnahmen und Diagnosen […] (z. B. in Form eines „Förderplans“)“ möglichst ökonomisch festgehalten werden können. Besonders bei großen heterogenen Gruppen stellt dies eine sehr große Herausforderung an die Lehrenden dar. Auch in diesem Bereich gilt es, die Möglichkeiten des Englischassistenten zu prüfen.

Ein Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse die Effekte von Individualisierung und Differenzierung im Unterricht betreffend (vgl. Eder 1999, 2005; Herber et al. 2005), zeigt, dass überfachliche Ziele wie beispielsweise Lernklima und subjektives Befinden höher eingeschätzt, aber auch fachliche Ziele nicht schlechter erreicht wurden. Darüber hinaus konnte höhere Elternzufriedenheit, Arbeitszufriedenheit der Lehrer/-innen, Selbstkonzept und Leistungsmotivation der Schüler/-innen verzeichnet werden. Die besseren Ergebnisse im Bereich der nicht-leistungsbezogenen Kriterien wurden auch in weiteren Studien nachgewiesen (vgl. Rauin 1987, S. 127; Giaconia 1982, Chall 2002, Feyerer 1998, S. 128). Keine eindeutigen Ergebnisse sind bisher in Hinblick auf fachliche Leistungen vorhanden (vgl. Lipowsky 2002, Gruehn 2000). Nach Altrichter (2009, S. 348) werden in der Literatur dafür mehrere Gründe angegeben, die hier sinngemäß wiedergegeben und ergänzt werden:

1. Differenzierte Lernprozesse benötigen mehr Zeit für die Organisation, sodass die effektive Lernzeit häufig verringert wird (z.B. Feyerer 1998, S. 179; Wellenreuther 2008). Der vielfach geäußerte Wunsch nach einer Aufhebung der Pausenordnung verleiht diesem Problem Ausdruck und ein Abgehen von 50-Minuten-Einheiten könnte hier ein möglicher Lösungsansatz sein. Auch eine wiederholte Verwendung und damit ein Ritualisieren sollte einen positiven Effekt auf die tatsächliche Lernzeit haben.

2. Selbst erfahrenen Lehrpersonen fällt es häufig schwer, passgenaue Lernangebote und eine klare Strukturierung der Lernprozesse bereitzustellen. Diese Komponenten scheinen aber wichtige Bedingungen für die Lernwirksamkeit von Differenzierung zu sein (vgl. Simpson/Ure 1993).

3. Verfahren der Differenzierung setzen eigenständige und selbstorganisierte Lernprozesse voraus. Probleme entstehen, wenn die dazu notwendigen Kompetenzen und motivationalen Orientierungen der Lernenden nicht hinreichend berücksichtigt werden. Eine Überforderung vor allem leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler und damit schlechtere Lernleistungen können die Folge sein. Es ist besonders wichtig, dass Lehrpersonen erkennen, dass auch differenzierte Lernarrangements leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern schlechtere Lernchancen bieten können. (vgl. Corno 1986, S. 610; Rauin 1987, S. 129; Weinert 2001). Andererseits profitieren jene Schülerinnen und Schüler, welche ohnehin schon bessere Lernvoraussetzungen haben und zur Selbststeuerung des Lernens fähig und bereit sind, mehr, was mitunter zum gegenteiligen Effekt, nämlich der Vergrößerung der Unterschiede und nicht zu deren Verminderung führt (vgl. Brophy 1986, S. 1071; Corno 1986, S. 620; Weinert 1997, Lipowsky 2002, Herber 2004, Huber 2006, Reisinger 2007, Hofmann 2007).

4. Aufgrund der oben diskutierten Probleme der Individualisierungsforschung sind die konkreten Realisierungsformen von individualisiertem Unterricht sehr unterschiedlich und kombinieren möglicherweise „wirksame“ und „unwirksame“ didaktische Elemente.

Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit der Grundbausteine von Hofmann (2000) beschreibt Gudjons (Salner 2009, S. 78). Für ihn gelten als wesentliche Elemente der Freiarbeit als eine Form des Individualisierten Unterrichts Lernphasen, in denen von Lernenden das Thema (fachspezifisch oder frei), die Methode, der zeitliche Umfang ihrer Arbeit, der Grad der Herausforderung, die Sozialform und der Einsatz von Lernmaterialien und Medien selbst bestimmt werden können. Lehrer/-innen stellen die didaktisch gestaltete und vorbereitete Lernumgebung her

und beraten die Lernenden, damit diese die Lernmaterialien nützen und ihre Lernaufgaben selbst kontrollieren können. Die Arbeitsergebnisse werden im Klassenverband präsentiert.

Die hier formulierten Ideen und das geänderte Verständnis der Rolle des Lehrenden als Berater/-in führen zum im nächsten Abschnitt thematisierten Aspekt, dem des Beraterteams. Auch wenn es der einzelnen Lehrperson möglich ist, die Lernumgebung so zu gestalten, dass Lernende den Anforderungen der Individualisierung und Differenzierung entsprechend im Klassenraum agieren können, ist doch klar, dass bei einem Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1:25 die notwendige Beratungszeit nicht immer ausreichend zur Verfügung gestellt werden kann.

2.1.5 Teamteaching

Im Bewusstsein des oben erläuterten Problems des Mangels an Beratungszeit für den einzelnen Lernenden, wurde das Konzept des Teamteaching als eines der charakteristischen Merkmale der NMS definiert. Von Lehrer/-innen an den NMS wird nun erwartet, im Zweier-Team zu arbeiten, entweder mit Kolleg/-innen aus der gleichen Schule, oder auch in Kooperation mit Lehrenden aus benachbarten Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) oder Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Die Idee des Teamteaching kommt ursprünglich aus dem Bereich der inklusiven Pädagogik (Halfhide 2009. S. 103), wenn heute von Teamteaching in heterogenen Klassen die Rede ist, beschreibt dies die gemeinsam geplante und durchgeführte Unterrichtsarbeit, die auf optimale Lern- und Beteiligungschancen der Schüler/-innen abzielt. Diese hat die bestmögliche, eng an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Förderung zum Ziel. Betrachtet man die oben angeführten Bereiche der Individualisierung nach Hofmann, so ist der mögliche Mehrwert von Teamteaching in individualisierten und differenzierten Lernsettings rasch erkennbar: bei der Entwicklung und Vorgabe von Lernaufgaben, der Lernberatung und Instruktion, bei Rückmeldungen, und bei der Leistungsdokumentation.

Die in den letzten Jahren bereits durchgeführten Umstellungen von HS auf NMS, die vorerst eine Kooperation mit AHS voraussetzten, wurden aufgrund der mit der Bestellung von „Gastlehrer/-innen“ verbundenen Schwierigkeiten sowohl den Unterricht als auch die Integration der Person in das bestehende Lehrerteam betreffend, bereits im Folgejahr auf Mitverwendung von Lehrenden aus BHS ausgeweitet. Im Endausbau ist eine Kooperation mit einer anderen Schule und der damit verbundene Einsatz von schulfremden Lehrpersonen keine zwingende Voraussetzung für die Umwandlung in eine NMS mehr. Vom ursprünglichen Plan, dem bottom-up Prinzip folgend, die beiden Gruppen der einerseits an Universitäten, andererseits an Pädagogischen Hochschulen (früher: Pädagogischen Akademien) ausgebildeten Lehrpersonen einander anzunähern, scheiterte kläglich. Die Gründe mögen vielfältig sein, als wesentlich können unabhängig von den nicht von der Hand zu weisenden unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Ausbildungen an den beiden Lehrerbildungsstätten, fehlende Kenntnisse der in diesem Kapitel bisher diskutierten Elemente der NMS und damit der Begründung für die Notwendigkeit des Unterrichtens in Teams angenommen werden.

Bestätigt wird diese Annahme auch dadurch, dass selbst innerhalb des Lehrkörpers an einer Schule die Bildung von Teams als eines der am schwierigsten umzusetzenden Elemente der NMS genannt wird. Auch wenn alle Überlegungen im Bewusstsein des Vorhandenseins von den schwer zu selektierenden Elementen der Sympathie und Antipathie als spontan auftretende und scheinbar grundlose Zu-und Abneigungen einer anderen Person gegenüber angestellt werden müssen, deren Diskussion jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, bleibt doch jedenfalls die Möglichkeit, bereits in der Ausbildung an der Definition von gemeinsam entwickelten Zielsetzungen den Fremdsprachenunterricht betreffend zu arbeiten, die den oben beschriebenen Hauptelementen der NMS-Entwicklung Rechnung tragen und damit eine tragfähige Grundlage für kooperatives Lehrerhandeln zu schaffen.

2.1.6 Fazit

Den Pädagogischen Hochschulen stellt sich bei der Ausbildung im Sinne des an NMS geforderten individualisierten und differenzierten Lernangebotes, das von beratenden Lehrpersonen in Teams bereitgestellt wird, eine zweifache Aufgabe:

Einerseits die Vermittlung von Wissen die Grundlagen von Individualisierung und Differenzierung und daraus resultierenden konkreten Umsetzungsmöglichkeiten die Passung von Lernvoraussetzungen und Zielen betreffend, sowie von flexiblen Arbeitsformen und Leistungsdiagnosen.

Andererseits die Bereitstellung von Lerngelegenheiten, in denen adaptive Grundhaltung erfahren und geübt werden kann, das heißt die Bereitschaft, Lehr-und Lernprozesse im Team zu gestalten und zu entwickeln, auch dann, wenn sich diese von bisher bekannten unterscheiden.

Im „Modell-NMS-basic“ sind diese Aufgaben zusammengefasst:

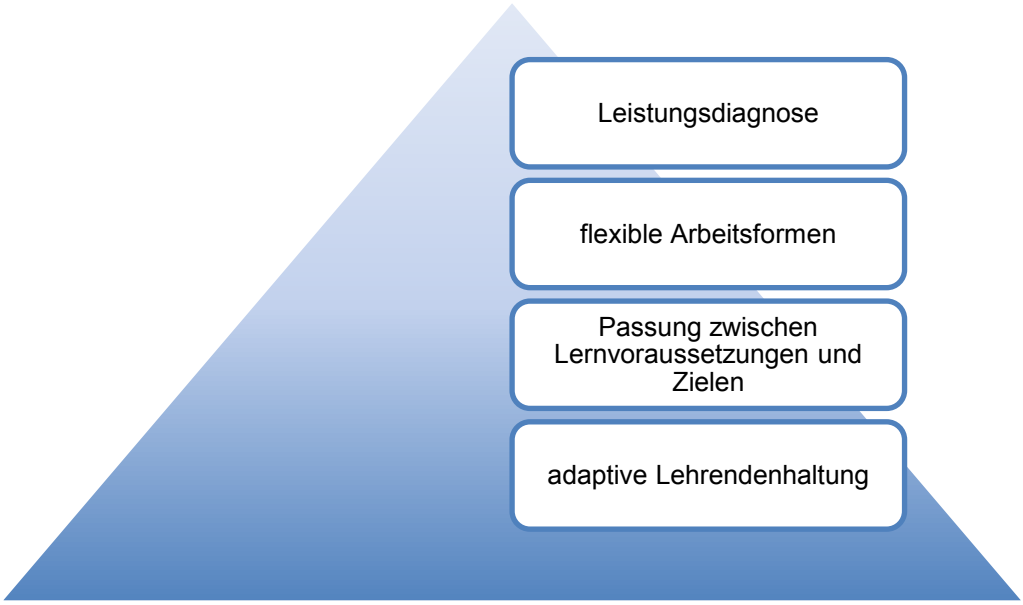


Abbildung 7: Modell-NMS-basic

Im Anschluss an die Diskussion der bildungspolitisch geforderten neuen Merkmale von NMS-Lehrenden, werden im folgenden Abschnitt jene Konstrukte von Lehrerhaltungen definiert, die zur Bewältigung der im letzten Abschnitt angeführten Aufgaben von pädagogischen Hochschulen beitragen können und daher für die im Rahmen dieser Arbeit

durchgeführten Untersuchungen zum EPOSTL und Englischassistenten ausgewählt wurden.

2.2 Kompetenzentwicklung

Da die Begriffe „Kompetenz“ und „Professionalisierung“ bereits im einleitenden Kapitel ausführlich behandelt wurden, wird hier nur der Teilaspekt der „Kompetenzentwicklung“, das heißt der Entwicklungsprozess des Kompetenzerwerbs, der in der Ausbildung von Lehrenden zumindest teilweise initiiert, jedenfalls begleitet und bestenfalls beeinflusst wird, kurz erläutert. Ausbildung wird hier im Sinne der gebräuchlichen Metapher „Lehrerwerden als Entwicklungsprozess“ (Gehrmann 2007, S. 85) verstanden, die Studie verfolgte das Ziel, anhand von Selbstauskünften der Studierenden Erkenntnisse bezüglich des Verlaufes dieses Entwicklungsprozesses von Kompetenzbereichen zu gewinnen, die für die Weiterentwicklung der Ausbildung durch Verwendung des EPOSTL, und auch für die Verwendung des Englischassistenten und Weiterentwicklungen desselben von Bedeutung sein können.

2.3 Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation

Die in Kapitel 1 angeführten Definitionen von Kompetenzen zeigen die Komplexität des Lehrberufes. Von Shulman bis Oser werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche linear aneinander gereiht, was in eine Formulierung von Standards resultiert, welche in Haupt- und Untergruppen eingeteilt prinzipiell gleichwertig nebeneinander stehen. Was allerdings zusätzlich in vielen Definitionen angesprochen wird, ist ein innerer Antrieb, beispielsweise bei Nuissl (2002, S. 71) eine „Energie von innen“, bei Weinert (2001, S. 27) eine „motivationale und volitionale Bereitschaft“ oder in Terharts (2007, S. 47) Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften die „motivationalen Orientierungen“.

Die Motivationsforschung verfolgt verschiedene Ansätze (McClelland (1953), Atkinson (1957), Herzberg (1959/ 2009), Vroom (1964), Porter und Lawler (1968), Alderfer (1969), Deci und Ryan (1971), Rheinberg (2004),

Heckhausen und Heckhausen (2006), Csikszentmihalyi (2006)), da sich das komplexe Konstrukt nicht ausreichend in einer einzelnen Theorie beschreiben lässt und je nach Zielsetzung und Forschungsgegenstand unterschiedliche Betrachtungsweisen notwendig sind[11]. In der vorliegenden Arbeit werden zwei Theorien herangezogen, einerseits Albert Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit, welches eng mit dessen Theorie der Selbstregulation zusammenhängt und konzeptuell in den Rahmen der Sozial-kognitiven Lerntheorie (des Modell-Lernens) eingebunden ist, in dem Motivation nicht in der Phase des Erlernens neuen Verhaltens, sondern zur Unterstützung des Zeigens des neuen Verhaltens in der Handlungsphase (aktionale Phase) von Bedeutung ist, andererseits Edward Decis und Richard Ryans Selbstbestimmungstheorie der Motivation, welche im Anschluss an dieses Kapitel im Abschnitt zum autonomen Lernen näher erläutert wird.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) wurde von Albert Bandura erstmals 1977 beschrieben. Das Modell basiert auf der Annahme, dass die Stärke der Überzeugung einer Person, in einer gewissen Situation erfolgreich agieren zu können, Einfluss darauf hat, ob diese Person überhaupt versucht, eine Situation erfolgreich zu meistern. Darüber hinaus, also nicht nur den Beginn und die Durchführung einer Aktivität betreffend, sondern auch bezüglich der Qualität und des Erfolgs der Handlung, zeigt Selbstwirksamkeitserwartung Auswirkungen. Bandura selbst (1997, S. 21) beschreibt das Konstrukt so:

> Perceived self-efficacy is a judgement of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgement of the likely consequence such performances will produce.

Das folgende Modell fasst diese Unterscheidung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung zusammen:

[11] Für eine Klassifizierung und Einordnung ausgewählter Motivationstheorien siehe Verena Mayers Kapitel „Motivationstheorien". In: Schwaiger, M. & Meyer, A. (Hrsg.). (2009). Theorien und Methoden der Betriebswirtschaft. München: Vahlen. S. 225-249.

Abbildung 8: Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura 1977, S. 193)

Subjektive Überzeugungen über die eigene Kompetenz müssen also nicht mit den tatsächlichen objektiven Fähigkeiten in Einklang stehen, Selbstwirksamkeitserwartungen sind aber insofern von Bedeutung, als sie das Verhalten des Menschen trotzdem maßgeblich steuern (Schwarzer 2001, S. 56). Drei wesentliche Merkmale kennzeichnen Selbstwirksamkeitserwartung und grenzen sie von anderen Konstrukten wie Selbstkonzept, Selbstwertgefühl oder Kontrollüberzeugung ab: erstens impliziert Selbstwirksamkeit eine innere Zuschreibung (das eigene Ich als den Verursacher der Handlung), der Mensch gilt als organisiert und proaktiv (Schulte 2008, S. 15), zweitens ist sie zukunftsorientiert, bezieht sich auf zukünftige Handlungen, und drittens ist sie ein operatives Konstrukt und beschreibt das eigentliche Handeln (vgl. Schwarzer 2008, S. 154). Es gibt also eine direkte Auswirkung auf die Auswahl von Handlungen, auch solcher, die mit Schwierigkeiten oder Barrieren verbunden sind, und eine indirekte auf den Handlungserfolg, da Situationen, die als schwierig eingeschätzt werden, mit vermehrter Anstrengung und größerem Maß an Ausdauer in Angriff genommen werden, was letztlich mehr Erfolg mit sich bringt. Zur Illustration des Unterschiedes zwischen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit hier zwei typische Formulierungen von Items, die in einem Fragebogen verwendet werden könnten: „Ich bin gut in Englisch.“ würde in einer Befragung zum Selbstkonzept zu finden sein, während „Auch bei komplexen Themen kann ich mich gut im Englischen ausdrücken.“ eine Aussage zur Selbstwirksamkeitserwartung darstellt (vgl. Schulte, S. 6). Zimmerman und Cleary (2006, S. 48) fassen die Unterschiede so zusammen:

> Self-concept refers to a generalized self-assessment incorporating a variety of self-reactions and beliefs such as feelings of self-worth and general beliefs of competence. In contrast, self-efficacy beliefs are context-specific judgments of personal capability to organize and execute a course of action to attain a set goal.

In Arbeiten wie der von Pajares & Miller (1994) konnten in einer Pfadanalyse unterschiedliche inkrementelle Zuwächse bei Leistungsvorhersagen von mathematischem Problemlösen empirisch nachgewiesen werden, wobei Selbstwirksamkeitserwartung mehr zur Vorhersage beitrug als das Selbstkonzept.

Während sich also im Selbstkonzept die kognitive Komponente des Selbst spiegelt und die Abgrenzung zu Selbstwirksamkeit in der Art des Zuganges zu sehen ist, wird Selbstwert dem affektiven Bereich zugeordnet. Der Zusammenhang zwischen Selbstwert und Selbstwirksamkeit wurde im Kontext der Vorhersage von Ergebnissen bei Prüfungen anhand von College-Studierenden untersucht (vgl. Mone et al. 1995), wobei Selbstwirksamkeit für beinahe 50-prozentige Varianz bezüglich der Vorhersage von Zielsetzungen und sechs- bis 14-prozentige bezüglich Vorhersagen des tatsächlichen Erfolges verantwortlich zeichnete, während Aussagen bezüglich des Selbstwertes auf keine Gültigkeit der getroffenen Vorhersagen schließen ließen (Zimmerman 2006, S. 49).

Wesentlicher Unterschied der Selbstwirksamkeit zur Kontrollüberzeugung ist der Einbezug der eigenen Person, die Aussage „Das bringt nichts. Das ist sinnlos.“ wäre fehlender Kontrollüberzeugung zuzuordnen, während „Ich kann das nicht. Ich werde es nicht schaffen.“ sich auf Selbstwirksamkeit bezieht.

Forschungstätigkeit bezüglich des Konstruktes der Selbstwirksamkeitserwartung und der für diese Arbeit bedeutenden Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen findet im US-amerikanischen Raum bereits seit Mitte der 80-er Jahre statt[12], im deutschsprachigen Raum wurde ein Instrument zur Messung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen erst 1999 von Schmitz und Schwarzer veröffentlicht.

[12] Für einen historischen Überblick siehe Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In: Teaching and Teacher Education, 17. S. 783–805.

Die Bedeutung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung im schulischen Kontext ist vielfältig. Zwei Aspekte sind für diese Arbeit von besonderer Bedeutung:

1. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zur Förderung und Erhaltung der lebenslangen Bereitschaft, sich schwierigen Situationen zu stellen
2. Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Prävention von Burnout

Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, warum manche Lehrende über lange Zeiträume hinweg immer bessere Schülerleistungen hervorbringen, sich selbst hohe Ziele setzen, welche sie konsequent verfolgen, während andere den von der Gesellschaft geforderten Erwartungen nicht entsprechen können und unter der Last der täglichen Anforderungen beinahe begraben werden, führt der Weg häufig über Selbstwirksamkeit als einer lehrerspezifischen Disposition (vgl. Schwarzer 2008, S. 154). Selbstwirksamkeitserwartungen werden nach Bandura durch vier unterschiedlich einflussreiche Quellen gespeist, direkte Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, verbale Ermutigung und physiologische und emotionale Erregung.

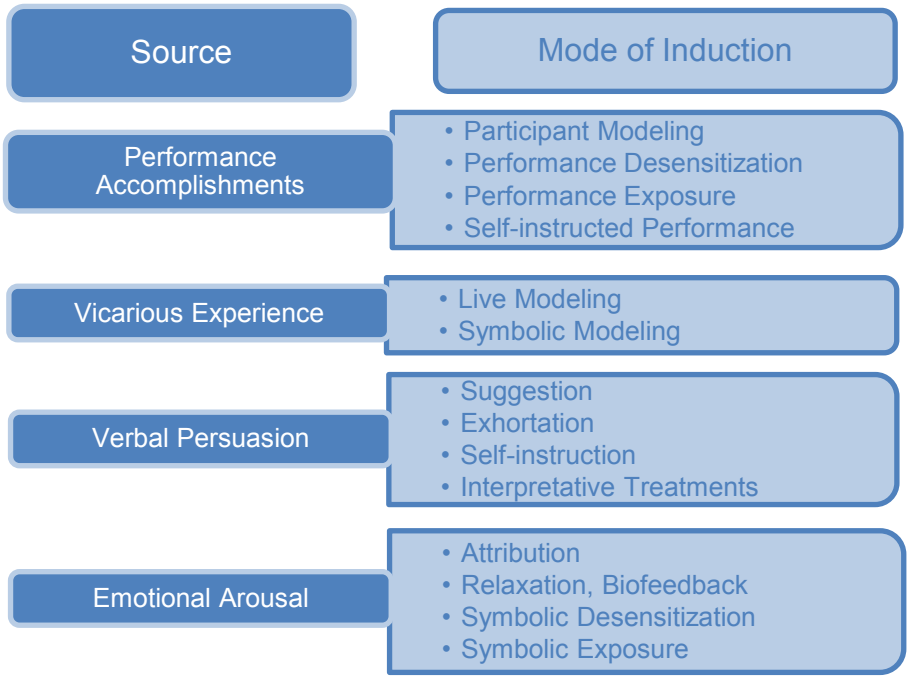


Abbildung 9: „Efficacy Expectation“ - Hauptquellen von Selbstwirksamkeit und Art der Einflussnahme (nach Bandura 1977, S. 195)

Im Bereich des „Participant Modeling“ wird dem Klienten im außerschulischen Kontext ein Umfeld geboten, in dem er trotz seiner vorhandenen Unzulänglichkeiten erfolgreich Situationen bewältigen kann. Nach und nach wird die Situation in die unbeeinflusste Form zurückgebracht, bzw. werden Hilfestellungen unterlassen, sodass der Klient letztlich die normale Situation alleine bewältigen muss. Tatsächlich ist dies aber eine Methode, welcher in der Hochschuldidaktik genauso Platz gegeben werden sollte. Sowohl im Unterricht an der Hochschule als auch bei den Erfahrungen in der Schulpraxis ist es wichtig, Studierende mit schwierigen Situationen zu konfrontieren und ein Vermeidungsverhalten von herausfordernden Situationen nicht zuzulassen, oder wenigstens keineswegs zu fördern. Von Beginn der Ausbildung an sollte Möglichkeit sein, durch die wohldosiert unterstützte Bewältigung von kritischen Momenten Selbstwirksamkeit weiter zu entwickeln. Die bedeutende Stellung der praktischen Erfahrungen im Gegensatz zur rein verbalen Instruktion unterstreicht, dass dieser Teil der Kompetenzentwicklung besonders reflektiert gestaltet werden muss.

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung zur Unterstützung des Zeigens des neuen Verhaltens in der Handlungsphase (aktionale Phase), wie oben bereits erwähnt, ist ein weiterer Faktor, der bei der Weiterentwicklung von Hochschuldidaktik berücksichtigt werden sollte. Konkret heißt das, dass eine tatsächliche und längerfristige Erweiterung der Handlungsmuster von Studierenden dann stattfinden kann, wenn neu erlernte Handlungsweisen unterstützt von hoher Selbstwirksamkeitserwartung geübt werden können. Für die in den folgenden Kapiteln beschriebenen Untersuchungen bedeutet dies, dass Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung, motivationalen Einstellungen und Selbstwirksamkeit Gegenstand der Betrachtung sein müssen.

Die Bedeutung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ist auch im Bereich der Burnout-Prophylaxe bedeutend. So konnte nachgewiesen werden, dass geringe Selbstwirksamkeitserwartung häufig im Vorfeld von Burnout von Lehrenden zu finden ist (vgl. Schwarzer 2008). Auch dies gibt Anlass,

bereits in der Ausbildung Möglichkeiten zu suchen und umzusetzen, diese zu fördern.

Im „Modell-NMS“ ist Selbstwirksamkeit grundlegend für Motivation und adaptiven Lehrerhandlung sehen:

Abbildung 10: Modell-NMS-medium I

2.4 Autonomes Lernen und Lernklima

Der Begriff „autonom“ wird in der Diskussion des Ausmaßes, in dem eine motivierte Handlung erlebt werden kann, synonym mit dem Begriff „selbstbestimmt“ am Ende eines Kontinuums verstanden, an dessen anderem Endpunkt „kontrolliertes Verhalten“ angesiedelt ist (vgl. Deci 1993, S. 225). Als ein Teilbereich der Motivationsforschung beschäftigen sich Selbstbestimmungstheorien der Motivation im pädagogischen Kontext mit dem Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen. Basierend auf der Annahme, dass Individuen ein angeborenes Bedürfnis haben, sich in die umgebende soziale Umgebung zu integrieren, betonen Deci und Ryan die Bedeutung sowohl autonomer als auch homonomer Verhaltensweisen, die in einer für das Individuum förderlichen („gesunden“) Kombination zu ganzheitlicher Selbststeuerung und Integration in die Gemeinschaft beitragen (Deci 2002, S. 5). Prinzipiell gilt, dass Ausmaß des Grades der Selbstbestimmtheit und Ausprägung Motivation korrelieren. Die beiden Arten von Motivation, intrinsisch, gekennzeichnet durch Neugier,

Exploration, Spontaneität und Interesse und extrinsisch, mit instrumenteller Absicht durchgeführt und auf ein bestimmtes von der Handlung losgelöstes Ziel gerichtet, sind daher unmittelbar im Einflussbereich selbstbestimmtem Handelns. Intrinsisch motivierte Tätigkeiten repräsentieren also den Prototyp selbstbestimmten Tuns. Allerdings ist es keinesfalls so, dass nur intrinsisch motivierte Handlungen selbstbestimmt sind. Auch extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können, wenn sie bestimmten Erlebnis- und Verhaltensqualitäten entsprechen, mehr oder weniger ausgeprägt selbstbestimmt sein. Die beiden Prozesse, die extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in selbstbestimmte Handlungen überführen können, sind „Internalisation“ und „Integration“. Die vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation, die auf einem Kontinuum mit den Eckpunkten „heteronome Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ zugeordnet sind, tragen die Bezeichnungen „externe Regulation“, „introjizierte Regulation“, „identifizierte Regulation“ und „integrierte Regulation“. Diese werden bei der Inhaltsanalyse der Daten zu EPOSTL und Englischassistent herangezogen.

In der Ausbildung von Sprachstudierenden ist davon auszugehen, dass die Entscheidung, das Studium an der Hochschule zu beginnen, vorwiegend intrinsisch motiviert ist. Für die konkrete Arbeit in verschiedenen Lehrveranstaltungen ist aber im Normalfall von einem hohen Maß an extrinsisch motivierten Handlungen auszugehen. Bei einer Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik muss daher Bewusstsein dahingehend entwickelt werden, dass jene Lerngelegenheiten auf die Motivation von Studierenden positiv Einfluss nehmen können, welche Möglichkeiten der Erfüllung der grundlegenden psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, sozialer Eingebundenheit und Autonomie eröffnen.

Kompetenz und Self-Determination Theory (SDT)

Den Studierenden Möglichkeit zu geben, in Lernsituationen in Interaktion mit anderen Kompetenzen autonom zu entwickeln, zu üben und zu präsentieren, verlangt eine Definition des Kompetenzbegriffes, der diese nicht als vollständig erworbene Fertigkeit oder Fähigkeit versteht, sondern

als den Versuch, Fertigkeiten durch konkrete Handlungen zu erwerben und zu erweitern. Wichtiger zusätzlicher Aspekt im Verständnis der Selbstbestimmungstheorie ist auch das Erleben, dass diese Handlungen selbst geplant und ausgeführt werden können (vgl. Jerusalem 2007. S. 6). Die Nähe zur Selbstwirksamkeit ist deutlich, prinzipiell bezeichnet diese aber das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, während Selbstbestimmung das Gefühl charakterisiert, dass die eigenen Handlungen sozial eingebunden und autonom stattfinden können.

Soziale Eingebundenheit

Der Einfluss der sozialen Umgebung auf intrinsisch motivierte Verhaltensweisen wurde in Laborexperimenten untersucht[13]. Deci (2002, S. 7) fasst den Aspekt der sozialen Eingebundenheit so zusammen:

> The need to feel oneself as being in relation to others is thus not concerned with the attainment of a certain outcome […] or formal status […] but instead concerns the psychological sense of being with others in secure communion and unit.

Der Begriff „communion“ ist hier gewiss nicht zufällig gewählt, verweist er doch auf eine besondere Art der Gemeinschaft, nämlich eine, deren Mitglieder sich miteinander verbunden fühlen. Die Einheit, die auch angesprochen wird, ist keineswegs zu verwechseln mit Einheitlichkeit, Einheit vielmehr in Bezug auf die Wahrung von Rahmenbedingungen, die Autonomie und Kompetenzerleben ermöglichen. Weiters ist es der Aspekt der Sicherheit („Security“), den Deci in seine Beschreibung aufnimmt. Die Bedeutung der „Professional Learning Community (PLC)“ im Sinne von Rosenholtz (1989)[14] als ein Ort an dem sowohl Lehrende als auch Lernende lernen, ist für das geänderte Verständnis von Lehrtätigkeiten aller Art hoch. Drei Aussagen illustrieren Bereiche, die in der Diskussion der PLC präsent sind und für die hochschulische Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Sprachlehrenden hier Gegenstand der Untersuchungen sind:

[13] Eine Auflistung der Untersuchungen ist bei Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993) auf Seite 230 zu finden.

[14] Zur Diskussion des Begriffes der PLC vergleiche auch Darling-Hammond (2001), DuFour, R. & Eaker, R. (1998), Hord, S.A. (1997), McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001), Norwood, J. R. (2007), Senge, P. (2006/ 1990), Vogel, R. (2012).

1. Until there is diverge thinking and shared decision making by teachers, there will be little or no chance for lasting change.

   Stoehr 2011, S. 5

2. Teachers with a high sense of their own efficacy are more likely to adapt and adopt new behaviours and more likely to stay in the profession.

   Rosenholtz 1989, S. 74

3. We need teachers who reflect on what they know in order to teach diverse learners. These students need creative and innovative teachers with positive attitudes.

   Darling-Hammond 2005, S. 359

Die Aussagen machen die Verbindungen zwischen den einzelnen Konstrukte deutlich, Wirksamkeit und Reflexionsfähigkeit sind auch in der Diskussion von PLC präsent.

Autonomie

Richard deCharms (1968) beschreibt bereits vor 40 Jahren in seiner Theorie der Selbstverursachung (Personal Causation Theory), dass der Mensch persönlicher Verursacher seines Verhaltens sein will, intrinsisch motiviertes Verhalten daher auf das Bedürfnis nach Selbstbestimmung zurückzuführen ist. Seine Untersuchungen zum Verhalten von „Origins“, Personen, die ihr eigenes Tun als bedeutungsvoll in Hinblick auf die eigenen Zielsetzungen empfinden, und „Pawns“ (vgl. DeCharms 1977a, S. 445), welche ihre Handlungen als fremdbestimmt erleben, führen ihn zur Entwicklung seiner „Origin-sequence“, die von „plan - choose - act - take responsibility“-Abläufen charakterisiert ist (vgl. DeCharms 1977b, S. 298).

> The more open and nondogmatic the teachers were the more pupils were able to influence activities, the more they felt personal causation and responsibility, and the higher were their academic achievement scores. So, motivation can be enhanced in disaffected youth and teachers do make a difference.

DeCharms, 1977a, S. 445

DeCharms Forschungstätigkeit ist für die vorliegende Arbeit insofern von besonderer Bedeutung, als diese im Lehrertraining (DeCharms 1973) durchgeführt wurde und daher konkrete Umsetzungsideen für

Bildungsprozesse liefert. Deci und Ryan beziehen ihre Definition von Selbstbestimmtheit auf DeCharms Überlegungen und grenzen den Begriff außerdem von dem der „Unabhängigkeit“ ab. Die beiden Begriffe schließen einander allerdings in ihrer Definition nicht aus, so dass auch von anderen Personen angeregtes Verhalten als selbstbestimmt erlebt werden kann, wenn es von der eigenen Person gut geheißen wird.

Im erweiterten „Modell-NMS“ ist Autonomie und soziale Eingebundenheit gemeinsam mit Selbstwirksamkeit an der Basis situiert:

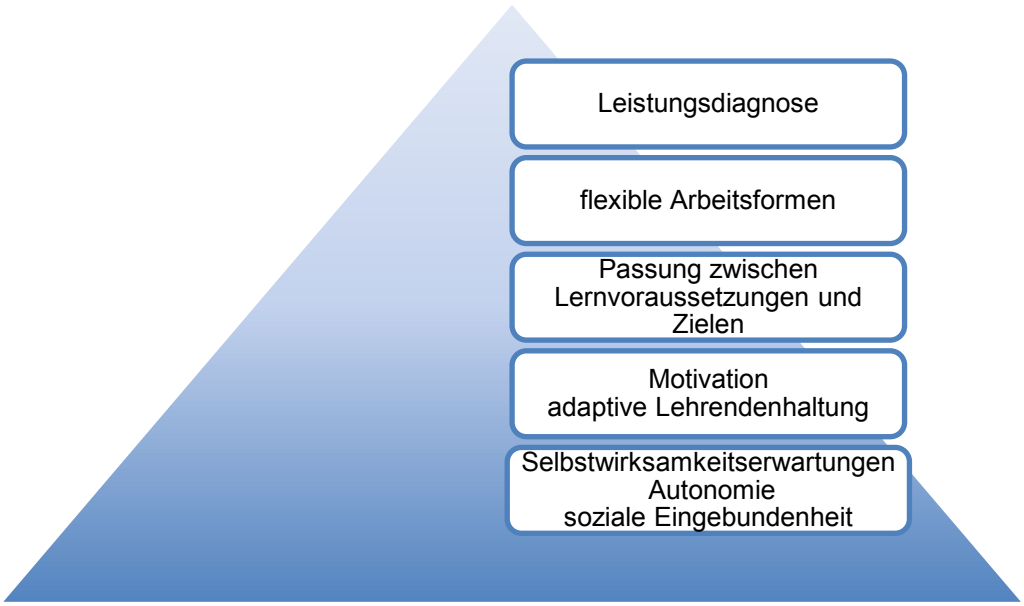


Abbildung 11: Modell-NMS-medium II

2.5 Reflexion als Kern der Professionalisierung – professionstheoretische Begründung

Reflexionsfähigkeit und Professionsstandards

Bei der Vielfalt an Kategorisierungsversuchen von Kompetenzen und den davon abgeleiteten Professionsstandards darf nicht übersehen werden, dass eine der wesentlichen Aufgaben der akademischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden darin gesehen werden muss, diesen den Blick für das Tätigkeitsfeld von Pädagog/-innen zu öffnen und sie dazu zu befähigen, ihre Professionalität durch ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit zu erhalten und weiter zu entwickeln. Denn erst durch reflexive Lernprozesse in der Handlung und reflexive Lernprozesse über die Handlung (vgl. Altrichter 2000, S. 204f.; Orthey 2002) können die

Kompetenzen auf ein neues Niveau gebracht werden. Zur Illustration Auszüge aus vier im einleitenden Kapitel bereits erwähnten Professionsstandards, die sich auf ein reflektiertes Vorgehen von Lehrenden beziehen:

Die Standards der INTASC (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium) verwenden den Begriff „Reflexion“ in der Beschreibung von Lehrendenkompetenzen nicht, verweisen allerdings in einem der vier Kompetenzbereiche auf die Verantwortung des Lehrperson, ihre Handlungen wiederholt kritisch zu hinterfragen (InTASC 2011, S. 9):

> Professional Responsibility
>
> Creating and supporting safe, productive learning environments that result in learners achieving at the highest levels is a teacher’s primary responsibility. To do this well, teachers must engage in meaningful and intensive professional learning and self-renewal by regularly examining practice through ongoing study, self-reflection, and collaboration. A cycle of continuous self-improvement is enhanced by leadership, collegial support, and collaboration. Active engagement in professional learning and collaboration results in the discovery and implementation of better practice for the purpose of improved teaching and learning. Teachers also contribute to improving instructional practices that meet learners’ needs and accomplish their school’s mission and goals. Teachers benefit from and participate in collaboration with learners, families, colleagues, other school professionals, and community members. Teachers demonstrate leadership by modeling ethical behavior, contributing to positive changes in practice, and advancing their profession.

Die Einphasigkeit der Ausbildung an pädagogischen Hochschulen bietet ideale Rahmenbedingungen für den durch das InTASC beschriebenen kontinuierlichen Kreislauf der reflektierten Weiterentwicklung von Kompetenzen, da eine Begleitung der Praxisphasen in nahezu allen Lehrveranstaltungen der Ausbildung möglich ist, besonders natürlich in den Lehrveranstaltungen der Schulpraktischen Studien und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Dass der Begriff „collaboration“ mehrfach in der Beschreibung vertreten ist, unterstützt die in der

Diskussion des Autonomiebegriffes bereits angesprochene verstärkte Entwicklung und Förderung von Professional Learning Communities.

Ähnlich die Formulierung des NBPTS (National Board for Professional Teacher Standards). In Punkt 4 heißt es (NBPTS 2002):

> Teachers think systematically about their practice and learn from experience. Accomplished teachers are models of educated persons, exemplifying the virtues they seek to inspire in students -- curiosity, tolerance, honesty, fairness, respect for diversity and appreciation of cultural differences -- and the capacities that are prerequisites for intellectual growth: the ability to reason and take multiple perspectives to be creative and take risks, and to adopt an experimental and problemsolving orientation. Accomplished teachers draw on their knowledge of human development, subject matter and instruction, and their understanding of their students to make principled judgments about sound practice. Their decisions are not only grounded in the literature, but also in their experience. They engage in lifelong learning which they seek to encourage in their students. Striving to strengthen their teaching, accomplished teachers critically examine their practice, seek to expand their repertoire, deepen their knowledge, sharpen their judgment and adapt their teaching to new findings, ideas and theories.

Die systematische und theoriegeleitete Weiterentwicklung von Lehrpersonen, die hier angesprochen ist, betrifft in hohem Ausmaß jene Personen, die als Lehrende in der Ausbildung von Sprachlehrenden in Ausbildung tätig sind. Besondere Bedeutung kommt hier dem „Lernen am Modell“ zu, da gerade in der Ausbildungssituation Studierende Verhaltensweisen der ihnen zugeteilten Praxislehrerinnen und Praxislehrer und natürlich auch Hochschullehrender wahrnehmen, auf das eigene Verhalten projizieren und anwenden. Die hier beschriebene „fähige“ Lehrperson zeichnet sich durch die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen in einer konsequenten Vorwärtsbewegung geleitet von praktischem Tun und theoriegeleitetem Überlegen aus. Besonders wichtig auch die Fähigkeit, Handlungen begründen zu können und auch einmal im Sinne des „Risk-Taking“ bereits ausgetretene Wege zu verlassen. Den Fremdsprachenunterricht betreffend bedeutet dies ein Auseinandersetzen mit der Weiterentwicklung der englischen Sprache in allen linguistischen Bereichen als Grundlage für die Auswahl der geeigneten Methoden der

Fremdsprachenvermittlung, welche in individualisierten und differenzierten Lernsettings in Hinblick auf die Möglichkeiten der Studierenden adaptierte Zielsetzungen verwirklicht werden.

In den beiden deutschen Beispielen von Beschreibungen der Reflexionskompetenz als Teil von Professionsstandards ist das eigentliche reflektierte Handeln nicht näher ausgeführt.

Das von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz entwickelte differenzierte System von Professionsstandards widmet Punkt 9 der Reflexion eigener Erfahrungen (Professionalität). Es heißt dort: „reflektiert und entwickelt den Unterricht“ und „reflektiert die Wirkung im Einbezug Dritter“ (zitiert nach Helmke 2010, S. 146).

Auch in den von der Kultusministerkonferenz (KMK 2004, S. 4) formulierten Standards ist Reflexionskompetenz ausgewiesen, wiewohl keine genauere Definition dessen gegeben wird, was darunter genau zu verstehen ist:

> Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts.

Im Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013 mit dem Titel „Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen Zielperspektive“ (BMUKK 2013c, S. 3) ist Reflexionskompetenz als wesentliches Merkmal des Professionsverständnisses von Lehrer/-innen so festgeschrieben:

> PädagogInnen verstehen ihren Beruf als dynamisch, interdisziplinär und als sich ständig weiterentwickelnd. Sie haben die Bereitschaft, laufend ihr Rollenverständnis, ihre Lernbiografie, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Kompetenzen zu reflektieren. Im Reflexionsprozess sind Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit von besonderer Relevanz.

Überleitend zu dem folgenden Abschnitt, in dem Basismodelle zum Konstrukt Reflexion dargestellt werden und abschließend zu dem, was hier exemplarisch an bildungspolitischen Forderungen wiedergegeben

wurde, der Leitgedanke des britischen Ausbildungskonzeptes des „Reflective Practitioner“ (Wallace 1991), welcher in der Fremdsprachendidaktik häufig als Referenzbasis dargestellt wird. Wallace beschreibt eine Lernspirale, in der das eigene Handlungswissen zusammen mit dem erworbenen akademischen Wissen in der Praxis eingesetzt, reflektiert, verbessert, wieder eingesetzt, erneut reflektiert, etc. wird. Auf diese Art sollen Theorie und Praxis eng miteinander verknüpft werden.

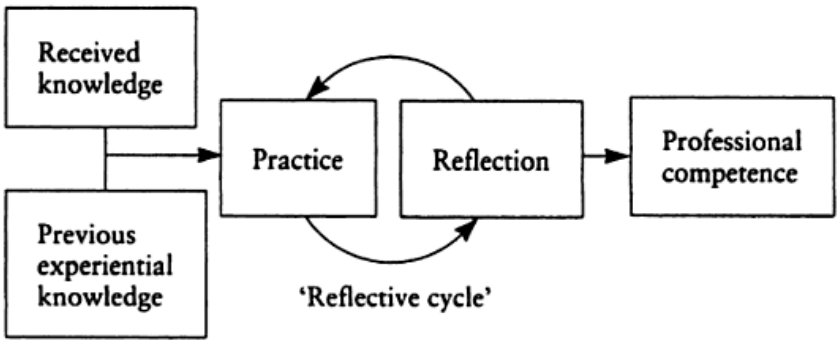


Abbildung 12: Reflective Model (Wallace 1991, S. 15)

Basismodelle zum Konstrukt Reflexion

Wie anhand der Beispiele aus internationalen Professionsstandards bereits verdeutlicht wurde, wird der Begriff „Reflexion“ teilweise in die Formulierung übernommen, teilweise durch konkrete Handlungsweisen von Lehrenden illustriert. Im folgenden Abschnitt wird das Konstrukt unter Bezugnahme auf relevante Basismodelle definiert und von verwandten Begriffen abgegrenzt.

Bei der Literaturrecherche zum Begriff ‚Reflexion‘ führt kein Weg an John Dewey vorbei, welcher bereits im Jahr 1910 sein Konzept „How We Think“‘ formulierte. Die vier Kriterien von Reflexion können mit Rodgers (2002, S. 845) wie folgt zusammengefasst werden:

1. Reflection is a meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. It is the thread that makes continuity of learning possible, and ensures the progress of the individual and, ultimately, society. It is a means to essentially moral ends.

Das in Beziehung Setzen von Erfahrungen, das zu einem tieferen Verständnis eben dieses Verhältnisses zu anderen Erfahrungen führt, macht Reflexion in Deweys Verständnis aus. Darüber hinaus betont er die Wichtigkeit einer kontinuierlichen Vorgangsweise, sodass sich das Individuum und die Gesellschaft insgesamt weiterentwickeln. Eine weitere wichtige Unterscheidung ist jene in Vorgänge und Erfahrungen, die bedeutungsvoll sind und solche, die bedeutungsleer sind.

2. Reflection is a systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry.

Dewey grenzt Reflexion von den Begriffen „Bewusstseinsstrom“, „Fantasie“ und „Ansicht bzw. Überzeugung“ ab. Vielmehr beschreibt er diese als einen aktiven Vorgang des sorgfältigen Hinterfragens einer Ansicht unter Einbezug der ihr zugrundeliegenden Tatsachen und ihrer möglichen weiteren Entwicklungen. Der Reflexion geht ein Zustand der Verwunderung über ein noch nicht völlig geklärtes Phänomen voraus, sie wird ausgelöst von dem Wunsch des Menschen nach Gleichgewicht und Ausgeglichenheit, aber auch von der angeborenen Neugier. Der Reflexionsprozess durchläuft die folgenden sechs Phasen: erstens, eine Erfahrung, zweitens, eine spontane Interpretation der Erfahrung, drittens, eine Formulierung eines Problems oder einer Fragestellung, die sich aus der Erfahrung ergibt, viertens, eine Bildung von möglichen Erklärungen oder Antworten, fünftens, eine Umformung dieser Erklärungen und Antworten in ausformulierte Hypothesen, und sechstens, ein Ausprobieren und Testen ausgewählter Hypothesen.

Dass in der Ausbildung von Sprachlehrenden die ersten beiden Phasen des Reflexionsprozesses regelmäßig durchlaufen werden, ist unbestritten, zu untersuchen bleibt, wie weit auch die dritte bis sechste Phase in der tatsächlichen Praxis wiederholt thematisiert und bearbeitet werden. Es ist zu befürchten, dass hier die vorhandenen Möglichkeiten noch bei weitem nicht ausgeschöpft werden.

3. Reflection needs to happen in community, in interaction with others.

Deweys Grundannahme hier ist, dass Reflexion ohne eine Diskussion der eigenen Ideen mit anderen, welche sowohl die Stärken als auch die

Schwächen der eigenen Argumentation zum Vorschein bringen lassen, unvollständig ist. Soziale Eingebundenheit und Professional Learning Communities wurden bereits in einem früheren Teil dieses Kapitels thematisiert, dass das Basismodell zur Reflexionskompetenz dieses Element vorsieht, unterstützt die Bedeutung des Konstrukts für die vorliegende Arbeit.

> 4. Reflection requires attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.

Zusätzlich zu der hier erwähnten positiven Einstellung gegenüber der eigenen intellektuellen Entwicklung und jene anderer Personen, sind „whole-heartedness“, „directness“, „open-mindedness“ und „responsibility“ jene Einstellungen, die Dewey als grundlegend für Reflexionsfähigkeit nennt. Neugier und Begeisterung für das Fach, Direktheit, die begründet auf gesundes Selbstvertrauen den Blick auf die Lernenden möglich macht, entspannt kritische Offenheit gegenüber neuen Ideen, Verantwortungsbewusstsein den eigenen Wünschen und den Bedürfnissen der Lernenden gegenüber, und die Bereitschaft, sich überhaupt auf den Prozess der Reflexion einzulassen, werden als bedeutend beschrieben.

Während Dewey also grundlegende Überlegungen zum Konstrukt Reflexionsfähigkeit anstellt und durch seine Definition hilft, den Begriff aufzuschlüsseln, sind Donald Schöns (1983) handlungstheoretische Ansätze und sein Vorschlag eines „reflective practicum“ in der Lehrerausbildung für die Arbeit mit Studierenden besonders bedeutend. Schön wird hier zum Wegbereiter des heute in unterschiedlichen Formen mehr oder weniger erfolgreich verwirklichten Dialogs zwischen Mentor/-innen und Studierenden und beschreibt die wichtige Rolle, die der Aus-/Fort- und Weiterbildung von Praxislehrern zukommt. Schön beschreibt den Prozess unter Verwendung des Begriffes „Coach“ für Mentor/-innen so:

> In their dialogue, coach and student convey messages to each other not only, or even primarily, in words but also in the medium of performance. The student tries to do what she seeks to learn and thereby reveals what she

> understands or misunderstands. The coach responds with advice, criticism, explanations, description – but also with further performance of his own. When the dialogue works well, it takes the form of reciprocal reflection-in-action. The student reflects on what she hears the coach say or sees him do and reflects also on the knowing-in-action in her own performance. And the coach, in turn, asks himself what this student reveals in the way of knowledge, ignorance, or difficulty and what sorts of responses might help her.

Schön 1983, S. 163

Die Rolle der Mentor/-innen im Entwicklungsprozess der Sprachstudierenden in Ausbildung ist nach Schön also insofern wesentlich, als, wenn der Dialog zwischen Auszubildenden und Ausbildner/-in gut funktioniert, wechselseitige „Reflection-in-Action" stattfinden kann. Diese Art der Reflexion wird definiert als die vom praktizierenden Lehrenden in einer unerwartet neuen Situation zur Problemlösung herangezogene bewusste Verhaltensänderung, die eine Problemlösung ermöglicht. Diese unterscheidet sich von Versuch-Irrtum-Szenarien, weil sie überlegt und zielgerichtet ist.

> If we focus on the kinds of reflection-in-action through which practitioners sometimes make sense of uncertain, unique or conflicted situations of practice, then we will assume neither that existing professional knowledge fits every case nor that every problem has a right answer. We will see students as having to learn a kind of reflection-in-action that goes beyond statable rules – not only by devising new methods of reasoning, as above, but also by constructing and testing new categories of understanding, strategies of action, and ways of framing problems.

Schön 1988, S. 39

In Schöns Modell repräsentiert diese Art der Reflexion jedoch nur einen von drei Handlungstypen, deren Kombination professionelles Handeln in der „Reflective Practice" ausmachen.

Vor der „reflection-in-action" findet häufig eine „reflection-for-action" statt, in welcher die Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit professionelles Handeln stattfinden kann, analysiert werden. Diese Phase ist für Mentor/-innen und Studierende insofern herausfordernd, als die virtuelle „practice world […] which allows the students to experiment"

(MacKinnon und Erickson 1988 zitiert nach Roters 2011, S. 121) den Mentor/-innen wohl vertraut, für Studierende in Ausbildung häufig absolutes Neuland darstellt. Der vermeintliche Vorteil, ein Experimentierfeld zur Verfügung gestellt zu bekommen, in dem angehende Lehrende sorglos agieren können, verlangt von diesen ein nicht zu geringes Maß an Anpassungsfähigkeit und Wissen um die Beschaffenheit der Umgebung, in welcher im besten Falle „reflection-in-action“ stattfinden kann. Dies ist vor allem in Anbetracht des Umstandes herausfordernd, dass diese Einstellung auf und Analyse der „practice world“ von Studierenden an pädagogischen Hochschulen während ihrer Ausbildung insgesamt bis zu sechs Mal neu erfolgen muss, da diese in jedem Ausbildungssemester eine Neuzuteilung an Praxisschulen erfahren.

Der dritte Handlungstyp, der von Schön beschrieben wird, bezeichnet „reflection-on-action“, ein Konzept, welches in der Praxis der Hochschulausbildung in einem für Studierende mitunter als nahezu unerträglich empfundenen Ausmaß und sinnenleert eingefordert wird. Dazu formuliert Bianca Roters (2011, S. 122) unter Bezugnahme auf Luttenberg & Bergen (2008) und Floden & Clark (1988) die für die Ausbildung von Lehrenden relevante These, dass durch reflexive Prozesse und die Ausbildung einer forschenden Haltung in einer frühen Professionalisierungsphase die Ausbildung von Reflexionskompetenz begünstigt werden kann. Die Argumentation folgt der Annahme, dass lernende Lehrer/-innen Unsicherheit nicht als ein negatives, sondern anregendes Gefühl erleben können, das sie forschend nach Lösungsmöglichkeiten für ihre eigene Praxis suchen lässt. Ein möglicher Grund für das Unbehagen, das Studierende bezüglich ihrer Reflexionstätigkeit haben, könnte darauf zurückzuführen sein, dass fehlende Sicherheit bei der Kompetenzentwicklung vorrangig negativ und nicht als Anlass für die idealerweise vom Mentor oder von der Mentorin begleitete Suche nach individuell passenden Strategien gesehen wird, bzw. das „framing“ eines „Reflective Practitioner“, der komplexe Probleme erforscht, Hypothesen testet und das Problem im Anschluss neu formuliert, noch nicht ausreichend geübt und als für die eigene

Entwicklung sinnvoll erachtetes Vorgehen erkannt wurde. Schön (1983, S. 63) beschreibt einen wünschenswerten Verlauf der reflektierten Entwicklung so:

> When [the student] finds himself stuck in a problematic situation which he cannot readily convert to a manageable problem, he may construct a new way of setting the problem – a new frame which, in what I shall call a „frame experiment," he tries to impose on the situation.

Es geht darum, einen aktiven Selbstlernprozess bei Studierenden anzuregen und weg von einer reinen Rezeptologie zu mehrperspektivischen Problemlösungen zu gelangen und gegebenenfalls auf eindeutige Lösungen zu verzichten. Diese Verbindung einer forschenden Tätigkeit, die für das Empfinden von Studierenden nahe genug an der Praxis ist, und Reflexion von Unterrichtshandlungen im Sinne von Schöns „reflection-on-action" stellt eine der größten Herausforderungen für die Lehrerausbildung dar. Allzu verlockend ist es, erprobte Unterrichtsrezepte zu übernehmen bzw. anzubieten, der Erfolg von älteren und neueren Publikationen mit Titeln wie „Unterrichtsrezepte" (Grell 2010), welches mittlerweile in der 12. Auflage vorliegt, oder „So geht guter Unterricht" (Kuen & Schwarzmann 2013) geben den Autoren recht, trotzdem darf aber nicht übersehen werden, dass diese nur in Verbindung mit den oben erläuterten Grundhaltungen zum Erfolg führen können. Die von der Bundesassistentenkonferenz bereits vor 40 (!) Jahren formulierte lerntheoretische Begründung von Forschendem Lernen zeigt die Nähe zum Konstrukt „Autonomie":

> Auf aktiven Aneignungsprozessen beruhendes Wissen wird tiefer verarbeitet, besser behalten und bekommt eine größere persönliche Bedeutung als Wissensbestände, die man passiv–rezeptiv aufnimmt (vgl. Ausubels „meaningful learning"). Die beim Forschenden Lernen geforderte Selbständigkeit und Aktivität geht in der Regel mit einer intrinsischen Lernmotivation einher und kann eine dauerhafte Lernbereitschaft begünstigen.
>
> BAK 1970, S. 29

Professionstheoretisch steht die Entwicklung einer „fragend-entwickelnden und kritisch-reflexiven Haltung" (DIZ 2012, S. 2) im Vordergrund, daher

sollte das Studium Lernsituationen bieten, „in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (Huber 2003, S. 25). In der hier verfolgten Argumentation wird die Entwicklung Forschender Haltung daher als Teil des Reflexionszyklus betrachtet.

Empirische Studien zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit in der Lehrerausbildung

Das Konstrukt Reflexion ist schwierig empirisch zu erfassen, da es intrapsychisch verortet ist und daher nicht an sich, sondern nur über Rückschlüsse auf mentale Prozesse erforscht werden kann (Roters 2011, S. 123). Häufig wird daher in Studien auf qualitative Inhaltsanalyse unterschiedlicher Text-, Ton-, und Videodokumente zurückgegriffen (schriftliche Berichte über Unterricht, Aufzeichnungen von Beobachtungen von Unterricht, verschiedene Arten von Interviews, schriftliche Befragungen, Portfolios, Tagebücher, verschriftlichte Gruppendiskussionen). Allen Ansätzen gemein ist, dass die Erfassung reflexiver Prozesse über deren Inhalte und Grade erfolgt und dass angenommen wird, dass prinzipiell jeder Mensch dazu fähig ist, zu reflektieren.

Nennenswert sind die empirischen Arbeiten von Schneider (2009), welcher Bedingungen für erfolgreiches forschendes Lernen in der Lehrerausbildung untersucht. In der Beschreibung der vierten und höchsten Qualitätsstufe seines Kompetenzstufenmodells Forschenden Lernens ist Reflexion wesentlicher Bestandteil des studentischen Tuns. Marita Schocker-von Ditfurth (2001) bereichert den wissenschaftlichen Diskurs mit dem Vorschlag, Fremdsprachenstudierenden schon während des Studiums Forschendes Lernen durch Einbezug in den fachdidaktischen Diskurs näher zu bringen, um die Entwicklung eines forschenden Zuganges zum fremdsprachlichen Unterricht grundzulegen. Ihre Typisierung in „die Anglophile“, „der Pädagoge“, „die Unsichere“ und „der Entertainer“, welche die unterschiedlichen Perspektiven von Fremdsprachenstudierenden auf fremdsprachlichen Unterricht

repräsentieren, liefert einen wertvollen Beitrag zur Beforschung und Weiterentwicklung von Sprachlehrerausbildung.

Im Rahmen der Hochschuldidaktik sind Untersuchungen von Regula von Felten (2005) zur Überprüfung der Wirksamkeit eines reflexiven Praktikums, Elizabeth Davies (2006), welche eine Unterscheidung zwischen „unproduktiver“ und „produktiver“ Reflexion aus der Analyse studentischer Reflexionen ableitet, Linda Darling Hammonds (2006) Zusammenfassung von Aspekten, die erfolgreiche Lehrerausbildungsprogramme charakterisieren, und auch Theo Wubbels und Fred Korthagens (1990) Arbeiten zu erwähnen. Letztere stellen fest, dass eine reflexive Lehrerbildung nicht direkt auf das unterrichtende Handelnd wirkt, sondern indirekt auf Entwicklungspotentiale:

> [I]t is remarkable that the program designed to promote reflective teaching does not result in the teachers performing better in the class right from the start, but rather contributes to a greater capacity for growth and development (capacity to improve).
>
> Wubbels und Korthagen 1990, S. 13

Ein von Wideen et al. (1998) postulierter wesentlicher Aspekt der Wirksamkeit von Interventionen in Lehrendenausbildungsprogrammen soll hier wegen seiner Relevanz für die Verwendung des EPOSTL besonders hervorgehoben werden. Sie beschreiben die Bedeutung von eher längerfristig angelegten Interventionsmaßnahmen so (zitiert nach Roters, 2011, S. 135):

> In the short-term interventions, which in all but one or two cases involved a single course, we saw little reported impact. In the studies of year-long programs, however, it was much more common for the researchers to report positive effects. Duration of intervention, as such, was not the main variable. More significant was what a given time period enabled those in the program to do. In the short-term interventions there seemed a tendency for the other elements of the program to interfer or even nullify the effects of the intervention. […] Longer-term programs, on the other hand, were effective when the teacher educators maintained some consistent focus and message.

Typologien nach Luttenberg und Roters

Marita Schocker-von Ditfurths Typenbildung ist nicht die einzige, die im Kontext von Reflexion in der Lehrerausbildung existiert. Wenn hier nun noch weiteren Versuchen der Typologisierung Raum gegeben wird, dann in dem Bestreben, die entsprechende Grundlage für die Exploration der Möglichkeiten des EPOSTL in Bezug auf die Entwicklung von Reflexionsmöglichkeiten zu schaffen.

Johann Luttenberg und Theo Bergen (2008) entwickeln aufbauend auf die Prämisse, dass Reflexion „breit“ und „tief“ angelegt ist, eine einfache Beschreibung der Kohärenz zwischen den beiden Ausprägungen, die das Phänomen aber nur unzureichend erfasst. Eine empirisch abgesicherte weitere Unterscheidung der „breiten Reflexion“ in eine „pragmatische“, „ethische“ und „moralische“ Dimension, und der „tiefen“ Reflexion in „geschlossen“ und „offenen“ bildet das Konstrukt vollständiger ab. Damit definieren die Autoren sechs voneinander klar abgrenzbare Möglichkeiten der Beschaffenheit der Reflexion, welche zur Analyse und Weiterentwicklung von Reflexionskompetenz herangezogen werden können:

		broad		
		pragmatic	ethical	moral
deep	open			
	closed			

Tabelle 4: Reflexionstypen nach Luttenberg und Bergen

Die Meinungen darüber, wie Reflexion beschaffen sei muss, um als „breit“ (broad, content) zu gelten, gehen auseinander (vgl. dazu auch Klaassen 1994, Liston & Zeichner 1990, Korthagen 2001, Conway 2001, Harrington, Quinn-Leering & Hodson 1996, Ross 1989, Dinkelman 2000, Goldstein & Lake 2000, Greene 1986, Noddings 1986), allgemein gilt aber, dass die Breite der Inhalte die Breite der Reflexion bestimmt:

> The broader the content, the broader the reflection. And for reflection to be most broad, it must encompass the teacher's entire field of action which includes the social and cultural context of teaching.
>
> Luttenberg 2008, S. 544

Der Begriff „tief“ (deep, nature) bezieht sich entweder auf eine bestimmte Phase der Reflexion in zyklisch angelegten Reflexionsmodellen (vgl. Korthagen 2001), oder auf eine bestimmte Stufe in Modellen, die von aufeinander aufbauenden Reflexionsniveaus gekennzeichnet sind (vgl. Carr & Kemmis 1986, Handal & Lauvas 1987, Jay & Johnson 2002, Grimmett et al. 1990).

Die Unterscheidung in „pragmatisch“, „ethisch“ und „moralisch“ findet ihre Begründung in der praktischen Philosophie und lässt sich auf das unterrichtende Handeln von Lehrpersonen passend anwenden (vgl. auch Luttenberg et al. 2004 und Oser 1992):

> A teacher must act in a purposeful manner (pragmatic) but also consider his own well-being and that of the individual students (ethical) while taking responsibility for the general interests, rights and duties of all those involved as well (moral).
>
> Luttenberg 2008, S. 544

Hier schließt die Argumentation an andere bereits in diesem Kapitel behandelten Konstrukte an, denn mit Furlong, Barton, Miles, Whiting und Whitty (2000, S. 4) können drei Elemente von professionellem Lehrendenhandeln festgemacht werden, nämlich „knowledge, autonomy and responsibility“, also Wissen, Autonomie und Verantwortungsbewusstsein.

Die zweite Unterscheidung in „offene und geschlossene“ Reflexion folgt den Merkmalen von konventionellen und konstruktivistischen Zugängen zu Reflexion, welche gleichermaßen als Pole der Beschreibung angesehen werden können. Während beim „geschlossenen“ Zugang Inhalte der Reflexion als objektiv und damit unabhängig von der reflektierenden Person gesehen werden, versteht „offene“ Reflexion diese als Konstrukt, das sich während und als ein Ergebnis der Reflexion entwickelt. Wie oben dargestellt kann jede Art der Breite (Domäne) der Reflexion, also „pragmatisch“, „ethisch“ und „moralisch“, unterschiedliche Grade an Offen- bzw. Geschlossenheit aufweisen.

Luttenberg und Bergen konzentrieren ihre empirische Arbeit auf den Themenbereich „difficult decision situations“, ihre Analysen decken daher

nur einen Teil des Lehrerhandelns ab, die Frage, ob ihre Typologie auch für andere Bereiche herangezogen werden kann, lassen die Autoren offen und verweisen auf noch ausstehende Forschungsarbeiten zum Thema.

Bianca Roters Typologie steht insofern auf einer breiteren Basis als sie studentische Texte inhaltlich in drei wesentlich umfassenderen Kategorien als Luttenberg und Bergen analysiert, „Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht“, „Reflexion über Lerner und ihre Lernprozesse“ und „Reflexion über fachbezogenes und forschungsmethodisches Wissen“. Ihre Auswahl folgt Empfehlungen, Berichten und Reformvorschlägen zur Lehrerbildung und den Klassifizierungssystemen von Shulman (1986) und Bromme (1992) (vgl. Roters 2011, S. 176ff.). Roters ursprünglich gewählten Ausprägungen „deskriptiv“ und „produktiv“ werden nach einem ersten Analyseschritt um „instrumentell“ ergänzt. Ein wesentlicher Unterschied zu Luttenberg und Bergens Ansatz ist, dass die Definition der Ausprägungen nicht einer praktisch philosophischen Argumentation folgt, sondern vom gezeigten Ausmaß des Entwicklungspotentials und der Bereitschaft und Möglichkeit, theoretisch begründete Änderungen am Unterrichtstil vorzunehmen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu nennen, geleitet ist. Es sind aber klare Gemeinsamkeiten mit den Dimensionen „offen“ und „geschlossen“ zu finden, und die Ausprägungen „instrumentell“ lässt sich in das Kontinuum zwischen „offener“ („produktiver“) und „geschlossener“ („deskriptiver“) Reflexion einordnen.

Die zweite Gruppe der Vergleichsdimensionen von Roters beschreibt den Grad der Generalisierung bzw. Situierung studentischer Aussagen, gemeint ist die Verortung von Veränderungsmöglichkeiten des eigenen Handelns in externen Faktoren (beispielsweise im Ausbildungssystem, bei der/m Mentor/-in), also „Generalisierung“, im Gegensatz zum Übernehmen von Verantwortung und situationsspezifischer individueller Verhaltensänderung („Situierung“). Hier weicht der Zugang zu sehr von Luttenbergs Konstrukt ab, als dass eine Verbindung sinnvoll wäre.

Zusammenfassend ist klar erkennbar, dass das Konstrukt „Reflexion“ gemeinsam mit „Forschender Haltung“ in der Lehrerausbildung einen

besonderen Stellenwert einnimmt. In das NMS-Modell fügt es sich nicht nur ein, sondern bedingt dessen Fortbestand und Weiterentwicklung:

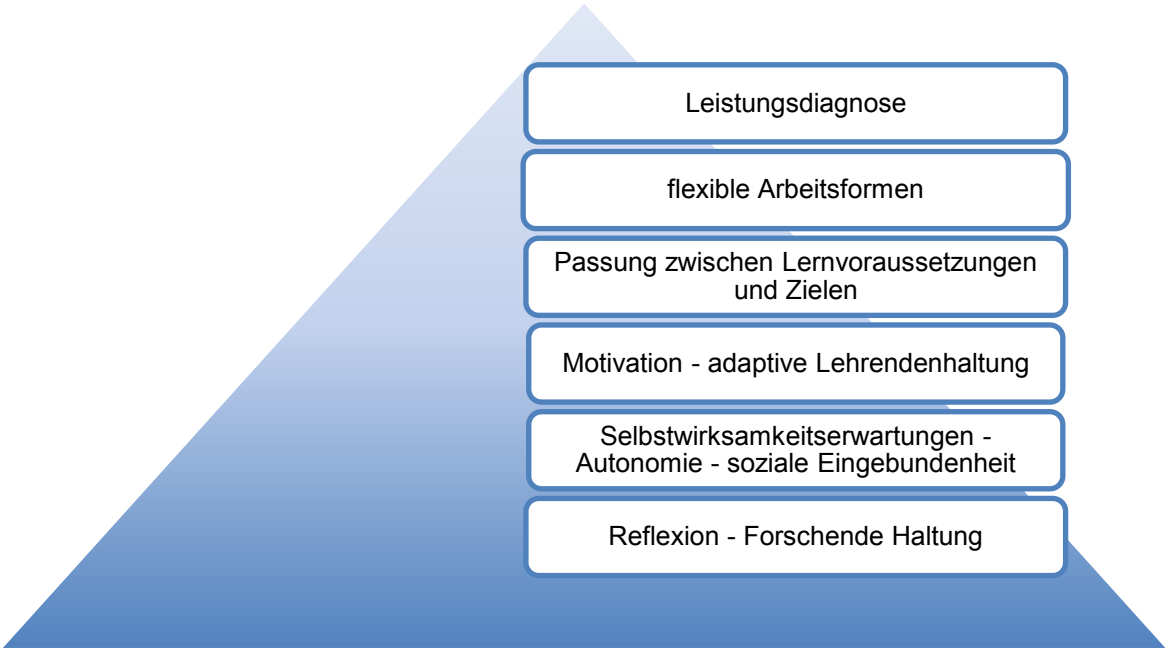


Abbildung 13: Modell-NMS-advanced

2.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht, wesentliche Elemente und Konstrukte der bildungspolitischen Anforderungen an künftige Lehrer/-innen an NMS zu präsentieren und definieren. Auch wenn die Abgrenzungen meist klar möglich sind, wurde doch gezeigt, wie sehr die Konstrukte in der Ausbildung von Lehrenden zusammenwirken.

Im „NMS-Modell“ wurden die Anforderungen an Lehrende in Ausbildung zusammengefasst, welche bei den Untersuchungen zur Wirksamkeit von EPOSTL und Englischassistent relevant sein werden. Im nun folgenden Kapitel werden die beiden Werkzeuge beschrieben und analysiert.

3 Werkzeuge der Hochschuldidaktik

Einleitung

Die Auswahl der Werkzeuge der Hochschuldidaktik für die Studie erfolgte basierend auf die im vorigen Kapitel ausführlich erläuterten Konstrukte und unter Berücksichtigung der bildungspolitisch geforderten Veränderungen in Bezug auf Ausbildung von Sprachlehrer/-innen. Das EPOSTL einerseits als Selbstbeurteilungsinstrument, das zur Begleitung und Unterstützung bei regelmäßigen Reflexionssituationen verwendet werden kann, und der Englischassistent, der zur Unterstützung von Lehrer/-innen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen und Aufgabenbereichen entwickelt wurde, repräsentieren zwei völlig unterschiedliche Beispiele innovativer Werkzeuge in der Hochschullehre. So ist das Portfolio ein in Kooperation von Vertretern unterschiedlicher Länder entwickeltes Instrument, das an der Schnittstelle zwischen Unterrichtspraxis und Hochschullehre in einer über die Ausbildungszeit hinaus konzipierten Verwendung zur Professionalisierung von Sprachstudierenden und Sprachlehrenden beitragen kann, der digitale Englischassistent ein an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz nach Konzeption von Alois Bachinger, MAS, entwickeltes Instrument, das die Erfüllung mehrerer der den aktuellen pädagogischen Diskurs bestimmenden Postulate besser ermöglichen soll. Das hier angestrebte in Verbindung Setzen der beiden Werkzeuge verfolgt die Zielsetzung, konkrete Verwendungsmöglichkeiten sichtbar zu machen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik zu liefern.

Das Kapitel stellt die beiden Werkzeuge vor, fasst bisherige auf sie bezogene Forschungstätigkeit zusammen und sucht nach Ansatzpunkten für die Berücksichtigung und Entwicklung der in Kapitel 2 dargestellten pädagogischen Ansätze und Konstrukte.

3.1 Das European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)/ das Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)

Dieser Abschnitt beschreibt die Entwicklung des EPOSTL aus verwandten Dokumenten, stellt es in den Kontext von Portfolioarbeit in der Hochschuldidaktik und gibt einen Überblick über bisher durchgeführte internationale Forschungstätigkeit.

3.1.1 Hintergrund und Relation zu verwandten europäischen Instrumenten

Nach der Verabschiedung des Weißbuches „Lehren und Lernen“ der Europäischen Kommission im Jahre 1995 wurde dem verstärkten Wunsch nach möglichst weit verbreiteter und international vergleichbarer Sprachausbildung in einer Vielzahl von Dokumenten, deren Ziel die Weiterentwicklung des Sprachlehrens und -lernens war, Folge geleistet. Erklärtes Ziel der Kommission war es, Sprachlehren und Sprachlernen so zu fördern, dass jede EU-Bürgerin und jeder EU-Bürger neben Sprachkompetenz in der Muttersprache noch in zwei weiteren Sprachen aufweisen kann. Das „European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.“ (EPLTE) definiert dementsprechend 40 Bereiche, die in der Ausbildung von Sprachlehrenden zur Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten, des Wissens und anderer für den Beruf erforderlichen Kompetenzen berücksichtigt werden sollen. Darüber hinaus wird angestrebt, die berufliche Weiterentwicklung zu fördern und größere Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualifikationen zu gewährleisten (vgl. Kelly et al. 2004). Das EPLTE wurde von einer mit Expert/-innen aus europäischen Ländern besetzten Projektgruppe in Kooperation mit elf Universitäten und Hochschulen entwickelt. Es bezieht sich auf die beiden damals existierenden europäischen Dokumente und Informationsquellen zur Sprachlehrendenausbildung, den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) (Council of Europe 2002) und den Bericht zu „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ (Kelly 2002).

Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ wird als ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachenkompetenz von Fremdsprachenlernenden verstanden, welches die heute im Fremdsprachenunterricht weit verbreitet verwendeten Kompetenzniveaus von Sprachlernenden von A1 bis C2 definiert. Seine Besonderheit kann in der Erweiterung des bis dahin üblichen Begriffes des „Threshold Level“ (van Ek 1998) und der Beschreibung von allgemeinen und interkulturellen Kompetenzen als Teil der Sprachfertigkeit gesehen werden (Newby 2012a, S. 9). Die Definition geht damit über die zuvor vorwiegend von Sprachwissenschaftlern geprägten sprachbasierten Klassifizierungsschemata hinaus. Besonders wichtig ist, dass der GERS deskriptiv und nicht präskriptiv angelegt ist, also keine Liste von Vorschlägen, Empfehlungen oder gar Richtlinien gibt (vgl. Morrow 2004, S. 7). Dies ist ein Merkmal, das der Referenzrahmen für Sprachen ebenso wie das Prinzip der Selbstbeurteilung durch die verwendende Person mit dem EPOSTL gemeinsam hat. Darüber hinaus lässt sich das folgende Zitat aus dem GERS mit nur sehr geringem Aufwand verändern (siehe unterstrichende Stellen), sodass eine treffende Beschreibung dessen entsteht, was im EPOSTL angestrebt wird:

> The Common European Framework […] describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.
>
> Council of Europe 2002, S. 1

> Das europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung […] beschreibt umfassend, was diese lernen müssen um eine Sprache so zu unterrichten, dass diese in kommunikativen Situationen eingesetzt werden kann, und welches Wissen und Fertigkeiten sie ihren Lernenden vermitteln müssen, damit diese befähigt werden, wirksam zu agieren.[15]
>
> Newby 2012a, S. 12

[15] Originalwortlaut: The European Portfolio for Student Teachers of Languages […] describes in a comprehensive way what language teachers have to learn to do in order to teach a language for communication and what knowledge and skills they have to help learners to develop so as to be able to act effectively.

Im Bericht „The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe“ (Kelly 2002) spricht die Expertenkommission Empfehlungen bezüglich der Themenbereiche aus, die in der Sprachlehrendenausbildung berücksichtigt werden sollen. Diese betreffen die Lehrerrolle („status“), die organisatorischen Rahmenbedingungen („organisational context“), Wertevermittlung („values“), Kompetenzen („competences“) und didaktisches Vorgehen („teaching approaches“) (Kelly 2002, S. 81).

Diese Bereiche wurden im Endbericht zum EPLTE (Kelly 2004) von den Autoren basierend auf die Ergebnisse zweier groß angelegter Studien unter Verwendung der Delphi-Methode und Einzelfallstudien an elf Lehrerausbildungsinstitutionen revidiert und erweitert, sodass die oben bereits erwähnten 40 Elemente der Lehrer/-innenbildung genau definiert, detailliert beschrieben, mit Beispielen aus den Fallstudien belegt, und schließlich mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ergänzt werden konnten. Drei der vier Bereiche wurden auf Struktur der Lehrerausbildung und deren wesentliche Elemente („structure“), Wissen und Verstehen („knowledge and understanding“), Strategien und Fertigkeiten („strategies and skills“) geändert, der Bereich Werte („values“) wurde beibehalten.

Aufbauend auf die oben beschriebenen Entwicklungen wurde „Das Europäische Sprachenportfolio“ (ESP) in engem Zusammenhang mit der Erarbeitung des GERS europaweit ab 2001 entwickelt und 2003 akkreditiert. International stehen zurzeit 51 Versionen des ELPs zur Verfügung[16]. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖESZ) arbeitet bereits seit der Veröffentlichung des ESP im Auftrag des BMUKK an der Weiterentwicklung für die Zielgruppen Grundstufe (Felberbauer et al. 2010), Mittelstufe (Horak et al. 2012) und Oberstufe (junge Erwachsene) (Abuja 2007). Die Arbeit des ÖESZ bestand vorwiegend darin, das ESP für die Verwendung im österreichischen Schulsystem zu adaptieren und Zusammenhänge mit den Lehrplänen und

[16] European Centre for Modern Languages (2011). European Language Portfolios. URL: http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Browseportfolios/tabid/2370/language/en-EN/Default.aspx - Download vom 24.07.2013.

Bildungsstandards herzustellen. Die Grundstruktur des ESP ist dem des EPOSTL sehr ähnlich:

1. Der Sprachenpass: Dieser dokumentiert die sprachliche Identität (familiärer sprachlicher Kontext, erworbene Sprachen, formale Qualifikationen und Zertifikate, Kompetenzen nach GERS, interkulturelle Erfahrungen, etc.) der Passinhaberin oder des Passinhabers in knapper Form.
2. Die Sprachenbiografie: Eine kontinuierliche Dokumentation und Reflexion des Sprachenlernens mithilfe von Orientierungshilfen (Lerntipps, Planungsraster, Checklisten) soll dem Lernenden helfen, Verantwortung für das Lernen zu übernehmen und selbstständiger zu werden.
3. Das Dossier: Hier handelt es sich um eine Sammlung von eigenen Arbeiten in den zu erlernenden Sprachen, die als wertvoll empfunden werden. Diese können zu Reflexionszwecken verwendet, aber auch bei Bewerbungen zum Einsatz kommen.

vgl. ÖESZ 2007, S. 16

Das Projekt des „Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung“ (EPOSA) wurde schließlich vom European Centre for Modern Languages (ECML) im Jahre 2005 initiiert.

Eine Übersicht der bisher erwähnten Projekte, die als Wegbereiter für das EPOSTL gesehen werden, ist in der folgenden Grafik gegeben. Diese zeigt auch die jeweils verantwortlichen Institutionen:

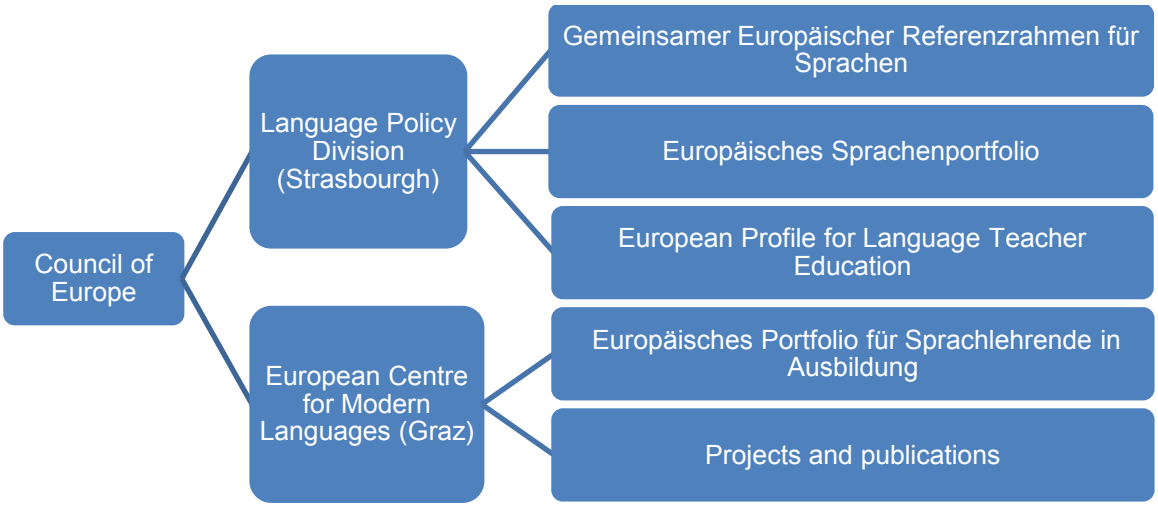


Abbildung 14: Die Wegbereiter des EPOSTL und die verantwortlichen Institutionen (vgl. Newby 2012, S. 10)

Zusammenfassend zeigt die folgende Abbildung die unterschiedlichen Instrumente GERS, ESP, EPLTE und EPOSTL mit deren primären Einsatzbereichen:

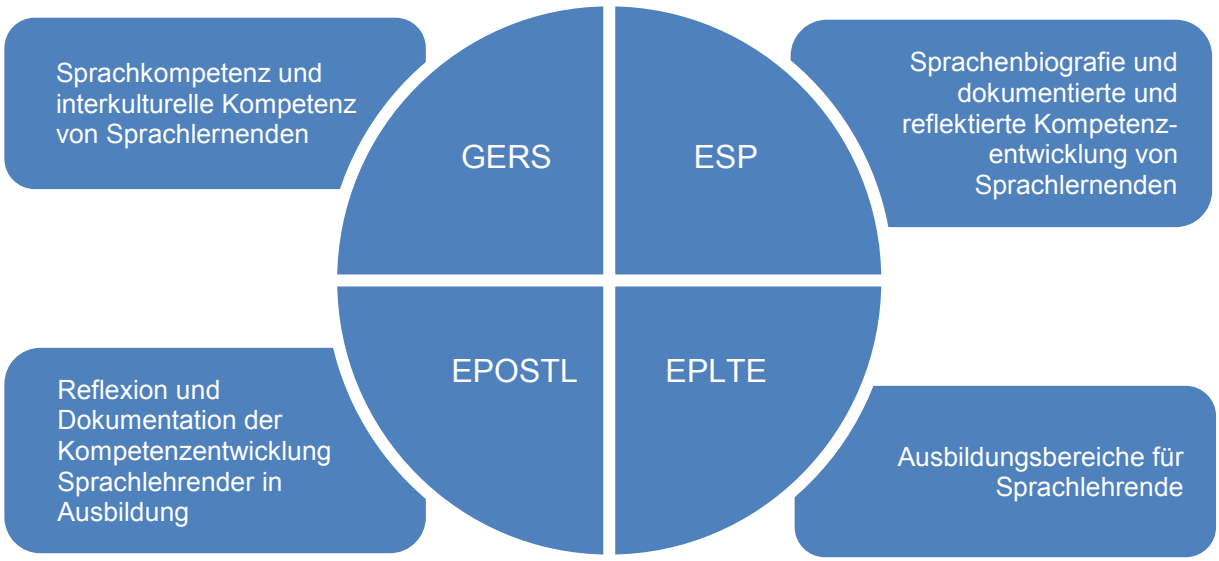


Abbildung 15: GERS, ELP, EPLTE und EPOSTL

3.1.2 Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung

Die erklärten Ziele bei Zusammenkunft der Projektpartner aus fünf Nationen, die ein „Framework for Teacher Education“, also einen Rahmen für Lehrerbildung zu erstellen planten, wurden wie folgt formuliert:

1. auf die Inhalte der Lehrer/-innenbildung mit besonderem Fokus auf Identifikation von „Kernkompetenzen“ einzugehen
2. entsprechende didaktische Kompetenzbeschreibungen zu formulieren, die auf den Sprachunterricht bezogen sind
3. diese Beschreibungen in ein Portfolio so einzubinden, dass sie Sprachlehrer/-innen in Ausbildung zur Reflexion ihres Wissens, ihrer Fertigkeiten und ihrer Werte verhelfen

vgl. Newby 2012a, S. 11

Die ersten beiden Entwürfe des EPOSA, welches original in englischer Sprache als „European Portfolio for Student Teachers of Languages“ (EPOSTL) erschien, wurden bei Tagungen im ECML in Graz im September 2005 und April 2006 evaluiert und weiterentwickelt. In diesen Prozess waren Sprachlehrende in Ausbildung aus den 34 Mitgliedstaaten des ECML und Ausbildner/-innen eingebunden. Die Endversion des

EPOSTL wurde 2007 in englischer und französischer Sprache (Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, PEPELF), 2008 in Deutsch veröffentlicht. Mittlerweile wurde das EPOSTL in 13 Sprachen übersetzt (Newby 2012, S. 12)[17].

Das EPOSTL beschreibt sich selbst als

> ein Dokument für Lehramtsstudierende. Es bestärkt [diese] darin, [i]hr didaktisches Wissen und [i]hre Fähigkeiten zum Unterrichten von Sprachen zu reflektieren, unterstützt [s]ie dabei, [i]hre eigenen didaktischen Kompetenzen zu beurteilen und ermöglicht [i]hnen, [i]hre Lernfortschritte zu verfolgen und [i]hre Unterrichtserfahrungen während der LehrerInnenausbildung aufzuzeichnen und zu evaluieren
>
> übersetzt nach Newby et al. 2007, S. 5

Die Hauptziele des EPOSTL sind auf die Studierenden in Ausbildung ausgerichtet formuliert (ebd.):

1. sie darin zu bestärken, die Kompetenzen, die sich ein/e LehrerIn aneignen muss, sowie das Wissen, aus dem heraus diese Kompetenzen entstehen, zu reflektieren
2. sie bei der Vorbereitung auf Ihren künftigen Beruf in einer Vielzahl von Unterrichtskontexten zu unterstützen
3. die Diskussion mit Ihren KollegInnen sowie mit Ihren AusbilderInnen und MentorInnen zu fördern
4. die Selbstbeurteilung Ihrer sich entwickelnden Kompetenz zu erleichtern
5. ihnen ein Instrument an die Hand zu geben, das Sie bei der Aufzeichnung Ihrer Fortschritte unterstützt

Die Kernbegriffe „Reflexion“, „Kompetenzentwicklung“ und „Selbstbeurteilung“ sind in der zuvor zitierten Selbstbeschreibung bereits enthalten, das Konzept der „peer-discussion“ und Austausch mit Mentor/-innen in Punkt 3. wurde in den Zielformulierungen (kommentarlos) ergänzt.

Das EPOSTL besteht aus mehreren Teilen, nach einer kurzen Einleitung werden in einer sogenannten „Persönlichen Beschreibung“

[17] Auf der Webseite des ECML ist das EPOSTL als Download derzeit auf Kroatisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Arabisch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Litauisch, Polnisch, Spanisch und Russisch verfügbar. Zum Zeitpunkt des Verfassens war auch eine japanische Projektgruppe mit der Pilotierung zweier Versionen beschäftigt. URL: http://www.ecml.at/ - Download vom 25.07.2013.

Sprachlehrende in Ausbildung anhand von Fragen zum Fremdsprachenunterricht dazu angeleitet, ihre Einstellungen zu formulieren und alleine und in der Gruppe zu reflektieren. Die Fragen umfassen bereits gemachte eigene Erfahrungen („Welche Aspekte - Qualitäten des/der Lehrer/-innen, Übungen etc. - Ihres selbst erlebten Sprachunterrichts beeinflussen die Art und Weise, wie Sie selbst unterrichten bzw. nicht unterrichten möchten?“ (ebd. S. 11)), aber auch Erwartungen an die Ausbildung („Was sind Ihre wichtigsten Ziele, die Sie mit Ihrer LehrerInnenausbildung erreichen wollen?“ (ebd. S. 12)). Das Portfolio setzt also bei bereits gemachten Erfahrungen mit Fremdsprachenunterricht an, ermuntert aber die Studierenden gleich am Beginn des Studiums, auch einen Blick in Richtung Ende der Ausbildung zu werfen.

Es folgt das Herzstück des EPOSTL, der Selbstbeurteilungsteil mit den 195 „Kann-Beschreibungen“ von Kompetenzen („Deskriptoren“). Diese können als Kernkompetenzen betrachtet werden, die sich Sprachlehrende in Ausbildung aneignen sollten. Diese „Kann-Beschreibungen“ sind in sieben Untergruppen gegliedert, die in der folgenden Grafik abgebildet sind.

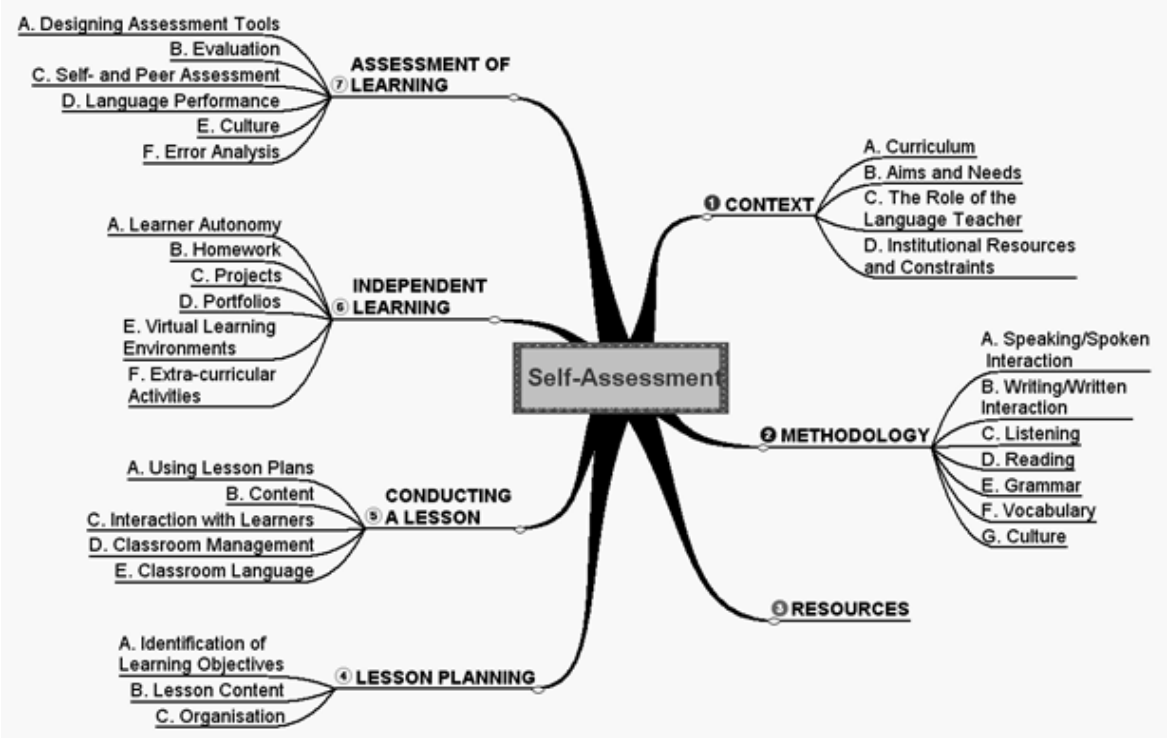


Abbildung 16: Themenbereiche EPOSTL (Newby 2007, S.6)

Die Unterkapitel erinnern nur noch wenig an die im EPLTE formulierten vier Bereiche „Struktur der Lehrerausbildung“, „Wissen und Verstehen“, „Strategien und Fertigkeiten“ und „Werte“. Nicht überraschend wurden keine Elemente der „Struktur der Lehrerausbildung“ in das EPOSTL übernommen, da diese die Organisationsstruktur der Sprachlehrendenausbildung betreffen, also eine „top-down“-Perspektive bieten, während das EPOSTL aus Sicht der Auszubildenden, daher dem „bottom-up“-Prinzip folgend, zu verstehen ist.

Eine Reihe an Referenzen findet sich in den anderen drei Bereichen, exemplarisch wird hier nach einer kurzen Erläuterung des jeweiligen Themenbereiches die im EPOSTL zuerst verwendete „Kann-Bestimmung“ bzw. „Deskriptor“ zitiert:

1. Themenbereich Kontext (23 Kann-Beschreibungen)

Hier wird Wissen bezüglich nationaler und internationaler Lehrpläne, relevanter europäischer Dokumente zum Fremdsprachenlernen, verschiedener Arten von Lernzielen, die den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind, unterschiedlicher Rollen des

Fremdsprachenlehrenden und institutioneller Einschränkungen und Ressourcen thematisiert.

Referenz zu Arbeitsbereich 20. des EPLTE „Training in the critical evaluation of nationally or regionally adopted curricula in terms of aims objectives and outcomes“ (Kelly et al. 2004, S. 2) ist hier klar ersichtlich.

Beispiel aus dem EPOSA: „Ich verstehe die in nationalen und lokalen Lehrplänen festgelegten Anforderungen“ (Newby et al. 2007, S. 18).

2. Themenbereich Methodik (57 Kann-Beschreibungen)

Dieser Bereich betrifft die Umsetzung von Lernzielen anhand von Unterrichtsabläufen. Neben Möglichkeiten der Vermittlung der vier Fertigkeiten, Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen, konzentrieren sich die Kann-Beschreibungen auf Grammatik, Wortschatzarbeit und sowohl landeskundliche als auch interkulturelle Inhalte.

Nummer 14. der im EPLTE angegebenen Punkte „Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities“ (Kelly et al. 2004, S. 2) wurde hier in eine Vielzahl von Kann-Beschreibungen aufgeschlüsselt.

Beispiel aus dem EPOSA: „Ich bin in der Lage, für eine unterstützende Atmosphäre zu sorgen, in der die Lernenden ermutigt werden, an Sprachaktivitäten teilzunehmen“ (Newby et al. 2007, S.24).

3. Themenbereich Ressourcen (11 Kann-Beschreibungen)

In diesem Abschnitt werden verschiedene Quellen thematisiert, auf die Sprachlehrende zurückgreifen können. Die Auswahl reicht von approbierten Lehrwerken über Lehrerhandbücher, Wörterbücher, von Lehrer/-innen oder Schüler/-innen entwickelten Materialien bis zu Verwendung von IKT zur Produktion von Unterrichtsmaterialien.

„Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom“ (Kelly et al. 2005, S.2) findet sich wieder in „Ich kann Materialien und Aktivitäten aus der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), die für meine SchülerInnen geeignet sind, auswählen und im Klassenzimmer anwenden“ (Newby et al. 2007, S. 36).

4. Themenbereich Unterrichtsplanung (22 Kann-Beschreibungen)

Hier werden grundlegende Elemente der Unterrichtsplanung, das „Was?“, „Wozu?“ und „Wie?“ erörtert. Das Formulieren von Lernzielen, die abwechslungsreiche und motivierende Organisation von Unterrichtsinhalten, die Integration der vier Fertigkeiten, der Einbezug der Schüler/-innen in die Unterrichtsplanung, der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und die Planung fachübergreifender Projekte zusammen mit anderen Lehrer/-innen sind Bereiche, die Beachtung finden.

Im EPLTE wird diesem Aspekt in Punkt 22. „Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners“ (Kelly et al. 2004, S. 2), im EPOSA durch die Aussage „Ich bin in der Lage, die Anforderungen des Lehrplans zu erkennen und die Lernziele gemäß den Anforderungen an den Lernstand und den Interessen der SchülerInnen zu bestimmen“ (Newby et al. 2007, S. 39) Rechnung getragen.

5. Themenbereich Durchführen einer Unterrichtsstunde (27 Kann-Beschreibungen)

Unterrichtsplanung und flexibler Umgang damit, die Anbindung der Unterrichtsinhalte an die Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler, die Aktivierung und Einbindung verschiedener Lerntypen und die Fähigkeit, den Unterricht in der Zielsprache auf einem passenden Niveau abzuhalten sind Inhalte, die hier abgebildet werden.

Das Zitat aus 4. findet auch hier Verwendung.

6. Themenbereich Autonomes Lernen (28 Kann-Beschreibungen)

Diese Kapitel umfasst Kann-Beschreibungen, die Möglichkeiten des Lehrer/-innen auflisten, die Selbstständigkeit und das Urteilsvermögen von Schülerinnen und Schüler die eigene Kompetenz betreffend zu fördern. Außerdem sind die Bereiche „Hausübung“, „Projektarbeit“, „Portfolioarbeit“; „virtuelle Lernumgebungen“ und Aktivitäten aus dem Erweiterungsstoff der Lehrpläne enthalten.

„Training in the development of independent language learning strategies“ (Kelly et al. 2004, S. 2) findet sich in „Ich kann die SchülerInnen anleiten

und ihnen dabei helfen, sich eigene Lernziele zu setzen und ihr eigenes Lernen zu planen“ (Newby et al. 2007, S. 50) wieder.

7. Beurteilung des Lernens (27 Kann-Beschreibungen)

Dieser Bereich inkludiert die Entwicklung von geeigneten Beurteilungswerkzeugen, die Fähigkeit, den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Arten rück zu melden, Selbst- und Peerbeurteilung, die Fähigkeit, Sprachkompetenz in den Fertigkeiten (interkulturelle Kompetenz eingeschlossen) entsprechend den geltenden Richtlinien zu beurteilen und Fehleranalyse.

Das EPLTE formuliert in „Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners progress“ (Kelly et al. 2004, S. 2) eben diese Fähigkeit und stellt mit „Ich bin in der Lage, geeignete Beurteilungsmethoden anzuwenden, um den Fortschritt eines Schülers bzw. einer Schülerin aufzuzeichnen und zu kontrollieren (Berichte, Checklisten, Noten etc.)“ (Newby et al. 2007 S. 58) den entsprechenden Deskriptor bereit.

Im dritten Teil des EPOSTL, dem „Dossier“, haben Sprachlehrende in Ausbildung die Möglichkeit, Nachweise über ihren Fortschritt zu sammeln, dies können Belege von selbst gehaltenen Unterrichtstunden sein, Unterrichtsbeobachtungen oder Evaluierungen von Unterricht, schriftliche Dokumente von anderen Personen, die an der Ausbildung beteiligt sind, beispielsweise Berichte, Kommentare, Checklisten, etc., Analysen der eigenen Unterrichtsarbeit, Fallstudien, Aktionsforschung oder schriftliche Reflexionen.

Im Anschluss an dieses „Dossier“ findet sich ein „Glossar“ mit im EPOSTL verwendeten Fachbegriffen. Es folgt ein „Index“ mit den in den Kann-Beschreibungen verwendeten Begriffen und ein Benutzerhandbuch mit detaillierten Informationen zum EPOSTL.

3.1.3 Begriffsklärung Portfolio

Die dem Namen EPOSTL innewohnende Einordnung als „Portfolio“ verlangt nach einer Klärung des Begriffes, damit eine Potentialanalyse bezüglich möglicher Arbeitsweisen exakter bewerkstelligt werden kann.

Den Begriff „Portfolio“ treffend zu definieren, erweist sich als schwierige Aufgabe, nicht nur deswegen, weil dieser seit seinem ersten Auftreten in den USA vor etwa 20 Jahren durch das Hinzukommen neuer Modelle und Bezeichnungen laufend Veränderungen unterworfen war und ist, sondern auch, weil das Konzept mit vielen Reformhoffnungen verknüpft ist, die in der aktuellen pädagogischen Diskussion von Bedeutung erscheinen, beispielsweise dem Einsatz von Portfolios im Rahmen offener Unterrichtsformen, neuen Formen der Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und, allgemeiner gesagt, den sogenannten neuen Lehr- und Lernkulturen. So hat sich in der Fremdsprachendidaktik aus einer spezifischen Form der Leistungsbeurteilung bei der Arbeitsproben in einer Sammelmappe vereint wurden (vgl. Calfee & Freedman 1996, zitiert nach Bärenfänger & Ionica 2006, S. 2), über das „Europäische Sprachenportfolio“ (Trim 1997), welches eine Kombination aus Qualifikationsnachweisen, Aufzeichnungen von Fremdsprachenlernerfahrungen und eigenen Arbeiten darstellt, der Begriff zur Bezeichnung einer Sammlung von Dokumenten mit Bezug auf Lernprozesse oder deren Resultate durchgesetzt. Versuche, den Formenreichtum in Typologien zusammenzufassen, führte zu teilweise wenig trennscharfen und unübersichtlichen Klassifikationen (vgl. Johnson & Rose 1997), oder eine auf die beiden Hauptfunktionen „produktorientierte Berichtsfunktion (reporting/ information function) und „prozessorientierte pädagogische Funktion“ (pedagogical function) reduzierte Unterscheidung. Beide Extreme erschienen für die Analyse des EPOSTL ebenso wenig ausreichend, wie die von Danielson & Abrutyn (1997) definierten drei Grundtypen „working portfolios (collection of work in progress)“, „display portfolios“ (showcase or best works), und „assessment portfolios“.

Um das EPOSTL systematisch einordnen zu können, bzw. eine Erweiterung des Begriffes durchzuführen, werden hier zwei Perspektiven gewählt, einerseits eine Analyse betreffend Inhalt, Zeitdauer (über die das Portfolio angelegt wird), Bestimmung (darüber, was dokumentiert werden soll) und Zweck (für den das Portfolio genutzt wird oder werden soll) (vgl.

Winter 2010, S. 10), andererseits eine Diskussion in Hinblick auf wesentliche Kennzeichen von Portfolios, die in Anlehnung an Definitionen aus dem angelsächsischen Raum entwickelt wurden.

Inhaltlich verfolgt das EPOSTL in seinem „Herzstück", den Deskriptoren, die Dokumentation von Kompetenzen von Sprachlehrenden in Ausbildung entsprechend den von Shulman definierten sechs Bereichen „content knowledge", „general pedagogical knowledge", „curriculum knowledge", „knowledge of learners and their characteristics", „knowledge of educational context", „knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds" (vgl. Kapitel 1.4.). Weitere für die Lehrerprofessionalität wesentliche Bereiche wie beispielsweise „Berufscoping und Zusammenarbeit" (Oser 2007) oder die in Zusammenhang mit „variablen Situationen" (Weinert 2001) genannten sind in den Deskriptoren des EPOSTL nicht explizit repräsentiert. Im „Personal Statement" am Beginn des Portfolios wird Studieneinsteigern Möglichkeit gegeben, angeleitet über ihre bisherigen Lernerfahrungen im Bereich Sprachenlernen zu reflektieren. Dies wird fortgesetzt im „Reflection grid", welches Aufzeichnungen bezüglich der Häufigkeit und den Zeitpunkten von im Portfolio repräsentierten Reflexionsgelegenheiten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung erlaubt. Eine wesentliche weitere inhaltliche Komponente sind die im „Dossier" gesammelten „Evidenzen", also „Beweisstücke" dafür, dass die Auseinandersetzung mit den zu erwerbenden eigenen Kompetenzen tatsächlich stattgefunden hat. Die oben angeführten Klassifikationen betreffend zeigt sich, dass das EPOSTL nicht zwingend einer Hauptfunktion oder einem Grundtypus zugeordnet werden muss, es inhaltlich aber die Voraussetzungen für jede der angeführten Arten von Portfolios bringt.

Entsprechend der Zeitdauer, über die das Portfolio angelegt wird, kann es als „Ausbildungs- und Weiterbildungsportfolio" verstanden werden, da die Nutzung keineswegs als auf die Ausbildung beschränkt verstanden werden soll. Der ursprüngliche Plan, das Portfolio „Europäisches Portfolio für Sprachlehrende" zu nennen, wurde aus nicht weiter angegebenen Gründen vom Autorenteam wieder verworfen, entspricht aber der

eigentlichen Idee, Entwicklungsprozesse und Reflexionstätigkeiten für den sich immer weiter professionalisierenden Sprachlehrenden sichtbar zu machen und Anregungen für Fortsetzung und Vertiefung derselben zu geben.

Bezüglich der Bestimmung darüber, was dokumentiert werden soll, enthält das Portfolio teils stark geleitete, teils offene Angaben, die den Verwender/-innen viele Gestaltungsmöglichkeiten bereitstellen. Dieser so gebotene große Freiraum ist einerseits in Hinblick auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten der Studierenden sehr zu begrüßen, bedingt andererseits aber einen sich nicht in Details verlierenden Zugang der Sprachlehrenden in Ausbildung, um ein Gefühl der Überforderung aufgrund der überwältigenden Anzahl an Inhalten des EPOSTL insbesondere am Beginn des Studiums zu vermeiden. Die bereits erwähnte hohe Anzahl von 195 Deskriptoren stellt möglicherweise eine nicht einfach zu überblickende Masse dar und die sechs Bereiche im Dossier, welche Untergruppen von „Beweisstücken“ bezeichnen und dazu anregen, Stundenskizzen, Videoaufzeichnungen, Lernmaterialien, Stundenbeobachtungen, Nachbesprechungsnotizen, formale Beurteilungen von unterschiedlichen Ausbildner/-innen, Analysen von Lehrverhalten und daraus resultierender Schüleraktivität, Fallstudien, klein angelegte Aktionsforschungsprojekte, Reflexionen von eigenen Alltagstheorien bis hin zu Sprachphilosophie und sogar eigens verfasste Zeitschriftenartikel ins Portfolio aufzunehmen, verlangen nach einer sehr gut durchdachten und konsequent über den ganzen Zeitraum der Ausbildung geplanten methodischen Umsetzung und Integration in didaktische und schulpraktische Lehrveranstaltungen.

Diese Überlegungen haben in der Hochschuldidaktik Auswirkungen den Zweck des Portfolios betreffend. Ursprünglich als Selbstreflexionstool gedacht, erscheint eine umfassende, zumindest teilweise geleitete Verwendung unumgänglich, andererseits ist eine Integration in Lehrveranstaltungen ohne gleichzeitige Aufnahme in die Anforderungen und damit verbundene Beurteilung zumindest während der Zeit der Ausbildung wenig realistisch. Dies ist der Bereich, der in der weiteren

Diskussion und Entwicklung eines Lerndesigns, das eine Verwendung mit ausreichender Lernendenautonomie beinhält, wesentlich sein wird. Es handelt sich beim EPOSTL ja prinzipiell um ein Arbeitsportfolio, dessen Häufigkeit und Intensität der Verwendung in den Entscheidungsbereich der Sprachstudierenden fällt. Zweck des Portfolios ist es, Reflexionsprozesse durch Sichtbarmachen von Entwicklungsprozessen anzuregen und Möglichkeiten für den Austausch mit anderen über klar abgegrenzte Kompetenzbereiche bereit zu stellen.

Der Aspekt der Lernendenautonomie und Bedeutung der Schülerinnen und Schüler im Prozess wird von Paulson, Paulson und Meyer (2003, S. 60), in der Beschreibung wesentlicher Merkmale treffend zusammenfasst:

> A portfolio is a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievement in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection.

Portfolioarbeit verlangt demnach neben Zielgerichtetheit und an Kriterien orientierter Sammlung und Auswahl auch nach Belegen von selbstreflektorischer Tätigkeit der aktiv an der Zusammenstellung des Portfolios beteiligten Lernenden.

Eine wesentliche Erweiterung über die bereits dargestellten Faktoren, die nach Häcker (2007, S. 129) mit den Begriffen „Transparenz“ und „Partizipation“ bezeichnet werden können, postuliert dieser durch die Ergänzung des Prinzips der „Kommunikation“, wobei als Endziel der Verwendung wiederum die zunehmende selbstbestimmte Steuerung des eigenen Lernens durch Reflexion genannt wird.

Den angeführten drei Prinzipien „Transparenz“, „Partizipation“ und „Kommunikation“ als Säulen von durch Portfolioarbeit unterstützte Reflexion wird in der Konzeption des EPOSTL teilweise entsprochen. Da es sich bei EPOSTL um keine Alternative zu konventioneller Leistungsfeststellung handelt, bezieht sich der Begriff „Transparenz“ auf die Konkretisierung, dem „unravelling“, der in den Deskriptoren

verwendeten Begriffe. Dies ist zum Verständnis unabdingbar, handelt es sich doch häufig um sehr komplexe Konzepte der Fremdsprachendidaktik. Transparenz ist aber auch insofern wesentlich, als Sprachlehrenden in Ausbildung klar sein muss, dass das Portfolio nicht zur Fremdbeurteilung herangezogen wird, sondern diese mittels Reflexion ausschließlich autonom stattfinden kann. Damit kommt die zweite Säule „Partizipation" zum Tragen, denn ohne aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den angeführten Inhalten und folgend den eigenen Kompetenzen droht das Gebäude, in dem Rahmenbedingungen für Reflexionsprozesse gegeben sind, einzustürzen. Gleiches gilt für „Kommunikation", welche in der Konzeption des EPOSTL einen hohen Stellenwert einnimmt. Es geht um den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die sich in Ausbildung befinden, mit Mentor/-innen und mit Hochschullehrenden.

Zusammenfassend zeigt dieser Teil der Analyse, dass die Integration des Portfolios in die Hochschullehre in einem grundlegend autonomiefördernden Umfeld in Hinblick auf die in der folgenden Abbildung inkludierten Aspekte gedacht werden kann. Die folgende Grafik zeigt die wesentlichen Bausteine, die das „Gebäude EPOSTL" bilden:

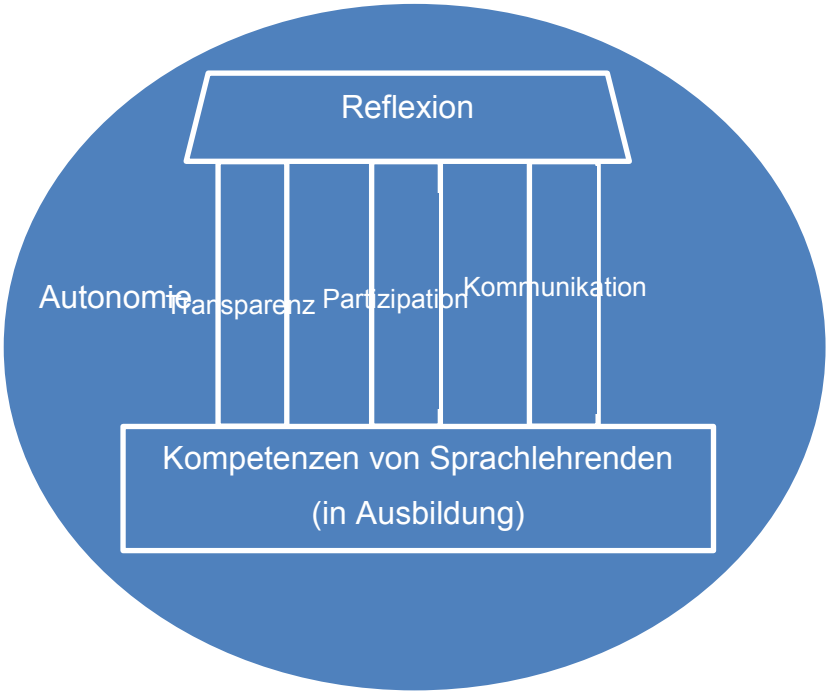


Abbildung 17: Das Gebäude EPOSTL

„E“ wie anders, oder doch gleich?

Die Frage, inwieweit E-Portfolios speziellen Gesetzmäßigkeiten und Definitionen folgen, soll hier der Vollständigkeit halber und auch deswegen gestellt werden, weil der Ruf nach einer elektronischen Version des EPOSTL bereits laut wurde. Zweifellos stellt die Vielzahl der im EPOSTL geforderten Dokumente und auch deren Formate ein Problem für eine vollständige Printversion desselben dar, welches mit Systemen wie Drupal ED oder Elgg[18] mühelos bewältigt werden könnte. In einer von Himpsl & Baumgartner (2009, S. 24) veröffentlichten Bewertung von E-Portfolio-Systemen zeigt sich aber, dass dieser Vorteil im Bereich „Sammeln, Organisieren und Selektieren“ bei acht von zwölf bewerteten Systemen erkennbar ist, andererseits aber von Nachteilen in anderen Bewertungsbereichen relativiert wird. Für die Weiterentwicklung des EPOSTL besonders relevant sind die durchgehend maximal „eingeschränkt empfehlenswerten“ Einschätzungen der E-Portfolio-Software im Bereich „Reflexion, Prüfen, Nachweisen und Planen“. Nur ein einziges Produkt erhält für diesen in der Arbeit mit dem EPOSTL zentralen Bereich eine sehr gute Beurteilung. Auch „Darstellen und Publizieren“ wird bei nur drei der untersuchten Produkte als „sehr empfehlenswert“ eingeschätzt.

Teilt man also die Meinung von Expert/-innen (vgl. Pallister 2007, Attwell 2007, zitiert nach Klampfer 2012, S. 37), welche meinen, dass aufgrund der Tatsache, dass zukünftig jene Tools von Schülerinnen und Schüler zur Schaffung von persönlichen Lernumgebungen („Personal Learning Environments“) genutzt werden, welche auch im täglichen Leben bedeutend sind, so macht dies die Suche nach geeigneter Portfoliosoftware überflüssig. Eine Entwicklung, die allerdings unbedingt in die On- und Offline-Portfolioarbeit jeglicher Art im Cyberspace erkannt und in didaktische Überlegungen einbezogen werden muss, ist jene des grundlegend geänderten „new learning“ im Vergleich zum „old learning“, welche durch das Ablaufen in sozialen Netzwerken eine ihm eigene

[18] Klampfer (2012, S. 38ff.) gibt eine Übersicht aktueller E-Portfolio-Software inklusive Beschreibung und Bewertung.

Dynamik bekommt. Nach Kathy Sierra (2006) werden die Unterschiede hier kurz zusammengefasst:

old learning	new learning
linear, slow	exponential, networked, quick
proprietary knowledge	shared knowledge
ideas as strategic advantage	ideas „paid forward“
mentors	micromentors
learn by reverse-engineering	lessons-learned benefit all
progress by „Shoulders of Giants“	progress by „The Mosh Pit“
wisdom of experts	wisdom of crowds

Tabelle 5: Merkmale von „old“ und „new“ learning

In der Konzeption eines zeitgemäßen Verwendungsdesigns für das EPOSTL kann eine Integration des Portfolios in bereits an der Hochschule in Verwendung befindliche Systeme, Mahara und Moodle, als sinnvoll erachtet werden. Da Mahara nur von einer relativ geringen Anzahl von Studierenden verwendet wird, erscheinen Möglichkeiten über die alle Lehrveranstaltungen begleitenden Moodle-Communities, in welche Studierende von Anfang der Ausbildung an verpflichtend integriert sind, geeignet, um Aspekten des „new learning“ im Kontext des EPOSTL Rechnung zu tragen. Moodle stellt beispielsweise über die Verwendung von Glossaren, Foren und Wikis eine Anzahl an Tätigkeiten zur Unterstützung von „exponential, networked, quick“, also inhaltlich stark anwachsender, mit anderen Schülerinnen und Schüler vernetzter und rascher Weiterentwicklung bereit, und erlaubt außerdem einen kontinuierlichen Austausch von Informationen, die flexible Übernahme der Rolle eines Mikromentors und damit ein Profitieren der gesamten Community von den hochgeladenen Beiträgen. Damit eröffnen sich realistische Möglichkeiten der Unterstützung der Portfolioarbeit in den Bereichen „Kommunikation“ und „Partizipation“.

3.1.4 Portfolioarbeit in der Hochschuldidaktik

Die Arbeit mit Portfolios erscheint vor allem in Hinblick auf die Diskussion einer „kompetenzorientierten“ Weiterentwicklung der Lehrerbildung und

bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie Kompetenzerwerb für Lehrer/-innen und Studierende nachvollziehbar gemacht wird, von besonderer Relevanz. Nachdem im letzten Abschnitt vorwiegend das „Was?“ beleuchtet wurde, befasst sich der nun folgende mit dem „Wie?“ im Kontext der Hochschuldidaktik. Denn auch wenn Klarheit bezüglich der möglichen Arten von Portfolios besteht, so gestaltet sich die Einführung nicht immer einfach. Winter (2011, S. 335) fasst die Schwierigkeiten so zusammen:

> Das größte Problem im deutschsprachigen Raum ist aus meiner Sicht gegenwärtig die vielerorts bestehende Illusion, man brauche den Studierenden lediglich eine Anweisung zum Anlegen des Portfolios zu geben und dann könne die Sache ja laufen. Dies ist ganz sicher nicht der Fall. Zwar ist eine solche Anweisung notwendig, aber es braucht weit mehr. Vor allem in der Anfangsphase brauchen die Studierenden eine Beratung zum Anlegen der Portfolios, u. a. weil diese Arbeitsweise mit Gewohnheiten aus der Schule bricht. Häufig verstehen Studierende nicht, was von ihnen gefordert ist, wenn sie ihre eigenen Lernprozesse und Produkte reflektieren und selbst bewerten sollen. Sie brauchen dazu Beispiele und den begleiteten Austausch über die neuen Formen der Leistungsnachweise. Sie müssen sich außerdem erst daran gewöhnen, Produkte mehrfach zu überarbeiten und selbst für die Qualitätskontrolle verantwortlich zu sein. Sie müssen lernen, Bezüge zu Standards herzustellen. Es reicht dafür nicht, ihnen Check-Listen und Bewertungskriterien in die Hand zu geben – deren Anwendung muss geübt werden (Sadler, 2002). Schließlich muss es Gelegenheiten geben, an denen Portfolios vorgelegt, wahrgenommen und besprochen werden können.

Er meint außerdem (Winter 2007), dass die Qualität von Portfolios hinsichtlich dreier Kategorien, der „Planung“, „Kommunikation“ und „Organisation“ gemessen werden kann, wobei das Kriterium der „Kommunikation“ häufig als Stiefkind behandelt wird, obwohl es als Ausdruck der reflexiven Praxis, einer Kombination von Reflexion, Dialog und Rückmeldungen, den pädagogischen Kern der Portfolioarbeit darstellt. Tatsächlich werden die im Modell außen angeführten Bereiche erst durch vielfältige Arten der Kommunikation realisiert. In der folgenden Abbildung sind die drei Bereiche präzisiert:

Planung & Kontextdefinition	Kommunikation	Organisation
Ziele Sind klare Ziele formuliert und für alle Beteiligten transparent? **Selbstbestimmung** Können die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit auch selbst bestimmen und Verantwortung übernehmen? **Rahmen** Sind die Unterrichtsbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet bzw. herstellbar? **Einsatz** Sind der beabsichtigte Einsatz und Zweck des Portfolios allen Beteiligten klar?	**Reflexion** Werden Prozesse und Ergebnisse reflektiert? **Dialog** Finden Gespräche über Lernen, Leistung und Entwicklung statt? **Rückmeldung** Gibt es gehaltvolle Kommentare und Einschätzungen zur Qualität der Ergebnisse und Prozesse?	**Sammlung** Werden Dokumente zu Ergebnissen und Prozessen des Lernens gesammelt? **Überarbeitung** Gibt es Gelegenheit, die Portfolioprodukte zu überarbeiten? **Auswahl** Wird eine gezielte und begründete Auswahl getroffen? **Strukturierung & Gestaltung** Sind die Portfolios strukturiert und individuell gestaltet? **Öffentlichkeit & Wahrnehmung** Werden die Portfolios in geeignetem Rahmen veröffentlicht und wahrgenommen? **Auswertung** Werden Schlussfolgerungen für die weitere Lernarbeit gezogen?

Abbildung 18: Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit (nach Winter 2007, S. 35)

Diese zentrale Bedeutung der „Kommunikation“ konnte auch in der ersten Evaluierung des vom Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz mit dem Studienjahr 2006/07 eingeführten Portfolio-Konzeptes, welches aus einem Paket von angestrebten 32 Kompetenzzielen aus 8 Themenkomplexen, auf diese bezogenen Lernsituationen, die in Reaktion auf Pflicht- und Wahlaufgabenbeispiele entstehen, und Portfolio-Mappe, in der repräsentative Arbeiten der Studierenden gesammelt sind, besteht, festgestellt werden. Im Rahmen

des Projektes wurde auch deutlich, wie viele unterschiedene Kommunikationspartner bei der erfolgreichen Verwendung eines Portfolios zur Lehrerausbildung in den Dialog eingebunden werden sollten. Im konkreten Fall waren das Lehrer/-innen der Pädagogik und Fachdidaktik, Vertreter/-innen der Studierenden und Betreuungslehrer/-innen. Folgend einige der wichtigsten Erkenntnisse (Altrichter 2011, S. 935):

- Lehrveranstaltungen wurden entsprechend der Portfolio-Vorgaben an berufsrelevante Kompetenzen angepasst.
- Mehr Transparenz und Orientierung für Studierende und Ausbildner/innen wird in Interviews wahrgenommen.
- In den pädagogischen und schulpraktischen Veranstaltungen werden vermehrt Lehr-Lernarrangements mit kompetenzrelevanten Anforderungen umgesetzt.
- In den schriftlichen Arbeiten zur „Übungsphase“ lässt sich ein eindeutiger Qualitätssprung in Hinblick auf Tiefe der Reflexion und Theorie-Praxis-Bezug erkennen.
- Die Klarheit und Transparenz über Anforderungen im Studium dürfte sich auf die Selbststeuerung des Studienprozesses günstig auswirken. Die Betreuungslehrer/-innen sind der Meinung bei aller Verbindlichkeit auch flexibel auf die Voraussetzungen der Studierenden reagieren zu können.
- Teilweise leiten die Arbeiten der Studierenden einen Nachdenkprozess bei den Betreuungslehrer/innen ein.
- Bessere Koordination zwischen Betreuungslehrer/-innen und Dozent/-innen bringt sachliche und beziehungsmäßige Vorteile.
- Die Kontinuität der Arbeit mit dem Portfolio über das ganze Studium hinweg braucht verantwortliche Lehrende und eine zentrale Koordination.

Alles in Allem Ergebnisse, die einerseits die Sinnhaftigkeit des Ansatzes unterstützen, andererseits die Komplexität der Einführung von Portfolioarbeit in der Hochschule verdeutlichen. Berücksichtigt man diese Überlegungen wird offensichtlich, dass eine sinnvolle Verwendung des EPOSTL nicht nur allein für einen Bereich der Ausbildung von Sprachlehrenden gedacht werden kann, sondern Querverbindungen zu Disziplinen außerhalb der Fachdidaktik, vor allem aber der Schulpraxis unabdingbar sind.

Über die Verwendung in der Ausbildung hinaus beschreibt Stiller einen weiteren wichtigen Aspekt der Portfolioarbeit bezugnehmend auf Terharts (2004, S. 23) Annahme, dass

> […] zum vollständigen Kompetenzaufbau [von Lehrpersonen] zusätzlich Berufserfahrung gemacht werden muss [und als] ein von der Ausbildung ausgehender langandauernder berufsbiografischer Entwicklungsprozess [verstanden werden muss]. Begleitet werden könnte [ein kumulatives Professionslernen] durch ein Professionsportfolio, in dem individuelle Kompetenzbiografien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und differierenden Ausprägungsgraden einzelner Standardbereiche dokumentiert und für die weitere Berufsbiografie reflexiv genutzt werden.

Für die hier stattfindende Auseinandersetzung mit dem EPOSTL bedeutet das, dass ein für die Ausbildung entwickeltes Konzept Offenheit gegenüber weiterer Verwendung des Portfolio nach Beendigung des Studiums erlauben muss, das heißt, es soll einerseits klar in seinen Zielsetzungen die Erstausbildung betreffend sein, aber das übergeordnete Ziel, einen lebenslangen Entwicklungsprozess zu begleiten und dokumentieren, nicht vernachlässigen.

3.1.5 Forschungsstand zur Verwendung und Implementierung des EPOSTL (2008-2011)

Die Implementierungsphase des EPOSTL „Piloting and Implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages“ in den Jahren 2008 bis 2011 resultierte in eine Reihe von Publikationen, die vorwiegend Fallstudien und Beispiele der guten Praxis, sowie Ergebnisse von Forschungsprojekten zusammenfassen (Burkert 2008, Newby 2011a, Newby 2011b, Newby 2012a, Cakir 2012).

Bisherige Forschungsprojekte konzentrieren sich auf die Verwendung des EPOSTL in Bezug auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden (Komorowska 2012, Cakir 2012), außerdem auf seine Wirksamkeit im Bereich der Reflexionsfähigkeit (Fenner 2011 und 2012). Bagarić (2011) untersucht die Rolle des EPOSTL bei der Evaluation und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Kroatien. Im folgenden Abschnitt werden die jeweilige Vorgangsweise und Ergebnisse zusammengefasst.

Schülerautonomie

In Cakirs (2012) Publikation zur Implementierung des EPOSTL in der Ausbildung von Lehrer/-innen mit dem Titel „The Use of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) to Foster Teacher Autonomy: English Language Teaching (ELT) Student Teachers‘ and Teacher Trainers‘ Views“ wird die Frage, ob Autonomie tatsächlich durch das Instrument gefördert werden kann, nur teilweise beantwortet. Cakir beschreibt die Schwierigkeit der Definitionsfindung und auch das Fehlen von Autonomie in der Sprachlehrendenausbildung. Seine zusammenfassende Definition von Autonomie enthält die Begriffe „willingness“ (Bereitschaft), „capacity“ (Möglichkeit), „freedom“ (Freiheit), „control“ (Kontrolle), „responsibility“ (Verantwortung) und „independence“ (Unabhängigkeit) (Cakir, 2012, S. 4).

In seiner qualitativ angelegten Studie verfolgt Cakir schließlich zwei Forschungsfragen: 1. How do student teachers perceive their experience with the EPOSTL? und 2. How do teacher trainers evaluate the use of the EPOSTL with student teachers?. Die Ergebnisse der Befragungen von 25 Studierenden und vier in der Lehrerausbildung tätigen Personen, die das EPOSTL über einen Zeitraum von einem Semester verwendeten, zeigen eine positive Einschätzung der Nutzung des EPOSTL zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, Selbstbeurteilung und bewusster Wahrnehmung von Entwicklungsschritten besonders auf Seite der Ausbildner/-innen. Außerdem wurde der Wunsch nach einer Online-Version des EPOSTL formuliert.

Hanna Komorowska (2012, S. 51f.) definiert in ihrem Artikel „Learner Autonomy and its Implications for the EPOSTL“ den Begriff „Autonomie“ im pädagogischen Kontext. Sie verweist auf Nunans fünf Stufen der Implementation, die auch für die vorliegende Arbeit wichtige Ansatzpunkte bieten (ebd. S. 58):

1. awareness raising, when learners become aware of the learning goals and content as well as identify their preferred learning styles
2. involvement, when learners make choices from a range of options offered

3. intervention, when they modify goals, content and tasks
4. creation, when they set forth their own goals and create their own tasks
5. transcendence, i.e. the moment when learners go beyond the formal educational institutions and take charge of their own learning

Den von Phil Benson (2001, S. 61) beschriebenen Merkmalen des autonomen Lernenden gibt Komorowska in ihrer Abhandlung ebenfalls Raum. Der Lernende kann in dieser Definition des autonomen Lernens Einfluss auf drei unterschiedlichen Ebenen seines Tuns ausüben: bei der Organisation des Lernens und Lernverhalten (learning management), der Art der kognitiven Verarbeitung (cognitive processes) und im Bereich der Lerninhalte (learning content). Ein für die Arbeit mit EPOSTL wichtiger Aspekt beschreibt die Wechselbeziehung zwischen den drei Elementen, das heißt den Umstand, dass autonomes Lernen nur im Zusammenspiel von selbstbestimmten Lernsituationen und Lernverhalten und daraus resultierenden individuell ablaufenden Lernprozessen stattfinden kann.

Ein weiterer Aspekt des autonomen Tuns, der von Komorowska angesprochen wird, sind Schwierigkeiten, die bei der geplanten Entwicklung von Autonomie auftreten können. Sie beschreibt diese einerseits in Bezug auf Aufrechterhaltung von Motivation als grundlegendem Element des autonomen Lernens, andererseits in Verbindung mit dem geringen Alter der Lernenden und damit einhergehender geringer Kompetenz (hier im Kontext der Sprachkompetenz), den vorhergehenden prägenden Lernerlebnissen, die wenig autonomes Handeln erlaubten. Darüber hinaus werden zu geringe zeitliche Ressourcen genannt. Auch der Aspekt des Konsumverhaltens könne von Relevanz sein und Störungen verursachen. Gemeint ist hier, dass Lernende es oft nicht als ihre Aufgabe sehen, selbst aktiv zu sein, vielmehr erwarten sie von Lehrer/-innen, dass „sie/er die Arbeit tut für die sie/er bezahlt wird“.

Der abschließende Abschnitt in Komorowskas Ausführungen gibt Beispiele dafür, wo im EPOSTL Deskriptoren zu finden seien, die Sprachlehrende in Ausbildung dazu anleiten, über Situationen nachzudenken, in denen sie ihren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben können, autonom zu handeln. Ähnlich wie bei den oben

beschriebenen Diskussionen liefert auch sie keine empirischen Daten, die auf eine Unterstützung von autonomem Verhalten von Studierenden oder einen Einfluss auf von diesen Studierenden unterrichteten Schülerinnen und Schüler, welche auf die Verwendung des EPOSTL zurückgeführt werden kann, schließen lassen.

Eine weitere Untersuchung zu Autonomieförderung von Lehrer/-innen wurde von Anja Burkert und Klaus Schwienhorst (2008) schon kurz nach Erscheinen des EPOSTL durchgeführt. In dieser wird dem Portfolio hohes Potential bezüglich der Unterstützung der Professionalisierung von Sprachstudierenden ausgesprochen, aber auch Kritik vor allem bezüglich des alleinigen Fokus auf didaktische Kompetenzen geübt.

Fazit Autonomie

Für die Entwicklung eines Hochschulkonzeptes können aus den Arbeiten, die bisher zum Thema „EPOSTL und Autonomie“ vorliegen, drei Kernbereiche zusammengefasst werden, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind. Das Zusammenspiel im Kreislauf autonomen Lernens bedarf somit einer begleitenden Reduktion und Auseinandersetzung mit hier rot eingefügten möglichen Störfaktoren:

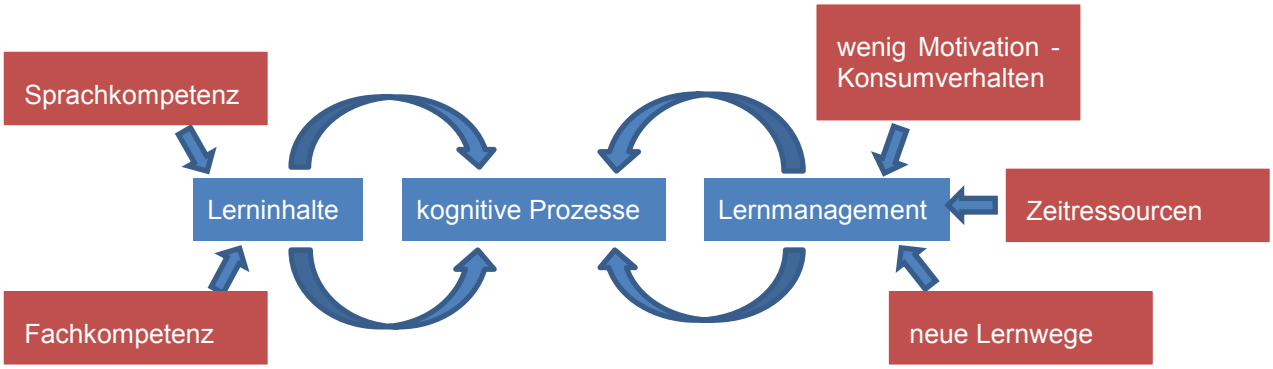


Abbildung 19: Kreislauf und Störfaktoren Autonomie EPOSTL

Reflexionskompetenz

Anne-Brit Fenner (2011) untersucht „The EPOSTL as a tool for reflection in three contexts of language teacher education“, nämlich Lehrveranstaltungen an der Universität, Vorbereitungsseminare für die Schulpraxis und in der Schulpraxis selbst. Das Ziel in jedem Kontext war, die Fähigkeit der Studierenden, kritisch über ihren jeweiligen

professionellen Entwicklungsstand zu reflektieren, zu entwickeln, darüber hinaus wurden Möglichkeiten gesucht, das EPOSTL Mentor/-innen zur Bereicherung ihrer Tätigkeit zur Verfügung zu stellen und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universitäten zu fördern. Das Projekt lief nur über ein Semester der Ausbildung und die Befragungen am Ende haben explorativen Charakter, bieten aber für die hier geplante Weiterentwicklung der Verwendung des EPOSTL wichtige Ansatzpunkte, die in einer Tabelle zusammengefasst dargestellt werden:

Art der Lehrveranstaltung	Fachdidaktische Lehrveranstaltungen	Schulpraxis begleitende Lehrveranstaltungen	Schulpraxis (SP)
Themenbereiche EPOSTL	**Methodology** **Independent Learning**	**Lesson Planning**	**alle**
Möglicher Mehrwert mit EPOSTL	- Verbindung von Theorie und Praxis - themenzentrierte Reflexion und Diskussion - Reflexion der eigenen Fähigkeiten in einer sicheren Umgebung - Vorbereitung auf Anforderungen der Schulpraxis	- kritische Auseinandersetzung mit Inhalten der Lehrwerke - zielorientierte Planung von Unterrichtseinheiten - Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernmaterialien und Schüleraktivitäten	- themenzentriertes und objektiveres Feedback von Mentor/-innen - vielfältigere Aufgaben-stellungen durch Überblick über Anforderungs-bereiche von Mentor/-innen - fachspezifisches Feedback - Selbstbeurteilung von selbstgewählten Entwicklungsbe-reichen - Weiterbildung von Mentor/-innen

Tabelle 6: Möglicher Mehrwert EPOSTL in LV

In der Tabelle ist ersichtlich, dass nur drei der sieben im EPOSTL enthaltenen Bereiche in Lehrveranstaltungen konkret bearbeitet wurden und zahlreiche Möglichkeiten bezüglich der Verwendung in den Schulpraktischen Studien in den Befragungen eruiert werden konnten.

Im Bereich der Schulpraxis zeigt sich die Bedeutung der Mentor/-innen im Prozess der Implementierung des EPOSTL. Damit wiederholt sich das

bereits beschriebene Postulat des Denkens der Portfolioarbeit in einem an der Hochschule initiierten, durch an Praxisschulen gesammelten Erfahrungen bereicherten und später berufsbegleitenden Prozess.

Die Rolle des EPOSTL in der Kompetenzentwicklung der Sprachlehrerausbildung

Ein weiterer Aspekt der Wirksamkeit des EPOSTL, der bisher empirisch untersucht wurde, war dessen Beitrag zu der Evaluierung und Weiterentwicklung von Ausbildungsprogrammen für Lehrer/-innen in Kroatien (Bagarić 2011). Anders als in den oben erwähnten Studien wurde das EPOSTL hier über einen längeren Zeitraum, von März 2009 bis Juni 2011, verwendet.

Vesna Bagarić beobachtete 14 Lehramtsstudierende für Deutsch und 11 Lehramtsstudierende für Englisch und Deutsch. Ihre Ziele waren, die Entwicklung der didaktischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden über den Beobachtungszeitraum hinweg zu dokumentieren, die Ergebnisse mit den Zielsetzungen der jeweiligen Lehrveranstaltungen zu vergleichen und das Bewusstsein und Verständnis der Studierenden ihre eigene Weiterentwicklung betreffend durch Selbstevaluierung zu erweitern.

Die Ergebnisse gaben Aufschlüsse über Defizite in der Ausbildung und zeigten Ansatzpunkte für mögliche Weiterentwicklungen und Adaptierungen der bestehenden Curricula. Die Aussagen der Studierenden bezüglich des praktischen Nutzens des Portfolios brachten zum Ausdruck, dass jene Bereiche höchste Akzeptanz erhielten, welche Studierenden die Möglichkeit gaben, ihre Stärken und Schwächen einzuschätzen, ihre Entwicklung zu dokumentieren und ihnen halfen, die Beziehung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung besser zu verstehen.

Zusammenfassung

Die Darstellung der bisher durchgeführten wissenschaftlich begleiteten Projekte, in denen EPOSTL im Zentrum stand, zeigt, dass dem Portfolio durchgehend Potential in der Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik zugesprochen wird. In Österreich wird das Portfolio in der Lehrerausbildung an mehreren Universitäten und Hochschulen verwendet, beispielsweise am Fachdidaktischen Zentrum Englisch der Universität Wien, im Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg, an der Universität Graz, der Pädagogischen Hochschule Steiermark, an der PH Vorarlberg und an diversen Hochschulen in der Ausbildung von Sprachlehrenden an Berufsschulen. Die bereits durchgeführten Projekte sind in der Publikation „Die Implementierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in der Lehrer/innenbildung in Österreich: Beispiele der guten Praxis“ (Newby 2011b) detailliert dargestellt.

Aufbauend auf diese Beschreibungen und die in bisherigen Forschungsaktivitäten gewonnenen Erkenntnisse wurde im Rahmen dieser Arbeit versucht, das EPOSTL für die Ausbildung der Sprachlehrenden an pädagogischen Hochschulen in ein Konzept zu bringen, das in die Entwicklung der Curricula für die bevorstehende „Lehrer/-innenbildung NEU“ einbezogen werden kann.

3.2 Der Englischassistent

Hintergrund

Die grundlegende Idee, die Alois Bachinger, MAS, bereits 1995 das Projekt „Mathematik-Assistent“ ins Leben rufen ließ, welches im Anschluss gemeinsam in einem Team von 16 oberösterreichischen Lehrer/-innen verwirklicht wurde, beruhte auf der Idee der in Kapitel 2 erläuterten „Professional Learning Community“ (PLC). Es ging darum, Kompetenzen zu bündeln, auf ein gemeinsames Ziel hin zu arbeiten, möglichst individuell auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern einzugehen, und auch darum, innovativ, kreativ und positiv antizipierend in die Zukunft blickend neue Wege des computerunterstützten Lehrens und

Lernens zu verwirklichen. Im Sinne der medienpädagogischen Professionalisierungsstrategie des „vernetzten Medienpädagogen“ (Hugger 2001, zitiert nach Hugger 2008b, S. 561) war und ist der Versuch handlungsleitend, „eine Förderung von Medienkompetenz/ Medienbildung insbesondere solche Fähigkeiten zu unterstützen und fördern, mit denen Menschen in der Lage sind Medien selbstorganisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen“ (ebd. S. 562).

Konkret bedeutete dies, dass ein elektronisches Medium geschaffen werden sollte, das einerseits Lehrer/-innen erlaubte, selbst für ihren Unterricht erstellte Aufgaben zu sammeln, untereinander auszutauschen, gemeinsam zu editieren und über die PLC hinaus interessierten Kolleginnen und Kollegen für die Verwendung im Unterricht weiterzugeben, andererseits Möglichkeiten des breiten didaktischen Einsatzes dieser Ressourcen innerhalb bildungspolitisch vorgegebener Rahmenbedingungen eröffnete. Als Begründungsmuster (Hawkridge 1990, zitiert nach Herzig 2008, S. 498) für die Verwendung lässt sich demnach das „pedagogical rationale“ festmachen, welches die Möglichkeiten der Veränderung des Lernens, der Entwicklung einer neuen Lernkultur und der Verbesserung von Lernergebnissen argumentiert.

Eine Adaptierung des Mathematik-Assistenten für den Fachbereich Englisch erfolgte ab dem Jahr 2009 in Kooperation des Instituts für Medienpädagogik, Information-, und Kommunikationstechnologie und E-Learning an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und des Instituts für Ausbildung.

3.2.1 Typologie und Entwicklungstendenzen

Es handelt sich bei dem Englischassistenten um ein Medium, das nach der Einteilung von Tulodziecki und Herzig (2004, S. 46ff., zitiert nach Herzig 2008, S. 499) in der aktuellen Verwendung als Repräsentant der folgenden Typen gesehen werden kann:

1. Lehrprogramm: Der Englischassistent bietet Übungen an, in denen neue Inhalte mit vorgegebener Steuerung durch das Programm erarbeitet werden können. Das Spektrum reicht von Arbeitsblättern mit

Lösungen zur Selbstkontrolle bis zu Multimedia-Lernsequenzen mit automatischer Rückmeldung und Lösungshilfen.

2. Übungsprogramm: Mit Hilfe der angebotenen Übungen können bereits erarbeitete Inhalte individuell geübt, gefestigt und automatisiert werden. Die Palette reicht wieder von Lückentexten bis Übungsformen mit spielerischen Elementen.
3. Offenes Lehrsystem: In diesem werden didaktisch und hypermedial aufbereitete Inhalte zu einem spezifischen Teilgebiet bereitgestellt.

Der Englischassistent reiht sich also in die Gruppe der „Open Educational Resources (OER)“, welche erstmals 2002 im Rahmen einer von der UNESCO veranstalteten Konferenz wie folgt definiert wurde: „The open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes“ (OECD 2007, S. 30). Die heute gängigste Definition „digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research“ (OECD 2007, S. 10) beschreibt die Verwendergruppen, welche auch hier in der weiteren Analyse von Bedeutung sind. Das Potential von OER wird von Kanwar (2011, S. 19) so zusammengefasst:

> 1. Increased availability of high quality, relevant learning materials can contribute to more productive students and educators. Because OER removes restrictions around copying resources, it can reduce the cost of accessing educational materials. In many systems, royalty payments for text books and other educational materials constitute a significant proportion of the overall cost, while processes of procuring permission to use copyrighted material can also be very time-consuming and expensive.
>
> 2. The principle of allowing adaptation of materials provides one mechanism amongst many for constructing roles for students as active participants in educational processes, who learn best by doing and creating, not by passively reading and absorbing. Content licences that encourage activity and creation by students through re-use and adaptation of that content can make a significant contribution to creating more effective learning environments.

> 3. OER has potential to build capacity by providing institutions and educators access, at low or no cost, to the means of production to develop their competence in producing educational materials and carrying out the necessary instructional design to integrate such materials into high quality programmes of learning.

Aufbauend auf den OER zugrundeliegenden Perspektivenwechsel von „this courseware is mine to this courseware is for (open) mining“ (Atkins 2007, S. 6) und der damit verbundenen Bereitschaft, Inhalte zu teilen, eröffnen OER Wege zur Entwicklung von „open participatory learning infrastructures (OPLI)“, in welchen nicht nur Individuen, sondern auch größere Institutionen ihr Wissen zur Verfügung stellen.

Diese Weiterentwicklung führt aber gleichzeitig auch an die Grenzen des Systems, nämlich dann, wenn die Wissensweitergabe auf ein Einwegprinzip reduziert ist und Urheberfragen nicht eindeutig geklärt werden können. Bei „Massive Open Online Courses (MOOCs)“, welche seit Herbst 2011 mit Start an der Stanford University die Universitätslandschaft erweitern[19], stellt sich dieser Aspekt der Weitergabe geistigen Eigentums mitunter als der Entwicklung hinderlich dar: In einer im Januar 2013 an der Technischen Universität München durchgeführten Umfrage, in der der Bedarf an Vorlesungsaufzeichnungen bei Studierenden und Lehrenden erhoben wurde, zeigte sich, dass 37% der Befragten Lehrenden Vorlesungsaufzeichnungen ablehnen, wobei rechtliche (Datenschutz, Urheberschutz), didaktische (fehlende Interaktion und damit verbundener geringerer Lernerfolg) und persönliche (Angst vor unkontrollierter Verbreitung) als Gründe angegeben wurden. Dem stehen 98% der Studierenden gegenüber, die sich Aufzeichnungen wünschen (Technische Universität München 2013). Diese Problematik in Bezug auf Eigentum von Wissen in einer MOOC-Umgebung beschreiben McAuley et al. (2010, S. 46) so: „Traditional notions of intellectual property do not work in a participatory, collaborative environment. Who owns an idea developed or improved collaboratively? Who owns the revenue deriving from it?“.

[19] Auf der Webseite des Unternehmens „coursera“ https://www.coursera.org/courses fanden sich zum Zeitpunkt des Verfassens (2013_11_13) 538 Online-Kurse von internationalen Instituten.

Viele Aspekte, die MOOC-Umgebungen definieren, Offenheit ((kosten)freier Zugang), Partizipation (Mitwirkung und Mitbestimmung), Verteilung (in Form von Informations- Wissensbanken unterschiedlicher Formen im Netz) und lebenslanges vernetztes Lernen (gekennzeichnet von Autonomie, persönlichen Freiräumen und zuverlässigen Netzwerken) (ebd. S. 3) beschreiben Möglichkeiten, die auch die Nutzungsmöglichkeiten des Englischassistenten abbilden[20]. Genauso müssen aber die Risiken, mit denen eine derart offene Ressource behaftet ist, in die Überlegungen der Weiterentwicklung einbezogen werden.

Für der Arbeit der Studierenden mit dem Englischassistenten erscheint aufgrund der Erfahrungen mit OERs und MOOCs bedeutend, dass diese parallel zur passiven Nutzung desselben, Bewusstsein bezüglich urheberrechtlicher Fragen entwickeln und sich im Zuge einer längeren Nutzungsdauer mehr und mehr als Teil des Entwicklungsteams verstehen.

Die Verwendung des Englischassistenten könnte folglich in mehreren Phasen und in von unterschiedlichen Zielsetzungen geprägter Auseinandersetzung mit dessen Inhalten ablaufen. Eine Grafik soll dies verdeutlichen:

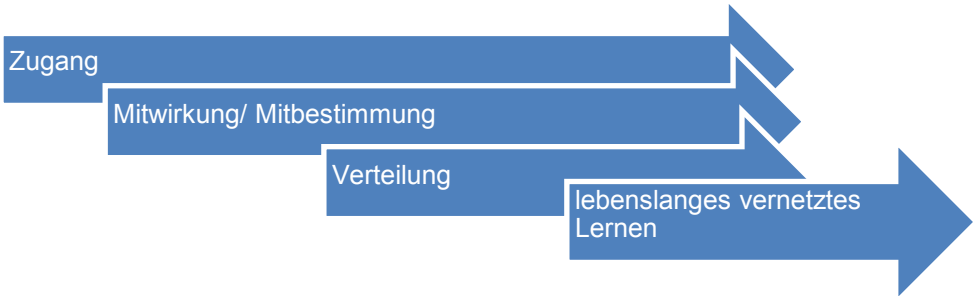


Abbildung 20: Phasen der Auseinandersetzung von Studierenden mit dem Englischassistenten

Die dargestellten Phasen zeigen Gemeinsamkeiten mit dem EPOSTL insofern, als Mitbestimmung und der Aspekt des lebenslangen Lernens

[20] Kritik an MOOCs hat sich in den letzten Monaten bezüglich der schlechten didaktischen Aufbereitung und moralisch bedenklichen Verwendung und Weitergabe von lernanalytischen Daten der Teilnehmenden an Arbeitgeber und Verlage verstärkt (vgl. Vorlesung von Dr. Ralf Schulmeister im Rahmen der Campus Innovation 2012 & X. Konferenztag Studium und Lehre.URL: http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447 - Download vom 23.11.2012.)

auch hier zentral sind und die Verwendung über einen längeren Zeitraum zielführend erscheint.

3.2.2 Lehrplan NMS Englisch und Bildungsstandards

Nach dieser prinzipiellen Einordnung des Assistenten erfolgt vor einer detaillierten Analyse ein kurzer Exkurs zum aktuellen Lehrplan und den Bildungsstandards für das Fach Englisch zur Erläuterung des fachlichen Hintergrunds und damit auch der Basis des Tools. Schließlich wurde das Werkzeug in klarer Ausrichtung auf die Bedürfnisse von Sprachlehrenden hin entwickelt und die Integration des Tools fokussiert die Erreichung der Bildungsstandards E8 (BiSt E8) und die im Fachlehrplan formulierten allgemeinen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts.

Der Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen basiert, ebenso wie die BiSt E8, auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Beide, Lehrplan wie Bildungsstandards, definieren als wesentliche Kriterien des Fremdsprachenunterrichts einerseits die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Teilkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, andererseits dessen Handlungsorientierung, das heißt die Ausrichtung auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz. Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach durch den Unterricht befähigt werden, Alltagssituationen ohne gezielte Vorbereitung kommunikativ erfolgreich und sozial angemessen zu bewältigen. Als Leistungsniveau, das von der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in allen Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und den Allgemein Bildenden Höheren Schulen am Ende der 8. Schulstufe erreicht werden soll, wird mit A2/A2+ und B1 festgelegt[21].

[21] A2 wird im Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) als „Waystage“ definiert. Hier geht es um die erfolgreiche sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen, „use simple everyday polite forms of greeting and address; greet people, ask how they are and react to news; handle very short social exchanges; ask and answer questions about what they do at work and in free time; make and respond to invitations; discuss what to do, where to go and make arrangements to meet; make and accept offers“. A2+ („strong Waystage“) beschreibt eine aktivere Sprecherrolle in A2-Situationen und auch eine höhere Kompetenz im Bereich der freien Rede (Monolog). B1 („Threshold Level“) ist in zwei Komponenten geteilt: Die erste Komponente beschreibt die „ability to maintain interaction and get across what you want to, in a range of contexts“, und die zweite die Fähigkeit „to cope flexibly with problems in everyday life“ (Council of Europe 2002, S. 33ff.).

Die folgende Abbildung zeigt das Kompetenzmodell Englisch:

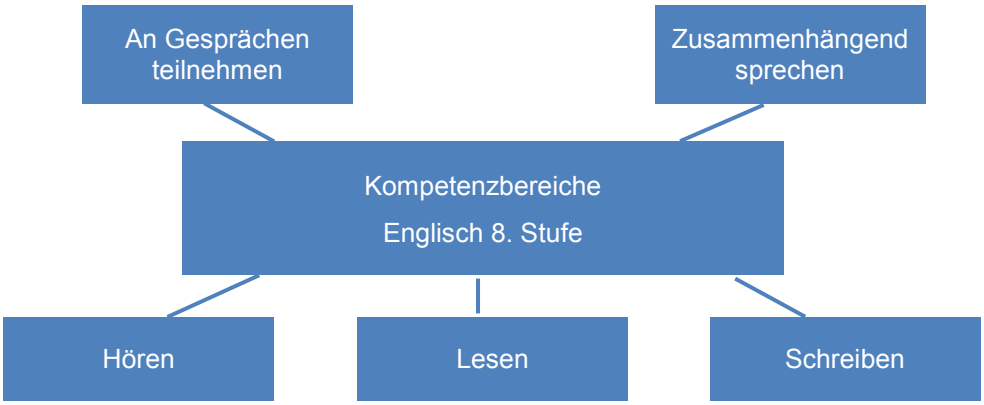


Abbildung 21: Kompetenzmodell Englisch 8. Schulstufe (BIFIE 2013b)

Abgesehen von dieser grundlegenden Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts sind Sprachlehrende in den Neuen Mittelschulen dazu verpflichtet, bei der Leistungsbeurteilung ab der 7. Schulstufe eine Differenzierung in „grundlegende“ und „vertiefte Allgemeinbildung“ auszuweisen, was wiederum die Anforderung an diese mit sich bringt, Aufgabenstellungen unterschiedlicher Komplexität für alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht und bei Leistungsfeststellungen bereit zu stellen. Dieser stärkeren inneren Differenzierung, die durch das Abschaffen von Leistungsgruppen derzeit eine große Herausforderung an Lehrer/-innen darstellt, versucht der Assistent mit seinem Angebot zu entsprechen.

3.2.3 Funktionsbereich Arbeitsblatttool

Der Englischassistent bietet zur Aufarbeitung der zur Verfügung stehenden fachlichen Aufgaben zwei Funktionsbereiche, ein Tool zum Erstellen von Aufgabensammlungen unterschiedlichen Formats (beispielsweise Übungsblätter, Überprüfungen, Schularbeiten), und ein Diagnosetool, welches es dem Lehrenden ermöglicht, Aufzeichnungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber auch von Schülergruppen zu machen.

Das Arbeitsblatttool umfasst derzeit ca. 1000 Beispiele mit Lösungen für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Diese sind nach Schulstufen und den Themenbereichen Grammar, Reading, Speaking-dialogue, Speaking-monologue, Listening und Pronunciation gegliedert.

Dies entspricht einerseits dem im Lehrplan und Bildungsstandards definierten kommunikativen Ansatz, welcher die Entwicklung von Sprachfertigkeiten priorisiert, andererseits dem Bedürfnis von Sprachlehrenden und Sprachlernenden, als Teil des Fremdsprachenerwerbs grammatikalische Strukturen darstellen und erfassen zu können.

Sobald ein Themenbereich angewählt wird, erscheint eine an den Formulierungen der Bildungsstandards orientierte Lernzielliste, die der/m Benutzer/-in eine detaillierte Suche nach Aufgaben und gezielte Auswahl von Übungen ermöglicht.

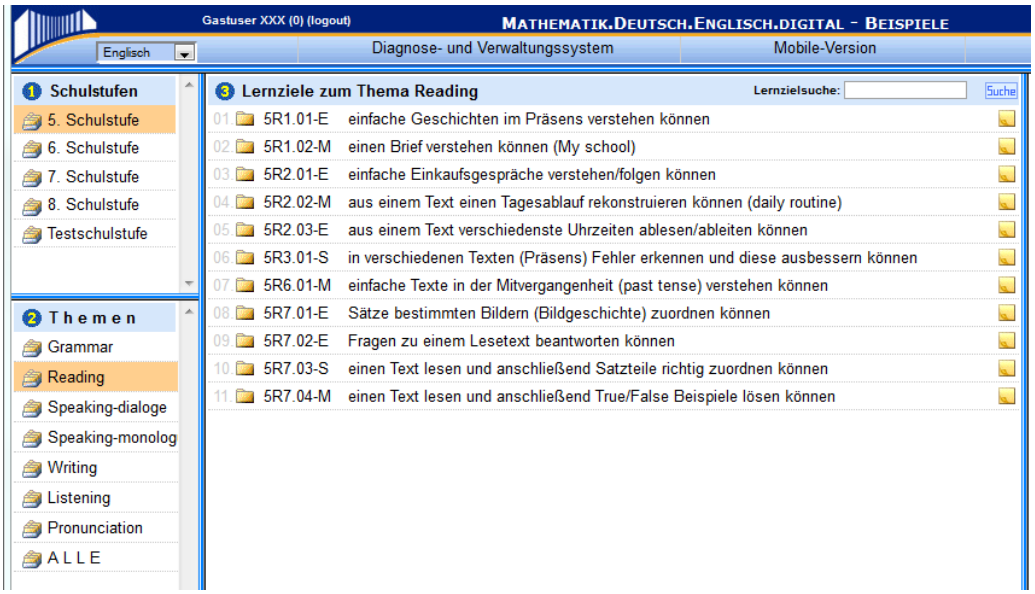


Abbildung 22: Englischassistent Lernziele Reading

Wurde ein Lernziel angewählt, erscheint eine Auswahl von Aufgaben, welche den Schwierigkeitsstufen einfach, mittel und schwierig zugeordnet und farblich unterschiedlich unterlegt sind. Aus dieser Liste kann nun ein passendes Beispiel gewählt und in das Arbeitsblatt eingefügt werden. Dem Bereich der „grundlegenden Allgemeinbildung“ sind Aufgaben mit geringem, dem der „vertieften Allgemeinbildung“ mit mittlerem und hohem Komplexitätsgrad zugeordnet.

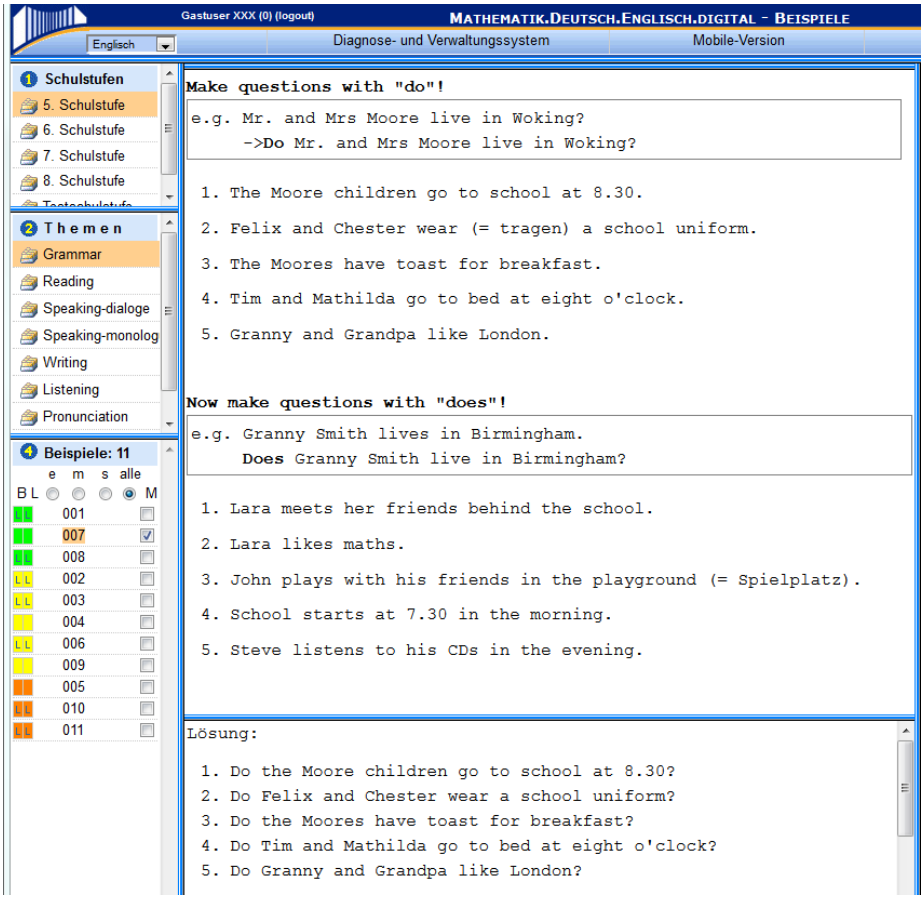


Abbildung 23: Englischassistent Beispiel

Nun können Beispiel ausgewählt und in die gewünschte Form gebracht werden, ein Fenster zeigt, welche Beispiele bereits gewählt wurden, es kann entschieden werden, ob Lösungen angezeigt werden sollen und es besteht die Möglichkeit, das Arbeitsblatt per E-Mail zu versenden oder in eine Lernplattform einzubetten. Im Bereich Grammatik, aber auch der Lese- und Hörkompetenzen können überdies einige Übungen online bearbeitet werden.

3.2.4 Funktionsbereich Diagnosetool

Im zweiten Funktionsbereich des Englischassistenten werden Möglichkeiten bereitgestellt, den Leistungsstand bezüglich der in Lernzielen beschriebenen sprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren. Der Klick auf die Schaltfläche „Diagnose- und Verwaltungssystem“ führt zu den im System angelegten Klassen. In der Abbildung sind die Aufzeichnungen zu einer Schülergruppe angezeigt.

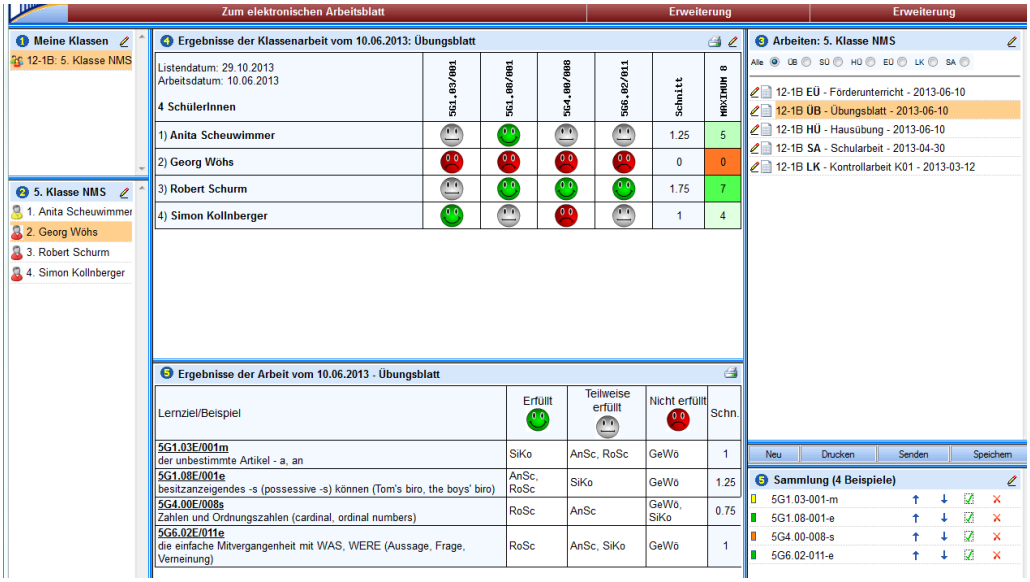


Abbildung 24: Ergebnisse zum Übungsblatt

Das Beispiel aus dem Diagnosetool zeigt, dass nicht nur Ergebnisse, sondern auch die bearbeiteten Lernziele in der Übersicht angegeben sind. Durch Klick auf die den Übungsbeispielen zugeordneten Kodierungen können darüber hinaus auch die bearbeiteten Beispiele noch einmal angesehen werden. Entsprechend können natürlich auch nur einzelne Schülerinnen und Schüler angezeigt werden, deren Ergebnisse wiederum gedruckt oder versendet werden können.

3.2.5 Zielgruppen

Je nachdem, aus welchem Blickwinkel das Instrument betrachtet wird, bietet es unterschiedlichen Usergruppen verschiedene Möglichkeiten der Verwendung. Grundsätzlich können folgende Gruppen den Englischassistenten nutzen:

Usergruppe Autor/-in

Hauptaufgabe dieser Gruppe besteht in der Erstellung und Sammlung von Arbeitsmaterialien, also Aufgabenstellungen und Lösungen, sowie deren Zuordnung zu Themenbereichen, Lernzielen und Schwierigkeitsgraden, was nicht nur hohe fachliche, sondern auch fachdidaktische Kompetenz voraussetzt. Bezugnehmen auf Baackes (1996, S. 120, zitiert nach Hugger 2008a, S. 94) Unterteilung von Medienkompetenz in vier Dimensionen, werden darüber hinaus von der Autorin und dem Autor Kenntnisse in drei Dimensionen erwartet:

Erstens in der „instrumentell-qualifikatorischen“ Dimension als Teil der „Medienkunde“. In der Autorengruppe herrscht Klarheit darüber, wie der Englischassistent bedient wird und welche technischen Möglichkeiten er bietet. Damit ist es dem Autorenteam möglich, Übungsbeispiele selbst einzugeben, auszuwählen und zu adaptieren. Die Tätigkeiten reichen von einfacher Textverarbeitung bis zum Programmieren von Lernspielen.

Die zweite Dimension betrifft „Mediennutzung“ sowohl im „rezeptiv, anwendenden“ Bereich, als auch im „interaktiv, anbietenden“. In dieser Dimension wird vom Autorenteam verlangt, sich mit den beiden anderen Verwendergruppen auseinanderzusetzen. Kenntnisse der Gewohnheiten bezüglich Mediennutzung von Lehrer/-innen und Schüler/-innen sind unabdingbar, da nur durch Bereitstellung von Aufgabenstellungen und Anwendungstools, die bei den beiden Zielgruppen eine hohe Akzeptanz erfahren, eine für die Benutzer/-innen lohnende Verwendung des Englischassistenten gewährleistet werden kann. Die eben beschriebenen Kenntnisse stellen eine Verbindung zur dritten Dimension dar, welche, „Mediengestaltung“ im Sinne einer innovativen und kreativen Weiterentwicklung von Mediensystemen umfasst.

Diese Art der Gestaltung stellt eine sehr herausfordernde Aufgabe an die Autor/-innen dar, da ein bloßes Bereitstellen von traditionellen Arbeitsmaterialien und Übungen den Ansprüchen eines zukunftsweisenden Neukonzepts keineswegs genügen kann. Darüber hinaus verlangt das Erstellen fantasiereicher und origineller Materialien abgesehen von hohem technischem Know-how auch nach einer ausgeprägten schöpferischen Gabe.

Sprachstudierende in Ausbildung als Autor/-innen

Die oben beschriebenen hohen und vielfältigen Anforderungen lassen vermuten, dass für Sprachstudierende in Ausbildung eine Autorentätigkeit als große Herausforderung empfunden wird. In der von Anderson und Krathwohl (2001) auf der Grundlage der kognitiven Lernzieltaxonomie von Bloom entwickelten Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS) ließe sich die von Autor/-innen erwartete Tätigkeit auf dem höchsten Komplexitätsniveau der kognitiven

Prozesskategorien einordnen, dem „[er]schaffen (create)“. Nicht nur in der kognitiven Prozessdimension, sondern auch in der Wissensdimension ist die von einem hohen Abstraktionsgrad gekennzeichnete Autorentätigkeit am oberen Ende angesiedelt, da weder reines Fachwissen noch konzeptionelles Wissen ausreichen. Inwieweit die noch weniger durch vielfältige Erfahrungen im schulischen Kontext beeinflusste Herangehensweise der Studierenden im Vergleich zu erfahreneren Kolleg/-innen bessere Voraussetzung für eine kreative Autorentätigkeit schaffen kann, böte eine interessant Forschungsfrage, welcher aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen wird.

Usergruppe Lehrer/-innen

Für Lehrpersonen bietet der Englischassistent in erster Linie natürlich eine Vielzahl von Übungsaufgaben, die den Bedürfnissen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler im Sinne der vor allem an NMS geforderten Individualisierung und Differenzierung entsprechend verwendet werden können. Über dieses Angebot erfolgt häufig auch der Einstieg in die Verwendung, für welche eine kurze Anleitungsphase, die im Regelfall etwa vier Unterrichtseinheiten umfasst, ausreichend ist. Da der Englischassistent per Definitionem begleitend zu anderen Unterrichtsmaterialien eingesetzt wird, können Lehrer/-innen völlig autonom eine Verwendung planen und in ihr Unterrichtshandeln integrieren. So wird der Englischassistent häufig als Fundgrube verwendet, aus der in Kombination mit anderen Quellen ein Übungsangebot insbesondere auch für offene Lernformen zusammengestellt werden kann. Die den Übungsbeispielen zugrunde liegende Lernzielzuordnung kann bei der Verbesserung von Teamteachingprozessen insofern helfen, als ein geänderter Fokus von Persönlichkeitsunterschieden der Lehrenden auf gemeinsame Ziele hin ausgerichtet wird. Dies beschreiben Bailey, Dale und Squire (1992) so: „teachers should focus on goals rather than personalities to minimize power struggles“.

Bei der Verwendung des Diagnosetools bedeutet diese Zielausrichtung einen nicht zu unterschätzenden Eingriff in das Tun von Lehrpersonen, da

diese eine Auseinandersetzung mit der eigenen Förder- und Beurteilungspraxis unabdingbar mit sich bringt. Auch wenn das Ausmaß und die Qualität dieser Auseinandersetzung nicht direkt durch das Tool beeinflusst werden kann, ist für die Arbeit mit dem Englischassistenten doch wichtig zu bedenken, dass konsequent auf die Erreichung von Lernzielen hin ausgerichtete Aufzeichnungen die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler betreffend in der aktuellen Praxis nicht weit verbreitet sind. Auf der Webseite des BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) wird dazu im Bereich „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“ unter Verweis auf nicht näher präzisierte Validitätsanalysen eine „geringe Integration der Leistungsbeurteilung in den Unterricht und die damit verbundene mangelnde Nutzung von Rückmeldemöglichkeiten“ konstatiert (BIFIE 2013a). Die Beurteilung sollte unter stärkerer Beachtung grundlegender prüfungsdidaktischer Prinzipien umgesetzt werden, welche unter anderen die folgenden Stimuli umfassen (ebd.):

1. die Steigerung der Frequenz und der Qualität der Rückmeldungen („Keine Aufgabe ohne Rückmeldung“)
2. die Gewährung prüfungsfreier Lernphasen, die dem risikofreien Erproben dienen und in denen (auch missglückte) Leistungen als Erfahrungen interpretiert werden können, die das weitere Lernen positiv beeinflussen, wenn sie reflektiert werden
3. das Gebot der Prüfungsfairness, wonach für die Schüler/innen ein ausreichendes und zielorientiertes Unterrichtsangebot gegeben sein muss, um die Aufgaben zu bewältigen
4. ein möglichst intensives, auf Dauer gestelltes Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler/inne/n über Prüfungsanforderungen, -modalitäten und -ergebnisse, insbesondere auch im Interesse der Förderung der Selbstbeurteilungskompetenz der Schülerinnen und Schüler

Gemeint ist hier eine dem Kohärenzmodell von Baeriswyl und Kovatsch (2006) entsprechende Beurteilungskultur, die von drei in wechselseitiger Beziehung stehenden Beurteilungsformen „lernprozesssteuernde

Beurteilung“, „lernzielerreichende Beurteilung“ und „zertifizierende Beurteilung“ gekennzeichnet ist.

Auch in weiteren Studien (vgl. Hattie 2009, S. 173ff.) wird die Bedeutung der lernsteuernden Beurteilung (formatives Feedback) als für die Lernqualität förderlich beschrieben. Hatties „Feedback-Modell“ (ebd.) folgend, in welchem Lehrer/-innen Hilfe bei der Beantwortung dreier Hauptfragen von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Lernentwicklung, „Wohin gehe ich?“ (Feed up), „Wie gelange ich dort hin?“ (Feed back) und „Wohin gehe ich weiter?“ (Feed Forward) geben, stellt der Englischassistent Möglichkeiten zur Verfügung, Lernenden Rückmeldungen auf den Stufen der Arbeitsaufgabe, des Lernprozesses und der Selbststeuerung anzubieten.

Sprachstudierende in Ausbildung als Lehrer/-innen

Sprachstudierende in Ausbildung stellt der Englischassistent den beiden Funktionsbereichen entsprechend auf unterschiedliche Weise Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung bereit.

Durch die Kompetenz- und Lernzielorientierung in den beiden Funktionsbereichen Arbeitsblatttool und Diagnosetool agieren die Studierenden automatisch in einer dem „rückwärtigen Lerndesign“ entsprechenden Weise, da die Aufgaben über Fertigkeitsbereich und Lernziel angewählt und daher Zielsetzungen der Unterrichtsarbeit vorausblickend klar definiert werden müssen.

Es gilt zu bedenken, dass in der schulpraktischen Arbeit diese Vorgehensweise nur wenig präsent ist, da die konkrete für die Schulpraxis geforderte Unterrichtsplanung häufig den Themenvorschlägen der Schulbücher folgt, welche im Englischassistenten aber erst auf Ebene der konkreten Arbeitsaufgaben sichtbar sind. Hinzu kommt, dass Planungsaufträge von Praxislehrerinnen und Praxislehrern selten zielorientiert formuliert werden, ein Umstand, der durch verstärkte Fort- und Weiterbildung von in der Ausbildung tätigen und bereits im Dienst stehenden Lehrer/-innen aktuell verändert werden soll. Grant P. Wiggins

und Jay McTighe (2005, S. 14[22].) beschreiben die bisher oft verfolgte Strategie vieler Lehrer/-innen treffend so:

> We are quick to say what things *we* like to teach, what activities *we* will do, and what kinds of resources *we* will use; but without clarifying the desired results of our teaching, how will we ever know whether our designs are appropriate or arbitrary?

So pädagogisch sinnvoll die gewählte Struktur des Arbeitsblatttools also sein mag, so muss doch in diesem Bereich mit geringer Akzeptanz und Anwendungsschwierigkeiten seitens der Usergruppen gerechnet werden.

Anders als bei der oben beschriebenen Autorentätigkeit bewegen sich die Tätigkeiten der Studierenden aber insgesamt zumindest am Beginn der Verwendung auf einem niedrigeren Komplexitätsniveau der TAMAS, zur Auswahl der Aufgaben für die Verwendung im Unterricht genügt als höchste Stufe die kognitive Prozessdimension „evaluate“ (beurteilen). Um diese zu erreichen, müssen die Sprachstudierenden in Ausbildung allerdings auf alle anderen Dimensionen „remember“ (erinnern), „understand“ (verstehen), „apply“ (anwenden) und „analyse“ (analysieren) zurückgreifen, weil ohne fachliche Grundkenntnisse, welche ermöglichen, Sinn in Inhalten zu erkennen und diese in neuen Situationen anzuwenden, sowie der Fähigkeit, fachliche Problemstellungen in deren konstituierende Einzelteile zu zerlegen und die Beziehung dieser Teile zueinander und zur Gesamtheit zu bestimmen, nicht entschieden werden kann, welche Aufgaben für eine bestimmte Lernsituation geeignet sind. Insgesamt sind die Anforderungen also selbst in der Phase des „Zugangs“ (vgl. Abbildung 20) bereits relativ hoch.

Das Diagnosetool bietet den Lehrer/-innen in Ausbildung Möglichkeit zu erproben, wie Lernentwicklungen sichtbar gemacht und individuell gefördert werden können, unterstützt also bei der Entwicklung von Kompetenz bezüglich der Leistungsfeststellung- und Leistungsbeurteilung. Auch in diesem Bereich ist es im Rahmen der Erstausbildung

[22] Eine Weiterführung des Konzepts und Verbindung mit „Differentiated Instruction“ findet sich bei Tomlinson, C.A. und McTighe, J. (2006) in „Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design“ Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development)

Studierenden nur sehr eingeschränkt möglich, schulpraktische Erfahrungen zu sammeln. Grund dafür ist das Verständnis von Teamteaching als vorrangig durch den „Associate Type“ gekennzeichnet, in welchem die Auszubildenden nur untereinander als gleichwertige Partner gesehen werden (Armstrong 1977, S. 65),

> [i]n this arrangement there is no designated leader, and leadership emerges as a result of interaction among team members. It is assumed that team members equally participate in the decision making process,

von Mentor/-innen aber in der aktuellen Praxis im Sinne des „Team Leader Type“ eine übergeordnete Rolle eingenommen wird: „The Team Leader Type assumes that one team member has higher status than the others.“ (ebd.). Ein höherer Status bedeutet hier gemeinhin auch eine unterschiedliche Aufgabenverteilung. Dies bedeutet konkret, dass den Studierenden über die Unterrichtstätigkeit hinaus kaum Möglichkeiten geboten werden, über einen längeren Zeitraum Aufzeichnungen von Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu machen und entsprechend weiteren Unterricht zu planen. Ansätze der Realisierung des „Master Teacher/Beginning Teacher Type“, in welchem das Ziel von Teamteaching vorrangig im Geben von Hilfestellungen von erfahrenen Lehrer/-innen für Novizen besteht, durch welche sie sich auf die Anforderungen des Berufes einstellen können, sind in sehr geringem Ausmaß im Bereich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sichtbar, beispielsweise anhand von gemeinsam vorbereiteten Übungsphasen für schriftliche und mündliche Überprüfungen. Diese werden allerdings durch die zeitliche Organisation des Praktikums, welche nur selten eine kontinuierliche Beobachtung zulässt, häufig behindert.

Usergruppe Schüler/-in

Auch für diese Usergruppe erscheint eine den beiden Funktionsbereichen entsprechend aufgeteilte Analyse sinnvoll, da dafür unterschiedliche Kriterienkataloge herangezogen werden können.

Für den Bereich des Arbeitsblatttools wurde auf die Differenzierungskriterienkatalog nach Bönsch (2009, S. 37)

zurückgegriffen, da dieser die Anforderungen von Aufgabenstellungen für heterogene Gruppen umfassend abdeckt:

1. Kriterium: Er-, Be- und Verarbeitungsweisen
• unterschiedliche Begegnungsweisen (Realität, Objekte, Modell, Schema, Bild, Texte) • unterschiedliche Bearbeitungsweisen (Text rezipieren, Medien ansehen und analysieren, erkunden/recherchieren, lesen, hören, sehen, fühlen, experimentieren, verändern, neu strukturieren) • unterschiedliche Verarbeitungsweisen (Aufgaben ausführen, Texte erstellen, memorieren, trainieren, anwenden, umsetzen)
2. Kriterium: Quantität der Unterrichtsinhalte
• Basistexte oder differenzierte Quellenbearbeitung • vier Grundoperationen oder zehn Anwendungsaufgaben • fachliche Systematik oder exemplarische Themen
3. Kriterium: Anspruchsniveau (Qualität)
• einfache Aufgaben – komplexe Aufgaben • schlichte Wiedergabe – selbständige Verarbeitung • komplexe Texte – vereinfachtes Exzerpt • Teilkompetenzen (Vokabellernen) – mehrdimensionale Aufgaben (Text mit Vokabeln und Grammatik) • reproduktives Denken – produktives Denken
4. Kriterium: Selbständigkeit – Umfang benötigter Hilfe
• völlig selbständige Bearbeitung von Aufgaben • geringe Selbständigkeit und größerer Beratungs-/Unterstützungsbedarf
5. Kriterium: Zeit
schnelle Erledigung der Lernaufgaben – langsame Arbeitsweise
6. Kriterium: Kooperationskompetenz
• gute Zusammenarbeit mit anderen – geringe Kooperationsfähigkeit • selbst gut Hilfen geben können – geringe Vermittlungsfähigkeit
7. Kriterium: Zieldifferenzierung
Orientierung an den Zielen der Klasse – geringe Zielmargen – notwendige Zusätze
8. Kriterium: Planerfüllung oder zusätzliche Interessen
• Erledigung der Pflichtaufgaben – eigenständige Aktivitäten • Sollerfüllung – eigenständiges Nachforschen

Tabelle 7: Differenzierungskriterien nach Bönsch (2009, S. 37)

Kriterium 1 „Er-, Be- und Verarbeitungsweisen“ wird durch die Offenheit des Systems und der Möglichkeit, nahezu jede Art multimedialer Elemente

einzubinden erfüllt. Besonders die Aufgabenstellungen im Bereich der Fertigkeiten verlangen ein hohes Maß an Anwendungs- und Umsetzungskompetenz. Die „Quantität der Unterrichtsinhalte“ (Kriterium 2) umfasst alle Themenbereiche der Sekundarstufe I, wobei Anwendung im Vordergrund steht, die unterschiedlichen Anspruchsniveaus (Kriterium 3) entsprechen den im Lehrplan geforderten. Der Assistent erlaubt sowohl völlig selbstständige Bearbeitung von Aufgaben, als auch stärker unterstützte (Kriterium 4), wobei Hilfestellung nicht nur durch den Lehrer/-innen, sondern auch durch Schüler/-innen gegeben werden können (Kriterium 6). Aufgaben können zeitlich unterschiedlich schnell bearbeitet werden (Kriterium 5) und Zielsetzungen individuell formuliert werden (Kriterium 7). Das Aufgabentool erlaubt Schüler/-innen, eigenständig innerhalb des Fachbereiches weiter zu forschen (Kriterium 8). Insgesamt können also mithilfe des Englischassistenten differenzierte Übungsphasen geplant und durchgeführt werden, die Schüler/-innen dabei unterstützen, individuell ihre Stärken zu festigen und Schwächen abzubauen.

Das Diagnosetool kann für die Usergruppe der Schülerinnen und Schüler ein wertvolles Feedbackinstrument darstellen, das ihnen hilft, ihre Lernfortschritte sichtbar zu machen und weitere Vorgangsweisen zu planen. Hier ist die Rolle der Lehrperson nicht unbedeutend, denn eine Maxime der Leistungsbeurteilung sollte sein, dass diese Rückmeldungen zur erbrachten Leistung differenziert, individuell angepasst, und dem Lernenden verständlich sind. Es gilt vor allem zu bedenken, dass es leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern eher gelingt, aus Fehlerkennzeichnungen selbst Maßnahmen zu erkennen, die eine Korrektur ermöglichen, während bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die Vorgabe von Übungen zur Verbesserung passender ist. Den Englischassistenten betreffend heißt das, dass unterschiedliche Vorgangsweisen zielführend sein können, von der Selbstkontrolle der eigenen Arbeiten mithilfe der vom System bereitgestellten Lösungsblätter über eigene, bis zu von der Lehrperson durchgeführte Auswahl weiterer Übungen zum gleichen Themenbereich.

Inwieweit der Englischassistent auch im Sinne eines „personal learning environment“ (OECD 2007, S. 114) als Werkzeug zur Förderung autonomen Lernens eingesetzt werden kann, wird im Rahmen eines Dissertationsprojektes von Thomas Schöftner, MSc., an der Privaten PH der Diözese Linz derzeit evaluiert. In dieser Untersuchung werden die Auswirkungen auf das Lernerleben und auf die Entwicklung der Lesekompetenz von Schüler/-innen der Sekundarstufe I untersucht.

Sprachstudierende in Ausbildung in der Rolle der Schülerin oder des Schülers

Wenn Sprachstudierende in Ausbildung in die Schülerinnen- und Schülerrolle schlüpfen, dann vorwiegend deswegen, um das Werkzeug, das verwendet werden soll, besser kennenzulernen und damit Möglichkeiten der Verwendung zu explorieren. Hier erleben sie die unterschiedlichen Verwendungsarten der Aufgabensammlungen, können selbst Aufgabensammlungen erstellen und Feedback bekommen.

3.2.6 Der Englischassistent als Lernsoftware: Kriterienkatalog zur qualitativen Analyse

Bevor der Englischassistent zusammenfassend auf seine Lernpotentiale hin beschrieben wird, wird als abschließender Teil der Analyse ein Kriterienkatalog zur qualitativen Bewertung von Lernsoftware herangezogen, um bessere Vergleichbarkeit mit ähnlichen Systemen zu gewährleisten. In der Tabelle werden die Kriterien dargestellt, im Anschluss folgen die auf den Assistenten bezogenen Erläuterungen.

A. Lerntheorie
• Verfolgt die Software eine behaviouristische Lerntheorie? • Verfolgt die Software eine kognitivistische Lerntheorie? • Verfolgt die Software eine konstruktivistische Lerntheorie?
B. Systemvoraussetzungen
• Sind die Hardwarevoraussetzungen (RAM-Speicher, Festplattengröße, Bildschirmauflösung, Ton, etc.) sowie die Softwarevoraussetzungen (Art und Version des Betriebssystems) genau angegeben? • Werden die geforderten Voraussetzungen von den Zielsystemen erfüllt? • Falls Internetzugang erforderlich ist, steht er auch zur Verfügung? • Ist ein absturzfreier Lauf des Programms auch nach längerem Gebrauch gegeben? (am Zielsystem ausprobieren!)

- Ist das Programm netzwerkfähig oder muss es auf jeder Arbeitsstation installiert werden?
- Werden Schul- oder Campuslizenzen zu angemessenen Preisen angeboten?

C. Inhalt und Strukturierung

- Existiert eine klare Strukturierung des Inhaltes in Teilkapitel?
- Sind die Voraussetzungen für die einzelnen Kapitel und die Kapitelziel angegeben?
- Ist der Aufwand (Schwierigkeitsgrad und Zeitangaben) der einzelnen Kapitel beschrieben?
- Lassen sich die Kapitel beliebig oft wiederholen?
- Kann ein Kapitel/Modul innerhalb einer Unterrichtseinheit durchgearbeitet werden?
- Sind die Inhalte fachlich richtig und auf dem Stand der Wissenschaft?
- Gibt es ein (mit Hyperlinks verknüpftes) Glossar?

D. Bedienung und Benutzerführung

- Lassen sich die einzelnen Kapitel einfach und direkt ansteuern?
- Ist für das vorzeitige Beenden eines Kapitels eine Merkfunktion des momentanen Arbeitsstandes (elektronisches Lesezeichen) vorhanden?
- Können die Arbeitsergebnisse abgespeichert und ausgedruckt werden?
- Können Grafiken und Texte kopiert werden?
- Ist eine durchgehende Hilfefunktion vorhanden?
- Gibt es bei Übungen und Tests hilfreiche Fehlerrückmeldungen oder nur richtig/falsch?
- Gibt es ein Tutorial zur Programmeinführung?
- Ist das Lerntempo individuell bestimmbar?

E. Pädagogisch-didaktische Gestaltung

1. Welcher Art sind die interaktiven Elemente:

- Training & Drill
- Visualisierung mit explorativen Elementen
- Parametergesteuerte Simulation
- Offene Simulation

2. Ist der multimediale Mehrwert des Lernsystems gegenüber text/grafikorientiertem Lernmaterial erkennbar?

3. Vermittelt das Lernprogramm Erfolgserlebnisse?

4. Ist die Art des Lernprogramms motivationsfördernd?

5. Bei Tests:

- Werden die Fragen und Antworten in zufälliger oder immer derselben Reihenfolge angeboten?
- Sind die Tests auch als Mitarbeitsüberprüfungen verwendbar?
- Sind die Testergebnisse abspeicherbar/ausdruckbar?
- Werden nur reines Lernwissen oder auch Problemlösungen abgefragt?

F. Multimediale Umsetzung

1. Ist für die multimediale Umsetzung der Lerninhalte ein ausgewogener Einsatz von Audio, Video und Text gegeben?

2. Enthält das Lernsystem für schwierigere Sachverhalte Animationen (bewegte Bilder und Videos)?

3. Sind im Lernsystem für Gegenüberstellungen Grafiken (unbewegte Bilder und Darstellungen) vorhanden?
4. Sind akustische Elemente (Töne und Sprachausgaben – nicht bloß Hintergrundmusik) im Lernsystem implementiert?
5. Ist das Programm auch ohne Sprachausgabe einsetzbar? Werden wichtige Informationen durch mehrfache und/oder mehrfarbige Hinweise gestaltet?
7. Unterstützen Hyperlinks eine sinnvolle Erschließung des Sachbereiches?

Tabelle 8: Kriterienkatalog zur qualitativen Bewertung von Lernsoftware (vgl. Gottfried 2002, S. 14)

Erläuterungen

Lerntheorie

Die grundlegende Offenheit des Systems erlaubt entsprechend den unterschiedlichen Usergruppen eine differenzierte Verwendung des Englischassistenten, die von behaviouristischen bis zu konstruktivistischen Settings reicht. Werden den Schülerinnen und Schüler beispielsweise grammatikalische Online-Übungen vorgesetzt, die auf richtiges oder falsches Antworten entsprechend reagieren, so passiert nichts anderes als das Verstärken von richtigem Verhalten im Sinne des Behaviourismus. Genauso ist es aber möglich, dass Lernende zur Verwendung des Assistenten bei der Entwicklung von Sprachfertigkeiten angeregt werden und sie folglich das System selbstständig verwenden. Die Entwicklung von Lernstrategien kann also mithilfe des Englischassistenten unterstützt und damit einer kognitivistisch geprägten Didaktik entsprochen werden.

Unabhängig von diesen grundlegend unterschiedlichen Anwendungsarten kann aber die Darbietung der Inhalte des Assistenten in Bezug auf kognitivistische Lernregeln analysiert werden, was den Blick auf die Präsentation und Gestaltung der Inhalte lenkt. Basierend auf Kerres (2001, S. 67) Beschreibung von Faktoren, die sich auf Behaltensleistung positiv auswirken und Vontobels „fünf Vorgängen im Didaktischen Design“ (2006, S. 10; vgl. auch Gagne 1965) wurden hier zwei Richtungen verfolgt:

Erstens die Frage, ob durch die Darbietung der Inhalte Aufmerksamkeit geweckt wird, der Wahrnehmungsprozess unterstützt und Speicherung im Gedächtnis verbessert wird, und zweitens eine Analyse bezüglich der Schaffung von Lerngelegenheiten, die Vorwissen aktivieren, in denen

Wissen angewendet, dieses überprüft und verbessert wird, und damit Hilfe bei der Entwicklung von Fertigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt wird.

Die optisch wenig ansprechende Aufmachung des Englischassistenten ist gewiss eine seiner Schwächen, wobei diese wahrscheinlich in dem Fokus auf möglichst übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Themenblöcke begründet ist. Diese wiederum erlaubt ein Navigieren mit guter Übersicht. Im Bereich des Arbeitsblatttools bietet das System die gängigsten Bearbeitungsformen, wie beispielsweise das Einstellen unterschiedlicher Schriftarten oder die Möglichkeit, Bilder in das Dokument zu integrieren. Darüber hinaus werden einige Vorlagen angeboten, die den Einbezug von Elementen wie Tabellen, aber auch Videos oder Links zu Übungen auf anderen Webseiten oder Lernplattformen erleichtern. Insgesamt wurde darauf geachtet, dass die verwendeten Symbole gut assoziierbar sind, Beispiele dafür sind der Stift als Symbol für Bearbeitung und die Farben grün, gelb und rot zur Markierung der unterschiedlichen Komplexitätsniveaus der Übungen. Hier kann kritisch angemerkt werden, dass die Farben der Ampel auch den Effekt haben könnte, dass ein Rot mit Stehenbleiben assoziiert wird, was nicht der Intention der Gestalter entspricht, andererseits kann argumentiert werden, dass eine Signalwirkung gerade bei der Kennzeichnung schwieriger Aufgaben durchaus angebracht ist.

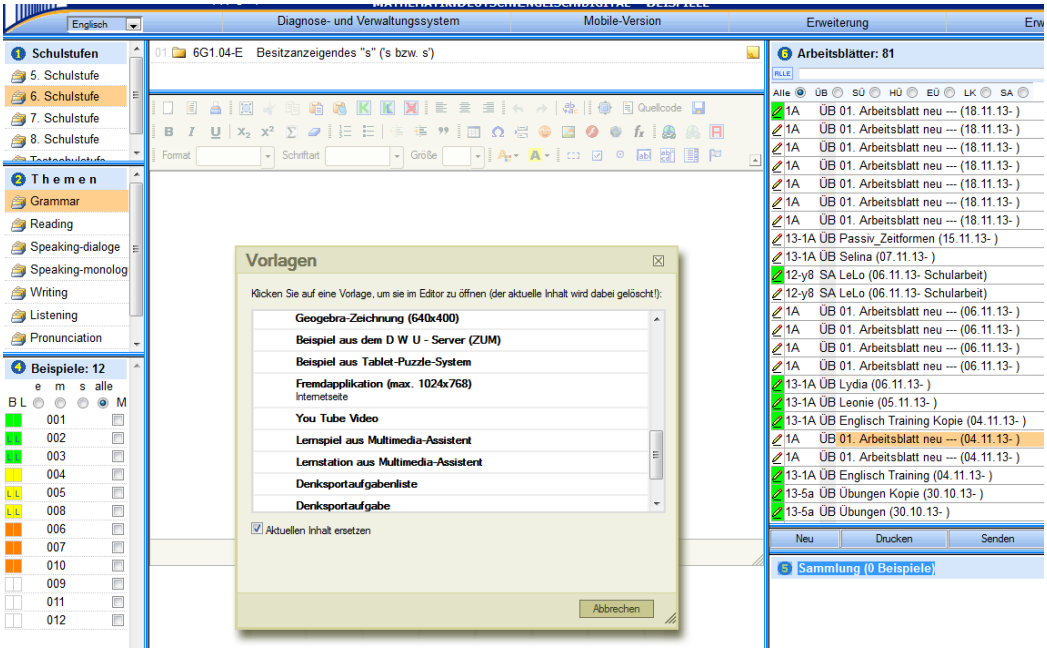


Abbildung 25: Vorlagen für Arbeitsmaterialien

Auch im Bereich des Diagnosetools ist Übersichtlichkeit und größtmögliche Vollständigkeit der angezeigten Inhalte als oberstes Prinzip erkennbar. Eine Funktion erlaubt kleine Änderungen der Anzeige von Ergebnissen (zum Beispiel Smileys statt anderer Symbole), die möglicherweise positiven Einfluss auf Wahrnehmung und Wiedererkennung nehmen können.

Den zweiten Teil der Analyse betreffend kann festgestellt werden, dass die Übungen, die bisher in den Englischassistenten integriert wurde, dem Postulat der Wissensanwendung besonders in den Bereichen Listening und Reading entsprechen. Damit wird dem kompetenzorientierten Ansatz in den rezeptiven Fertigkeiten Rechnung getragen. Hier kann auch die Überprüfung und Verbesserung naturgemäß besser vom System übernommen werden als in den produktiven Fertigkeiten. Außerdem zeigt sich hier klar der Vorteil eines multimedialen Systems, das den Einbezug von Audio- und Videodateien, sowie Textsorten unterschiedlichster Art vereinfacht. Auch im Bereich der Grammatik, welche sich in der Fremdsprachendidaktik als „Handlanger“ zu verstehen hat, sind die Übungen in Hinblick auf Anknüpfen an Bekanntes und schrittweise Überprüfung und Weiterentwicklung hin gestaltet.

Systemvoraussetzungen

Um das System verwenden zu können, ist Internetzugang notwendig. Lehrer/-innen und Studierende bekommen Zugang zu allen Funktionen nach Absolvieren eines Einführungskurses. Autorenfunktion und Systemadministration obliegen bisher aber den Verantwortlichen an der PH. Das System steht Absolvent/-innen des Einschulungskurses gratis zur Verfügung.

Inhalt und Strukturierung

Die an Schulstufen und Fertigkeitsbereichen orientierte Strukturierung der Inhalte, Zuordnung zu Lernzielen und Unterteilung entsprechend unterschiedlicher Komplexitätsgrade erlaubt ein rasches Auffinden von geeigneten Übungen. Überarbeitungsbedarf besteht noch bei Aufgabenstellungen im Bereich der Grammatik. Hier werden immer wieder Errata im Bereich der Rechtschreibung entdeckt. Die Installation eines größeren Redaktionsteams und das Einholen von Rückmeldungen von Personen, die das System benützen, zur Qualitätssicherung erscheint hier sinnvoll.

Bedienung und Benutzerführung

Auf Ebene des Aufgabentools stellt der Englischassistent keine großen Anforderungen an die Benutzer/-innen. Haben diese festgelegt, welcher Fertigkeitsbereich auf welchem Niveau geübt werden soll, können die Aufgaben einfach angewählt und gespeichert werden. Das System zeigt die Sammlung in einem Fenster in der unteren rechten Bildschirmecke an und erinnert auch daran, dass erst eine Speicherung die Übungen in das endgültige Arbeitsblatt integriert. Hier wird auch angezeigt, wenn eine Übung in einer Printversion nicht angezeigt werden kann, weil es sich beispielsweise um ein interaktives Spiel oder ein eingebettetes Video handelt, das nur online verfügbar ist. Alle gespeicherten Arbeiten bleiben verfügbar und werden immer in einem weiteren Fenster angezeigt, sodass die Arbeitssitzung auch mit einer Überarbeitung eines bereits gestalteten Blattes beginnen kann. Fertige Übungen können ausgedruckt, aber auch in andere Textverarbeitungsprogramme importiert und dort überarbeitet

werden. Auch das Versenden oder Einbinden in eine Lernplattform ist möglich. Insgesamt können die Funktionen in einer sechsseitigen Kurzanleitung zusammengefasst werden, welche den Verwender/-innen des Englischassistenten im Einschulungskurs zur Verfügung gestellt wird.

Das Diagnosetool verlangt nach einer etwas komplexeren Vorgehensweise, da vom Lehrenden Klassen- und Einzeleinträge getätigt und aktualisiert werden müssen. Auch hier sind aber alle relevanten Teile am Bildschirm zeitgleich sichtbar, die Beispielsammlung für eine konkrete Arbeit, die bisher durchgeführten Arbeiten, persönliche Lernziellisten der Schüler/-innen und deren Einzelergebnisse. Durch Klick auf ein Einzelergebnis kann auch das entsprechende Beispiel wieder sichtbar gemacht werden. Bei der folgenden Abbildung handelt es sich um fiktive Daten, die von Studierenden im Rahmen der Einschulung in das Tool eingegeben wurden. Der Screenshot zeigt ein Beispiel für eine persönliche Lernzielliste und Einzelergebnisse mit entsprechendem Beispiel:

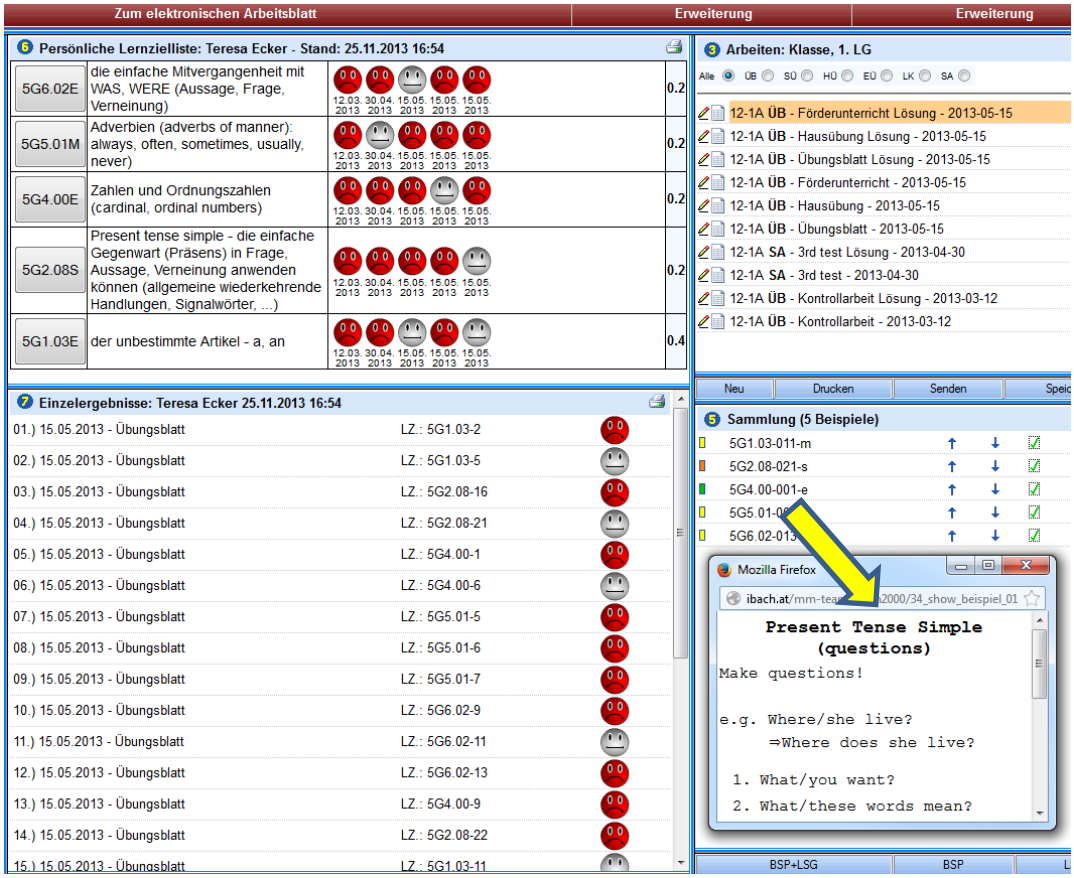


Abbildung 26: Darstellung Einzelergebnisse und Aufgabe

Pädagogisch – didaktische Gestaltung

Die bisher im Englischassistenten inkludierten interaktiven Elemente erlauben keinen explorativen Zugang, es handelt sich mehrheitlich um Multiple-Choice und Zuordnungsaufgaben. Wie aber bereits bei den Erläuterungen zur kognitiven Lerntheorie erwähnt, bietet der Einbezug von authentischen Text-, Ton-, und Videomaterial vor allem im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten einen echten Mehrwert gegenüber text- und grafikorientiertem Lernmaterial. Motivationsförderndes Potential ist in der Möglichkeit des autonomen Verwendens des Arbeitsblatttools vorhanden, das Schüler/-innen erlaubt, ihre Aufgabensammlungen selbst zu erstellen. Auch die durchgehend Möglichkeit der Selbstkontrolle mithilfe von Lösungsblättern ist hier zu nennen.

Im Bereich des Diagnosetools können alle Ergebnisse gespeichert und ausgedruckt werden. Eine direkte Verlinkung von online durchzuführenden Übungen mit dem Diagnosetool ist bisher noch nicht realisiert, ist aber für die Weiterentwicklung geplant.

Multimediale Umsetzung

Das System erlaubt es, externe Webseiten am Arbeitsblatt anzuzeigen. Dadurch können alle dort für die Allgemeinheit frei verfügbaren Materialien wie beispielsweise Online-Übungen oder Videos mit dem Tool verlinkt werden. Darüber hinaus sind im Assistenten bereits Vorlagen gespeichert, die den Einbezug unterschiedlicher Medien erleichtern. Diese unterstützen bei der Einbindung von einfachen Elementen wie Tabellen, Geogebra-Zeichnungen, Lernspielen, Videos und Weblinks.

3.2.7 Zusammenfassung der lernförderlichen Potentiale

Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmaterialien bietet der Englischassistent in Bezug auf Kontextmerkmale der Nutzungssituation und Wechselwirkungen zwischen seinen Anwendungsmöglichkeiten und Eigenschaften seiner Nutzer/-innen folgende Potentiale (vgl. Herzig 2008, 499f.):

1. Dezentralisierung und Deregulierung von Lernorten: Der Englischassistent erlaubt allen seinen Usergruppen einen raschen

Zugriff auf die Arbeitsmaterialien. Das System stellt auch die Funktion einer Einbindung in die Lernplattform Moodle und des Versendens von ausgewählten Arbeitsmaterialien per E-Mail bereit.

2. Multicodalität und Multimodalität: Das Einbinden unterschiedlicher medialer Formen wie Texte, Bilder, Grafiken, Tondokumente und Videos ermöglicht vielseitige Sinneserfahrungen der Schülerinnen und Schüler.
3. Adaptivität: Das System erlaubt bedürfnis- und kenntnisorientierte Auswahl der zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und eröffnet eine Vielzahl von Lernwegen, die von Lehrer/-innen und Schüler/-innen ihren persönlichen Voraussetzungen entsprechend beschritten werden können.
4. Feed-back: Der Englischassistent bietet den Schüler/-innen Feed-back auf zwei unterschiedlichen Ebenen: einerseits im Bereich der Aufgaben, welche durchgehend Möglichkeiten der Selbstkontrolle bieten und damit unverzüglich Anregungen bezüglich der weiteren Lernaktivitäten geben, andererseits im Bereich des Diagnosetools. Dieses erlaubt den Lehrenden, Aufzeichnungen bezüglich der Tätigkeiten einer/s einzelnen Schüler/-in, aber auch einer ganzen Gruppe von Schüler/-innen zu machen. Dadurch kann sowohl das Unterrichtshandeln in der Gruppe angepasst werden, andererseits die/der einzelne Schüler/-in gezielt bei der erfolgreichen Bewältigung noch wenig erarbeiteter Themenbereiche angeleitet werden.
5. Kommunikation und Kooperation: Mit Anderen in Verbindung zu treten und zu kommunizieren kann durch die Verwendung des Englischassistenten je nach Usergruppe auf unterschiedliche Weisen verwirklicht werden, zur Verfügung stehen E-Mailfunktion und die Möglichkeit der Einbettung in Lernplattformen.

3.3 Das Zusammenspiel von EPOSTL und Englischassistent

Da eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit neben einer Potentialanalyse des EPOSTL und Englischassistenten in Hinblick auf die Professionalisierung von Sprachstudierenden in Ausbildung auch die Feststellung von gegenseitigen Anknüpfungspunkten der beiden

Werkzeuge ist, wurden basierend auf die bisher dargestellten Analysen Überlegungen bezüglich möglicher Wirkungsbereiche des Englischassistenten auf die in den 195 Deskriptoren abgebildeten Kompetenzbereiche des EPOSTL angestellt. Diese sind in Tabelle 13 in Kapitel 4.3.1. bei der Präsentation der methodischen Vorgangsweise detailliert dargestellt.

4 Untersuchungsdesign und Forschungsmethoden

Gegenstand dieses Kapitels sind die Rahmenbedingungen der empirischen Untersuchungen, die verwendeten Erhebungsinstrumente und gewählten Auswertungsverfahren.

Grundlegende Überlegungen

Die Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren versteht sich in der Tradition jüngerer Auffassungen des Triangulationsbegriffs (z. B. Fielding & Fielding 1986, S.33; Flick 1991, zitiert nach Kelle und Erzberger 2012, S. 303), welche dessen Aufgabe in der Abbildung unterschiedlicher Aspekte desselben oder sogar unterschiedlicher sozialer Phänomene sieht. In der vorliegenden Arbeit wird so versucht, der „Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen“ (ebd. S. 311).

Da die Beforschung der beiden in der Arbeit behandelten Werkzeuge der Hochschuldidaktik aufgrund deren in Kapitel 3 beschriebenen verschiedenartigen Beschaffenheit nach unterschiedlichen methodischen Zugängen verlangt, gliedert sich das folgende Kapitel in entsprechende Abschnitte, welche vorerst die ausschließlich auf das EPOSTL angewendeten Untersuchungsmethoden, dann die zum Englischassistenten, und zuletzt die beiden Forschungsbereiche übergreifenden Forschungstätigkeiten beschreiben.

Einleitend soll erwähnt werden, dass der Großteil der Kommunikation mit den Untersuchungspersonen in englischer Sprache stattfand und auch die Erhebungsinstrumente in einer englischen Version verwendet wurden. Grund dafür ist, dass sämtliche Konversationen zwischen der untersuchungsleitenden Person in und außerhalb der Lehrveranstaltungen der Sprachlehrerausbildung an der PHdDL in englischer Sprache stattfinden und keine unnatürliche Situation entstehen sollte. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Fragestellungen sprachlich bewältigen können, da das Niveau zu Studienbeginn mit B2 des GERS definiert ist, und damit die Studierenden als „independent

user“, also „selbstständige Sprachverwender“ betrachtet werden können[23]. Darüber hinaus wurde es den Studierenden bei allen Befragungen ausgenommen den Gruppendiskussionen zum Englischassistenten (Kapitel 6) freigestellt, die Antworten auf Deutsch zu geben, sollten sie das Gefühl haben, den Sachverhalt in der Fremdsprache nicht ausreichend sprachlich darstellen zu können.

4.1 Forschungsbereich 1: Das EPOSTL in der Sprachlehrerausbildung an der PHdDL

Basierend auf die im einleitenden Kapitel inkludierten Definitionen von Kompetenzen und in Hinblick auf die für die Weiterentwicklung der Sprachlehrerausbildung in Ausrichtung auf das der NMS zugrundeliegende geänderte Verständnis von Lehr-und Lernkultur zu adaptierende Hochschuldidaktik mit dem Ziel, den Auszubildenden ein geändertes Professionsverständnis zu vermitteln, wurde sich in der empirischen Arbeit zu dem EPOSTL dem Untersuchungsgegenstand mit der Intention genähert, Daten von unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung und einer breiten Gesamtheit der Sprachstudierenden an der PH zu erfassen, um Ansatzpunkte für die Verwendung des EPOSTL auf unterschiedlichen Stufen der Ausbildung festzumachen.

Eine grundlegende Schwierigkeit der quantitativen Beforschung des Portfolios besteht darin, dass dessen Verwendung aufgrund der Komplexität der Inhalte nur über einen längeren Zeitraum sinnvoll ist und daher das Treatment einer Vielzahl schwer zu kontrollierender Störvariablen ausgesetzt ist. Gerade in der Phase der Entwicklung einer „Pädagogen/-innenbildung NEU“ und bevorstehender Umgestaltung der Curricula und damit einhergehender verstärkter Forschungs- und Evaluationstätigkeit mehrerer Lehrender an der Institution, waren Studierende stark in die Erprobung neuer Konzepte der Hochschuldidaktik

[23] Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) definiert Niveau B2 wie folgt: „Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“ (Glaboniat, M. (Hrsg.) (2005): Profile Deutsch. Wien: Langenscheidt. S. 24.)

und damit verbundener Evaluierung in unterschiedlichen Fachbereichen eingebunden.

Dies und auch die geringe Anzahl der Untersuchungspersonen sind Gründe für die Entscheidung, die Methodik vorwiegend im qualitativen Paradigma anzusiedeln.

4.1.1 Auswahl der Stichprobe

Den unterschiedlichen Aspekten der Wirksamkeit des Portfolios in der Ausbildung von Sprachlehrenden an der PH wurde durch Einbezug aller im Untersuchungszeitraum Oktober 2012 bis Mai 2014 verfügbaren Sprachstudierenden des Fachbereiches Englisch in zwei Testgruppen (H1_2/ H4A) und zwei Vergleichsgruppen (H4B/ H6) nachgegangen. H1_2 beschreibt die Gruppe der Studierenden im 1. und 2. Semester der insgesamt sechssemestrigen Ausbildung, insgesamt 27 Studierende. H4 bezeichnet die Studierenden im 4. Semester der Ausbildung, eine Anzahl von 20 in der Gruppe H4A und 21 in der Gruppe H4B. Die Vergleichsgruppe H6, Studierende am Ende ihres Studiums an der pädagogischen Hochschule, umfasste 25 Studierende. Zum tatsächlichen Zeitpunkt der Befragungen wichen die Zahlen der Studierenden H4A und H4B geringfügig von den hier angegebenen ab, dies wurde aber bei den jeweiligen Darstellungen der Ergebnisse angegeben. In der Gruppe H1_2 war der Unterschied bezüglich der Anzahl der Versuchspersonen größer, dies begründet sich auf der Tatsache, dass im Verlauf des ersten Studienjahres durchschnittlich 10-15% der Studierenden ihre Ausbildung an der Hochschule aus unterschiedlichen Gründen abbrechen.

4.1.2 Qualitative Studie zu Lernerleben, Motivation, Akzeptanz und Reflexionsfähigkeit

Die Beantwortung folgender Forschungsfragen wurde mithilfe qualitativer Methoden verfolgt:

1. Forschungsfrage: Was macht Lernerleben für Sprachlehrende am Beginn der Ausbildung positiv? In welchen Bereichen kann die Arbeit mit dem EPOSTL ansetzen?

Durch die Analyse der Antworten der Versuchsgruppe H1_2 (N=27) auf die offen formulierte Frage „What makes learning enjoyable for you?“ wurden grundlegende Informationen zum Lernerleben der Studierenden am Beginn des Studiums (Oktober 2012) gewonnen. Die Intention war, Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit dem EPOSTL am Beginn der Ausbildung von Sprachlehrenden zu eruieren. Die Analyse erfolgte inhaltsanalytisch durch induktive Kategorienbildung, wobei die Zuordnungen von Textstellen auch quantitativ ausgewertet wurden (vgl. Mayring 2002, S. 117).

2. Forschungsfrage: Was motiviert Studierende, mit dem EPOSTL zu arbeiten?

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zum EPOSTL wurde in H1_2 zu zwei Messzeitpunkten (Oktober 2012 und Juni 2013) und in H4A im Juni 2013 verfolgt. Die Antworten auf die offene Frage wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, bei der deduktiv nach dem Motivationsmodell von Deci und Ryan (2002, S. 41) vorgegangen wurde.

3. Forschungsfrage: Wie wird das EPOSTL von den unterschiedlichen Studierendengruppen akzeptiert?

Die Frage nach der Akzeptanz des EPOSTL wurde in H1_2 und H4A auf zwei Arten behandelt, einerseits im Rahmen einer schriftlichen Befragung mithilfe offener Fragen und andererseits im Rahmen von in H4A durchgeführten Experteninterviews, die in Teil 4.3.2. des Kapitels näher erläutert werden.

4. Forschungsfrage: In welchen Kategorien und auf welchen Reflexionsniveaus werden Aussagen bezüglich der bisherigen Entwicklung getroffen?
5. Forschungsfrage: Inwieweit unterscheiden sich die Kategorien und Reflexionsniveaus der EPOSTLs von denen der Studierenden, die EPOSTL nicht verwenden?

Die offen formulierten Reflexionsfragen zur Kompetenzentwicklung (Richards 1996, S. 16) wurden den Gruppen H1_2, H4A und H4B im Juni 2013 gestellt und von den Studierenden schriftlich beantwortet. Die Daten

wurden vorerst mittels induktiver Kategorienbildung analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Danach wurden die Daten deduktiv nach Bianca Roters (2012) Typologie von Novizen einer weiteren Inhaltsanalyse unterzogen.

Die Wirksamkeit des EPOSTL über die Dauer der intensiven Verwendung im SS 2013 hinaus wurde anhand von Seminararbeiten noch weiterverfolgt, die im Anschlusssemester von Studierenden verfasst wurden. Die beiden folgenden Fragen beschreiben das Erkenntnisinteresse:

6. Forschungsfrage: Besteht ein Zusammenhang zwischen den im EPOSTL markierten Deskriptoren und der Wahl der Themenbereiche für Seminararbeiten in „English Methodology“ im Folgesemester?
7. Forschungsfrage: Begründungen Studierende ihre Themenwahl von Spezialgebieten im Fachbereich „Methodology“ unter explizitem Verweis auf das EPOSTL?

Insgesamt wurden die Erkenntnisse aus den in Forschungsfrage 1 bis 7 gesammelten Daten für die Beantwortung der achten Forschungsfrage herangezogen:

8. Forschungsfrage: Welche aus den Antworten auf Forschungsfragen 1 bis 6 generierten Merkmale charakterisieren H1_2 und H4A?

4.1.3 Quantitative Forschung zur Wahl der Deskriptoren und Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenz und Auswirkung der Verwendung des EPOSTL auf Lernendenautonomie

Die Wahl der Deskriptoren und Selbsteinschätzung der Kompetenz

Die quantitative Erhebung der Wahl der Deskriptoren und Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenz hatte die Beantwortung der folgenden Fragen zum Ziel:

9. Forschungsfrage: Wie verteilt sich die Wahl der von den Studierenden markierten Deskriptoren über das Portfolio?

10. Forschungsfrage: Auf welchen Niveaus befindet sich die Selbsteinschätzung der Kompetenz der gewählten Deskriptoren?
11. Forschungsfrage: Welche Unterschiede bestehen bezüglich der Wahl der Deskriptoren zwischen H1_2 und H4A-Studierenden?
12. Forschungsfrage: Welche Unterschiede bestehen bezüglich des Niveaus der Selbsteinschätzung zwischen H1_2 und H4A-Studierenden?

Zur Erforschung dieses Bereiches wurden alle in H1_2 und H4A verwendeten Portfolios abgesammelt und erhoben, aus welchen Unterbereichen des EPOSTL Deskriptoren von Studierenden bereits bearbeitet wurden und wie hoch die Einschätzung der Kompetenzen in den jeweiligen Bereichen eingeschätzt wurde. Das forschungsleitende Interesse lag hier in der Auffindung von „blank spots“, also durchgehend völlig unbearbeiteten Deskriptoren und in der Möglichkeit, die Einschätzungen Studierender am Ende des ersten Studienjahres mit jenen Studierender am Ende des vierten Semesters zu vergleichen. Dies erschien in der Phase der Umgestaltung der Curricula von besonderer Bedeutung. Zusätzlich zu den Häufungen wurde der Grad der Entwicklung erfasst und quantitativ ausgewertet. Da das Portfolio bei der Selbsteinschätzung keine Skalierung vorgibt, sondern diese bewusst vermieden und durch einen nach rechts offenen Pfeil ersetzt wurde um den Aspekt des kontinuierlichen Weiterentwickelns von Fertigkeiten zu betonen, wurde zur Auswertung eine Skalierung von „nicht gewählt“ (0), „geringe“ (1), „mittlere“ (2) und „hohe“ (3) Ausprägung ergänzt. Dazu wurde vom Beginn des vorgegebenen Pfeiles bis zur höchsten von Studierenden angegebenen Ausprägung gemessen und diese Länge zu Ermittlung der drei Ausprägungen gedrittelt.

Lernenenautonomie

Zur Erfassung des im Professionalisierungsprozess bedeutenden Aspekts des „autonomen Handelns“ wurde der „Learning Climate Questionnaire“ (LCQ) eingesetzt. Dieser wurde zum Einsatz in bestimmten Lernumgebungen zur Erfassung der vom Lernenden wahrgenommenen Unterstützung beim autonomen Arbeiten durch den Lehrenden entwickelt.

Das dem Messinstrument zugrunde liegende theoretische Modell der „Self-Determination Theory“ (SDT) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. Deci 2000a, 2000b, 2001, 2002) beschreibt ein geändertes Verständnis menschlicher Motivation und wurde in Kapitel 2 ausführlich dargestellt. Ob die Verwendung des EPOSTL tatsächlich dabei helfen kann, das „angeborene grundlegende Bedürfnis des Menschen, kompetent, autonom und in Beziehung zu anderen agieren zu können“ (Deci 2000, S. 227) zu verstärken, wurde mithilfe des Fragebogens erhoben.

Es wurde die kurze Version des LCQ eingesetzt, die sechs Items beinhaltet. Im Einleitungstext wurde klargestellt, auf welche Lehrveranstaltungen sich die Fragestellungen beziehen. Um ein differenziertes Bild zu bekommen und Studierenden ausreichend Möglichkeit zu geben, ihren Eindruck möglichst treffend zu beschreiben, waren sieben Merkmalsausprägungen der Variablen von „strongly disagree“ bis „strongly agree“ vorgegeben. Die mittlere Ausprägung entspricht einer neutralen Einstellung. Die Variante, sich neutral zu positionieren, wurde bewusst integriert, auch wenn dies die Schwierigkeit mit sich bringt, dass die mittlere Kategorie nicht eindeutig interpretiert werden kann (Bortz 2006, S. 224). Die Skala zeigte eine hohe Interne Konsistenz, Cronbachs Alpha lag bei 0.808.

Learning Climate Questionnaire (N=58)	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,808	6

Tabelle 9: Interne Konsistenz LCQ

Folgende Hypothese und Unterhypothesen wurden hinsichtlich ihrer Gültigkeit überprüft:

Hypothese 1: Die Arbeit mit EPOSTL wirkt sich positiv auf die Einschätzung der Lernendenautonomie aus.

UH1: Die Arbeit mit dem EPOSTL bewirkt eine höhere Einschätzung der Lernendenautonomie in der Gruppe H4A.

UH2: Die Arbeit mit dem EPOSTL bewirkt eine höhere Einschätzung der Lernendenautonomie in der Gruppe H4A im Vergleich zur Gruppe H6.

Der vollständige Fragebogen ist im Anhang abgedruckt.

Untersuchungsablauf in H1_2

Im ersten und zweiten Semester der Ausbildung wurde das EPOSTL in seiner Ursprungsform in englischer Sprache verwendet. Nach einer kurzen Einführungsphase fand die erste Erhebung von Daten mithilfe der Befragung zu Lernerleben, Akzeptanz und Motivation (Forschungsfragen 1 bis 3) zum Messzeitpunkt 1 am 15.10.2012 statt. Das „personal statement“ am Beginn des EPOSTL wurde im Rahmen einer schulpraktischen Lehrveranstaltung im Rahmen der Studieneingangsphase (STEP) bearbeitet, dieses wurde aber nicht ausgewertet. Im Wintersemester und Sommersemester wurde das EPOSTL ausschließlich in der Lehrveranstaltung „Methodology“ verwendet. Hier blieben die Inhalte und Organisation des Kurses der Vorjahre beibehalten, einzige Änderung zum Unterricht in den Jahren davor war der den Unterrichtsinhalten entsprechende kontinuierliche Verweis auf Deskriptoren des EPOSTL und im Sommersemester das verpflichtende Verwenden des EPOSTL zur Dokumentation der in der Schulpraxis bearbeiteten Bereiche zusätzlich zu den im Seminar besprochenen Deskriptoren.

Wurde also beispielsweise im Unterricht an der PH im Fach „Methodology“ der Lehrplan vorgestellt und diskutiert, so wurde auf den entsprechenden Deskriptor „I can understand the requirements set in national and local curricula.“ (Newby 2007, S. 15) verwiesen und den Studierenden die Möglichkeit gegeben, selbst einzuschätzen, in welchem Ausmaß sie dazu nun bereits befähigt seien. Im Sommersemester vermerkten sie zusätzlich dazu in ihren EPOSTL, an welchen Deskriptoren sie in der wöchentlich stattfindenden Schulpraxis arbeiten konnten. Die Entscheidung, welche Arbeitsbereiche bearbeitet wurden, oblag hier teilweise den betreuenden Praxislehrern und Praxislehrerinnen an den Praxisschulen, teilweise den Studierenden selbst, abhängig davon, wie stark geleitet die Stundenplanung verlief.

Am Ende des Sommersemesters mussten die EPOSTL abgegeben werden, die Studierenden wurden aber darauf aufmerksam gemacht, dass

einzig die sichtbare Arbeit mit dem EPOSTL als Teil der Erfüllung der Seminaranforderungen gelte, selbstverständlich aber weder Vollständigkeit angestrebt noch Höhe der Einschätzung der Kompetenz als Grundlage für die Beurteilung herangezogen würde. Hier wurden die Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen 9 bis 12 bereitgestellt.

Ende des ersten Studienjahres (Juni 2013) wurden wiederum Befragungen zu Akzeptanz durchgeführt, außerdem beantworteten die Studierenden jene Fragen, die Aufschlüsse bezüglich der Reflexionsfähigkeit gaben (Forschungsfrage 4 und 5).

Die Arbeit mit dem EPOSTL wurde in der Gruppe H1_2 nach diesen beiden Semestern ausgesetzt, im dritten Jahr der Ausbildung (WS 2014-SS 2015) ist eine fortführende Verwendung unter Einbezug der Ergebnisse der Untersuchungen geplant.

Untersuchungsablauf in H4A

Mit den Studierenden der Gruppe H4A im vierten Semester der Ausbildung wurde das EPOSTL im Rahmen der schulpraktischen Lehrveranstaltung „Unterrichtsplanung“ verwendet. Hier war die Verwendung des Portfolios weniger geleitet als bei den Studierenden im ersten Jahr der Ausbildung. Damit wurde dem Wunsch der Autoren nach großer Autonomie Rechnung getragen. Dies war auch deswegen möglich, weil angenommen wurde, dass die Studierenden bereits über ausreichendes didaktisches, methodisches und sprachliches Wissen verfügten, um die Deskriptoren ohne Unterstützung durch den Lehrveranstaltungsleiter entschlüsseln und auf ihre praktische Arbeit beziehen zu können. Studierende wurden lediglich dazu angehalten, zu jedem Praxistag einen Deskriptor zu finden und das Portfolio am Ende des Semesters (Juni 2013) dem Lehrveranstaltungsleiter zur Verfügung zu stellen. Die Schulpraxis im Semester der Verwendung des EPOSTL war in 11 wöchentlich stattfindende Praxistage und ein einwöchentliches Blockpraktikum eingeteilt. Die Unterschrift zur Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme am Seminar war an die Abgabe des EPOSTL geknüpft um sicherzustellen, dass ein ausreichender Rücklauf an Portfolios zustande kommen würde.

Im WS 2013_14 wurde in der Gruppe H4A die Wirkung des EPOSTL insofern weiterverfolgt, als hier Seminararbeiten zu selbst gewählten Themen aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik verfasst werden mussten. Die Vielfalt der Themen und die im einleitenden Teil der Arbeit formulierten Begründungen der Themenwahl der Studierenden wurden einer Analyse unterzogen und ergänzend in den Forschungsprozess einbezogen.

Der Fragebogen zur Erhebung der „Lernendenautonomie“ wurde zu zwei Messzeitpunkten in H4A ausgegeben, vor Beginn der Verwendung des EPOSTL (Februar 2013) und am Ende der Verwendung (Mai 2014). Die Vergleichsdaten in H6 wurden im Mai 2013 gesammelt, sodass die Befragung zum gleichen Ausbildungszeitpunkt in den beiden Gruppen durchgeführt werden konnte.

Zur quantitativen Auswertung der in den Fragebögen in H4A und H6 erhobenen Daten wurde eine Testung auf Normalverteilung durchgeführt, welche Voraussetzung für den T-Test für abhängige und unabhängige Gruppen ist.

4.1.4 Zeitplan und Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle sind alle ausschließlich das EPOSTL betreffenden Forschungstätigkeiten dargestellt:

Zeitpunkt	**Untersuchungs-gruppen**	**Konstrukte**	**Forschungs-fragen** **Hypothesen**	**Methoden**
Oktober 2012	H1_2	Lernerleben Motivation Akzeptanz	F1 F2 F3	schriftliche Befragung
Februar 2013	H4A	Autonomie	H1	schriftliche Befragung (Fragebogen)
Mai 2013	H6	Autonomie	H1	schriftliche Befragung (Fragebogen)
Juni 2013	H1_2 H4A	Motivation Akzeptanz	F2 F3	schriftliche Befragung Dokumenten-

	H4B	Reflexions-kompetenz Kompetenz-entwicklung	F4 F9 bis F12	analyse
Februar 2014	H4A	Wirksamkeit	F6 und F7	Dokumenten-analyse
Mai 2014	H4A H4B	Autonomie	H1	schriftliche Befragung (Fragebogen)

Tabelle 10: Übersicht über Forschungsaktivitäten EPOSTL

Die folgende Grafik fasst die sieben beforschten Bereiche des EPOSTL zusammen:

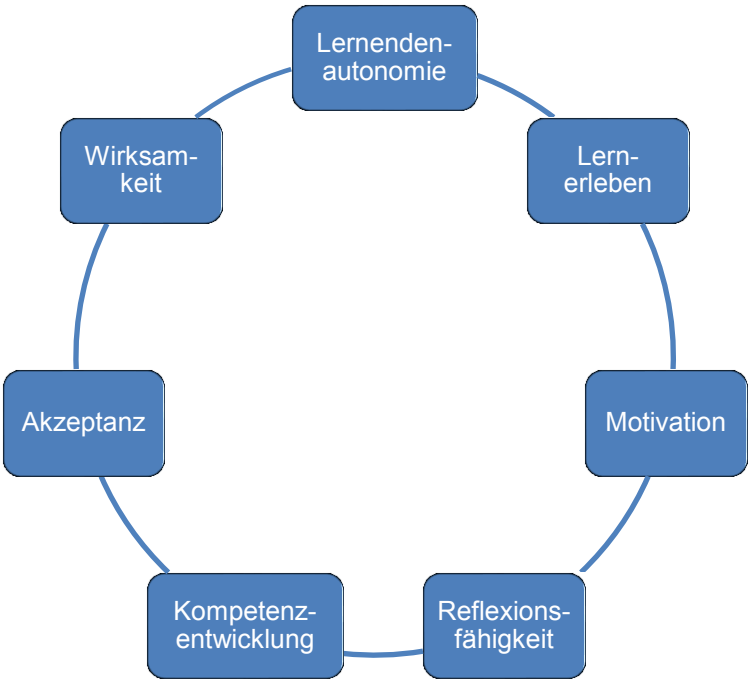


Abbildung 27: Forschungsbereiche EPOSTL

4.2 Forschungsbereich 2: Der Englischassistent in der Sprachlehrendenausbildung an der PHdDL

Auch in diesem Bereich der empirischen Arbeit erschien eine mehrdimensionale methodische Vorgangsweise aufgrund des Fehlens von bereits existierenden empirischen Arbeiten zum Thema für die Überprüfung der Hypothesen und Bearbeitung der Fragestellungen geeignet.

4.2.1 Auswahl der Stichprobe

Die Teilnehmer an den Untersuchungen wurden aus den Gruppen H1_2 gewählt, die empirische Arbeit wurde im Wintersemester 2013_14 durchgeführt. Im Gegensatz zur Arbeit mit dem EPOSTL konnte in der Gruppe H1_2 über einen klar definierten Zeitraum von vier Wochen die Wirksamkeit des Werkzeuges unter Reduzierung möglicher Störfaktoren untersucht werden. Es standen Selbstwirksamkeitserwartung, Akzeptanz und Einschätzung des Assistenten hinsichtlich der in Kapitel 1 und 2 erörterten Kompetenzentwicklung im Zentrum des Interesses.

4.2.2 Quantitative Forschung zur Auswirkung der Verwendung des Assistenten auf Selbstwirksamkeitserwartung

Die quantitative Forschungsarbeit zum Englischassistenten stützt sich auf das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung, welches im Kapitel 2 als wichtiges Element in der Lehrerprofessionalisierung beschrieben wurde.

Selbstwirksamkeitserwartung

Für die Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung wurden aus dem Berufsfeld des Lehrers vier Bereiche identifiziert: berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen, und Umgang mit Berufsstress. Eine für die Selbstwirksamkeitserwartung typische semantische Struktur, das „Ich“, welches die subjektive Gewissheit formuliert etwas tun zu können, auch wenn eine Schwierigkeit zu erwarten ist, charakterisiert die Items des Fragebogens[24] (Schwarzer 2001, S. 61).

1. Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
2. Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
3. Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
4. Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.

[24] Der Fragebogen wurde in englischer Sprache verwendet und ist in dieser Form im Anhang eingefügt.

5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann. (–)
8. Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

Cronbachs Alpha lag bei der Erstbefragung aller Untersuchungsgruppen zusammen bei 0.659 (N=84). In den von Jerusalem und Schwarzer durchgeführten Studien lag der Wert zwischen 0.78 und 0.79 (Schwarzer 2001, S. 13)[25].. Da die Skala aber in zahlreichen Studien eingesetzt und in über 25 Sprachen übersetzt wurde, kann trotzdem hohe interne Konsistenz des Fragebogens angenommen werden.

Untersuchungsablauf

Die Verwendung des Assistenten konnte im Wintersemester im Rahmen von zwei zeitlich parallel stattfindenden Lehrveranstaltungen an der pädagogischen Hochschule realisiert werden. In dem den „Ergänzenden Studien“ zugeordneten Seminar „Diagnose, Test- und Fördermaterialien 1“ im Modul „IKT, Lern- und Leistungskontrolle“ wurden die Studierenden in vierzehntägig aufeinander folgenden eineinhalbstündigen Seminaren und einer danach angeschlossenen ebenso organisierten Tutoriumsphase mit den Anwendungsmöglichkeiten des Englischassistenten vertraut gemacht. Im gleichen Zeitraum wurde in der als Übung deklarierten Lehrveranstaltung „Oral Communication“ der fachdidaktischen Ausbildung der Einsatz in kurzen Planungseinheiten für die wöchentlich stattfindende Schulpraxis thematisiert. Die Studierenden konnten als Teil der

[25] Für die Lehrer-Selbstwirksamkeit gilt: Cronbachs Alpha liegt in drei bisher vorliegenden Stichproben zwischen 0.76 und 0.82 (N jeweils ca. 300). Die Retest-Reliabilität der Skala beträgt 0.67 (N = 158) bzw. 0.76 (N = 193) über den Zeitraum eines Jahres und 0.65 (N = 161) über einen Zweijahreszeitraum. URL: http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=promenpol.de.toolkit.612 – Download vom 06.08.2013.

Anforderungen für die Lehrveranstaltung die Arbeit mit dem Assistenten in ihre Stundenplanungen für die Schulpraxis integrieren. Da die Rahmenbedingungen in der Schulpraxis sehr unterschiedlich gestaltet sind und nicht alle Studierenden die Möglichkeit hatten, im Fachbereich Englisch schulpraktische Erfahrungen zu sammeln, konnte dies allerdings nicht in den verpflichtenden Teil der Anforderungen aufgenommen werden.

Der Fragebogen zur Selbstwirksamkeitserwartung wurde zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von vier Wochen verwendet:

Versuchsgruppe	**MZP 1**	**Treatment Englischassistent**	**MZP 2**
H1_2	Oktober 2013		November 2013

Tabelle 11: Versuchsplan Englischassistent H1_2

Die Forschungshypothesen zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung lauteten:

H2: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der sozialen Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen.

H3: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung.

4.2.3 Qualitative Forschung zur Verwendung des Englischassistenten

Zur weiteren Hypothesengewinnung wurde im noch weitgehend unbeforschten Bereich des Englischassistenten die Entscheidung getroffen, zwei unterschiedliche Arten der qualitativen Datenerhebung anzuwenden, die Gruppendiskussion und Experteninterviews. Einerseits wurde so die Möglichkeit geschaffen, der Datenerhebung Tiefe zu verleihen und trotzdem die Meinungen einer gesamten Jahrgangsgruppe in die Diskussion einzubeziehen, andererseits konnte bei der Auswahl der Expert/-innen für die Interviews das bereits erhobene und analysierte Datenmaterial zur Auswahl der Interviewpartner herangezogen und gleichzeitig die Verbindung zum EPOSTL besser hergestellt werden. Eine

genaue Beschreibung der Experteninterviews folgt daher im Abschnitt 4.3. zu „Forschungsbereich übergreifender Forschungstätigkeit“.

Bei den Gruppendiskussionen umfasste das erkenntnisleitende Interesse zwei unterschiedliche Bereiche der Anwendungsmöglichkeiten des Englischassistenten. Forschungsfragen 13 und 14 betrachten das Element der Hochschuldidaktik isoliert in Hinblick auf dessen allgemeine Einsatzmöglichkeiten, und Forschungsfragen 15 und 16 im Kontext des in Kapitel 2 entwickelten „Modell-NMS-advanced“.

13. Forschungsfrage: Welche Aspekte der Verwendung des Assistenten sind Gegenstand der Diskussion von H1_2-Studierenden?
14. Forschungsfrage: Wie werden die diskutierten Aspekte der Verwendung des Englischassistenten von H1_2-Studierenden bewertet?
15. Forschungsfrage: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Lehrenden („Modell-NMS-advanced“)?
16. Forschungsfrage: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Lernenden („Modell-NMS-advanced“)?
17. Forschungsfrage: Welche Typologie beschreibt die Verwender/-innen des Englischassistenten?

4.2.4 Gruppendiskussionen zum Englischassistenten

Die Entscheidung, als eine der qualitativen Erhebungstechniken das Verfahren der ermittelnden Gruppendiskussion zu wählen, wurde aufgrund mehrerer Überlegungen getroffen, die folgend kurz zusammengefasst werden. Im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden kann der erhoffte Mehrwert mit Flick (2002, S. 171) einleitend so beschrieben werden:

> [Es kann davon ausgegangen werden, dass] die Gruppendiskussion der Weise, wie Meinungen im Alltag gebildet, geäußert und ausgetauscht werden, eher entspricht. Es wird auch die Korrektur durch die Gruppe bei nicht zutreffenden, sozial nicht geteilten oder extremen Ansichten als Mittel der Validierung von Äußerungen und Ansichten einbezogen. Die Gruppe

> wird zum Mittel, um individuelle Meinungen angemessener zu rekonstruieren.

Die Gruppendiskussionen waren drei groben Erkenntniszielen gewidmet, welche die folgenden Gegenstände zu ermitteln versuchten:

1. Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer/-innen in der Gruppensituation,
2. Meinungen und Einstellungen der gesamten Diskussionsgruppe als einer größeren sozialen Einheit,
3. die den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen.

Soziologisch-theoretische sowie linguistische Elemente wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht analysiert (vgl. Lamnek 2010, S. 376).

Der Zeitpunkt der Gruppendiskussionen wurde im Anschluss an die Arbeitsphase mit dem Englischassistenten von 14. Oktober bis 4. November 2013 in der unter „Untersuchungsablauf“ bereits beschriebenen medienpädagogischen Lehrveranstaltung gewählt und mit 7. und 8. November festgelegt.

Auswahl und Anzahl der Teilnehmer/-innen

Die Teilnehmer/-innen an den Gruppendiskussionen wurden aus der Gruppe H1_2 im Rahmen der Lehrveranstaltung „Oral Communication“ gewählt. Die Gruppenbildung wurde innerhalb dieser Übungsgruppen von den teilnehmenden Personen selbst durchgeführt, was als der Offenheit der Diskussion zuträglich angenommen wurde. Prinzipiell handelt es sich insofern um „natürliche“ Gruppen, als die Arbeit in der Übungsgruppe und in aus dieser gebildeten kleineren Untergruppen für die Teilnehmer/-innen zum Studienalltag gehört, da in Übungen zur mündlichen Sprachverwendung Diskussionen in kleineren Gruppen üblich sind. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass den Studierenden klar kommuniziert wurde, dass die Aufnahme keinesfalls den Zweck einer Leistungsfeststellung erfüllen würde. Zum Zeitpunkt der Aufnahme waren nur der Untersuchungsleiter und die Teilnehmer/-innen an der Gruppendiskussion im Raum.

Einem im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen beschriebenen Problem, welches das Fehlen von Anknüpfungspunkten für eine gemeinsame Diskussion bei sich stark voneinander unterscheidenden Gruppen thematisiert, konnte durch die homogene Zusammensetzung der Gruppe begegnet werden (vgl. Flick 2002, S. 173). Die Gruppengröße betrug zwei bis sechs Personen, insgesamt waren die Diskussionen von einem sehr hohen Ausmaß an Selbstläufigkeit geprägt. Die Entscheidung, die Anzahl der Teilnehmer/-innen am unteren Ende der in der Literatur geforderten Gruppengröße anzusiedeln, erfolgte basierend auf die von den Teilnehmer/-innen im Vorfeld in anderen Zusammenhängen definierten optimalen Größe von Diskussionsgruppen, welche sich im Bereich der Zahl Fünf befand. Sie beschrieben diese als eine der eigenen Motivation, sich möglichst aktiv und ungehemmt in den Gesprächsprozess einzubringen, besonders förderliche[26].

Moderation und Diskussionsverlauf

Insgesamt wurde vom Diskussionsleiter der Prämisse gefolgt, dass „die Diskussionen, insbesondere der erste Teil, nicht inhaltlich gesteuert, sondern lediglich formal geleitet werden“ (Pollock 1955, zitiert nach Lamnek 2010, S. 402), wobei den von Bohnsack (2012, S. 380f.) formulierten acht Prinzipien der Leitung von Gruppendiskussionen gefolgt wurde:

1. Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Intervention
2. Vorschlag von Themen, nicht Vorgabe von Propositionen
3. Demonstrative Vagheit
4. Kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge
5. Generierung detaillierter Darstellungen
6. Immanente Nachfragen
7. Die Phase exmanenter Nachfragen
8. Die direktive Phase

Inhaltsanalytische Auswertung der Protokolle

Bei der Auswertung der Diskussionsbeiträge stand dem Forschungsinteresse entsprechend jener Sinngehalt der Diskussionen im

[26] zur Diskussion der Anzahl von Teilnehmer/-innen an Gruppendiskussionen siehe auch Lamnek 2010, S. 396

Vordergrund, der zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden konnte. In Hinblick auf die von Bohnsack (2012, S. 392) postulierte „methodologische Leitdifferenz […] von immanentem versus dokumentarischem Sinngehalt“ wurde in der Analyse versucht, „das, *was* gesagt, berichtet, diskutiert wird, also das, was *thematisch* wird, […] von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert – über deren Orientierungen oder Habitus“ (Lamnek 2010, S. 415).

Es wurde demnach in vier Schritten vorgegangen (vgl. Bohnsack 2000, Loos & Schäffer 2001, Wagner 1999, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, zitiert nach Lamnek 2010, S. 416):

1. Formulierende Interpretation,
2. reflektierende Interpretation,
3. Fall- bzw. Diskursbeschreibung und
4. Typenbildung.

So wird in der formulierenden Interpretation durch die Herausarbeitung der thematischen Struktur der gesamten Diskussion vorerst der „wörtliche“ Gehalt des Mitgeteilten zusammenfassend formuliert. In der reflektierenden Interpretation steht die Diskursorganisation im Blickpunkt des Interesses, gemeinsam mit der dokumentarischen Interpretation. Hier ist außerdem die komparative Analyse von Bedeutung, welche alternative Handlungspraktiken anderer Gruppen als Vergleichshorizonte heranzieht. Mit der Fall- bzw. Diskursbeschreibung und Typenbildung werden die Ergebnisse zusammengefasst und verdichtet, wobei „Gemeinsamkeiten“ und „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (vgl. Bohnsack 2012, S. 383) bei der Generierung von Typen gleichermaßen berücksichtigt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Analyse der Gruppendiskussionen auf deren immanenten Sinngehalt hin mittels induktiver Kategorienbildung durchgeführt. Die kodierten Stellen wurden anschließend mit den im Anforderungsprofil an NMS-Lehrer/-innen und im NMS-Modell-advanced (vgl. Kapitel 2) zusammengefassten Merkmalen von Lehrpersonen in Beziehung gesetzt.

Im Anschluss wurden die Kategorien reflektiert und zur Variablenbildung für die Clusteranalyse herangezogen (vgl. Bortz 2006, S. 382f.).

4.2.5 Clusteranalyse zur Typenbildung

Für die als Basis für den Clusterprozess erstellte Ähnlichkeitsmatrix wurden zu den Aussagen der durch Inhaltsanalyse gebildeten Kategorien die Aussagen binär („vorhanden“/ „nicht vorhanden“) codiert. In der Matrix konnten so die „nächsten“ und „entferntesten“ Nachbarn festgestellt werden.

Um die Studierenden anschließend gruppieren zu können, wurde nach der Johnsonschen Maximum-Methode vorgegangen. Die grafische Darstellung des Clusterprozesses im Dendrogramm ist im Anhang ersichtlich.

Dem heuristischen Charakter des Verfahrens entsprechend wurden auch andere Clusterlösungen geprüft, die Festlegung auf vier Cluster erlaubte jedoch eine dem erwünschten Grad der Differenzierung entsprechende Auswertung und Weiterverwendung der Ergebnisse. Der SPSS-Bericht über die Merkmalsverteilungen in den vier Clustern wurde der Arbeit ebenfalls im Anhang beigefügt.

Alle für die Clusteranalyse notwendigen Berechnungen wurde mithilfe der Statistiksoftware SPSS Version 21 durchgeführt.

4.2.6 Zeitplan und Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle sind alle ausschließlich den Englischassistenten betreffenden Forschungstätigkeiten dargestellt:

Zeitpunkt	Untersuchungs-gruppen	Forschungsfragen/ Hypothesen	Methoden
Oktober 2013	H1_2	H2 H3	schriftliche Befragung (Fragebogen)
November 2013			
November 2013	H1_2	F13-F17	Gruppendiskussion

Tabelle 12: Übersicht über Forschungsaktivitäten Englischassistent

4.3 Forschungsbereich übergreifende Forschungstätigkeit

Die Forschungsarbeit, deren Ziel es war, die beiden Elemente der Hochschuldidaktik in Bezug auf deren gegenseitige Wirksamkeit zu untersuchen, fand in den Untersuchungsgruppen H4A und H4B statt.

4.3.1 Erhebung zur möglichen Wirksamkeit des Englischassistenten auf Kompetenzbereiche des EPOSTL

Für die basierend auf die theoretische Auseinandersetzung mit den Anforderungsprofilen von Sprachlehrenden in den einleitenden Kapiteln und die in Kapitel 3.2. dargestellten Analysen des Englischassistenten eruierten möglichen Einflussbereiche des Werkzeugs auf die Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Studierenden, wurden die über ein Semester verwendeten EPOSTL der Gruppe H4A als Datenquelle verwendet. Ein Textausschnitt aus dem EPOSTL ist im Anhang inkludiert, das Portfolio in der englischen Gesamtversion ist auf der beigefügten CD-ROM[27] verfügbar.

Hypothese 4: Die Arbeit mit dem Englischassistenten bewirkt eine höhere Selbsteinschätzung der Fähigkeiten der in der Tabelle angeführten Bereiche im Vergleich zu den anderen Deskriptoren des EPOSTL.

Dimension EPOSTL	**Arbeitsbereich Englischassistent**	
	Anwender/-innen	**Autor/-innen**
Context	A.1., A.3., B.2., B.5., B.7., C.4., C.5.	A.2., A.4., C.3., C.8., D.1.
Methodology	A.3., A.4., A.6., A.9., A.10., A.11, A.12, B.2., B.4., B.11., B.12, C.1., D.1., D.5., E.1., E.5., F.1., F.2., F.3., G.1., G.2., G.5., G.6., G.7., G.8.	B.3., C.4., C.5.
Ressources	A.10., A.11.	A.1., A.3., A.4., A.5., A.7., A.8., A.9.
Lesson Planning	A.1., A.2., A.3., A.4., B.2., B.9., B.12, C.1.	B.3., B.8.

[27] „Das Kopieren des EPOSTL ist für die Verwendung an Bildungseinrichtungen ohne Einschränkung erlaubt“. ECML (2011). Handout über EPOSA (deutsch). URL: http://epostl2.ecml.at/Resources/tabid/505/language/de-DE/Default.aspx. Download vom 03.09.2014. S.4.

Conducting a Lesson	A.2., A.5., C.2., C.4., C.5., C.6., D.2., D.5.	B.1., B.2., B.3., D.1.
Independent Learning	A.1., A.2., A.3., A.4., A.5., A.6., B.1., B.2., B.3., B.4., D.1.	E.1., E.2., E.3
Assessment	A.2., A.3., B.1., B.2., B.3., B.4., B.6., C.1., C.3., F.1., F.2., F.3.	

Tabelle 13: Einflussbereiche Englischassistent EPOSTL zu Hypothese 4

Es sind jene Kann-Bestimmungen aus dem EPOSTL angeführt, von denen angenommen wurde, dass sie durch die Arbeit mit dem Englischassistenten besonders geübt werden können. Dem Thema der Arbeit entsprechend wurden die Gruppen Schüler/-innen einerseits und Lehrer/-innen andererseits in die Gruppe „Anwender/innen“ zusammengefasst. Es wird davon ausgegangen, dass ein/e Autor/in auch in den Bereichen profitiert, die bei den Anwender/-innen angeführt sind.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden Mittelwerte über die Einschätzungsniveaus der Deskriptoren in den sieben Bereichen des EPOSTL gebildet. Im Anschluss wurde untersucht, in welchen der angenommenen Bereiche eine durchschnittliche bzw. überdurchschnittliche Einschätzung der Studierenden angegeben war, die Ergebnisse zu den sieben Bereichen des EPOSTL beschrieben und mit den anderen Teilen der Forschungsarbeit in Beziehung gesetzt.

4.3.2 Experteninterviews zu EPOSTL und Englischassistent

Im Rahmen der Experteninterviews wurden die folgenden Forschungsfragen behandelt:

18. Forschungsfrage: Für welche Bereiche des EPOSTL schätzen die Interviewpartner den Englischassistenten als wirksam ein? Bestehen Übereinstimmungen mit den in der Gesamtgruppe H4A erhobenen Daten?
19. Forschungsfrage: Wie können die Interviewpartner aus den Gruppen H4A und H4B in die in Kapitel 6 entwickelte Typologie zum Englischassistenten eingeordnet werden?

20. Forschungsfrage: Welche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Portfolioarbeit können aufgrund der Aussagen der Interviewpartner aus H4A und H4B festgemacht werden?

Experteninterviews in H4A und H4B

Der Entscheidung, Experteninterviews als Teil des Triangulationsdesigns einzusetzen, ging eine Reihe an Überlegungen voraus, die im anschließenden Abschnitt dargestellt werden.

Der Terminus „Experte“ und „Expertin“ wird in der Untersuchung für Studierende im letzten Jahr der Ausbildung in der folgenden Definition verwendet:

> Ein Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.

Bogner und Menz 2005, S. 46

Anders gesagt heißt das, dass die Interviewpartner selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht, und nicht im Sinne eines Gutachters von außen Stellung zum Handlungsfeld nehmen (vgl. Meuser und Nagel 2005, S. 72).

Die Interviews dienten der Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten, hatten folglich informatorischen Charakter. Dem Prinzip der Kommunikativität als einem Merkmal des qualitativen Interviews, in welchem der Forschungsprozess als Kommunikationsprozess begriffen wird (vgl. Lamnek 2010, S. 318), konnte durch den Umstand, dass die Teilnahme am Diskurs und Beobachtung desselben durch die untersuchungsleitende Person eine für die Befragten alltägliche Situation darstellt, besonders gut entsprochen werden.

Auswahl der Interviewpartner

Bei der Auswahl der acht Expert/-innen wurde auf die während der Forschungstätigkeit in den Gruppen H4A und H4B gesammelten Daten zurückgegriffen und eine möglichst breite Streuung bezüglich der folgenden Kriterien angestrebt:

1. Geschlecht: Da der Prozentsatz der männlichen Studierenden in der Ausbildung zum Sprachlehrer bei max. 25% liegt, wurde auch bei der Auswahl der Interviewpartner dieses Verhältnis zur Anzahl der weiblichen Befragten gewählt.
2. Verwendung des EPOSTL: ja (H4A)/ nein (H4B)
3. Durchschnittliche Gesamtselbsteinschätzung EPOSTL: gering/ mittel/ hoch
4. Häufigkeit der Teilnahme an Lehrveranstaltungen (Seminar und Konversatorium) zum Englischassistenten: normal: 75% und mehr/ gering: 50-75%
5. Rolle bei der Verwendung des Assistenten in der Lehrveranstaltung: Lehrender/ Lernender
6. Zweitfach neben Englisch, welches für die Ausbildung gewählt wurde

Durch diese Vorgangsweise wurde sichergestellt, dass möglichst viele verschiedene Aspekte und Sichtweisen in die Datenerhebung und Analyse einfließen. Die folgende Tabelle fasst die Merkmale der Befragten zusammen.

Code/ Name	Geschlecht	Verwendung EPOSTL/ Selbsteinschätzung	Teil-nahme	Rolle	Zweitfach
IN01/ S24	weiblich	nein	normal	Schülerrolle	GWK
IN02/ S25	männlich	nein	gering	Lehrerrolle	GWK
IN03/ S26	weiblich	ja/ hoch	normal	Schülerrolle	BE
IN04/ S27	männlich	ja/ hoch	normal	Lehrerrolle	BSP
IN05/ S28	weiblich	nein	gering	Lehrerrolle	GWK
IN06/ S29	weiblich	ja/ niedrig	normal	Schülerrolle/Lehrerrolle	EHH
IN07/ S30	weiblich	nein	gering	Schülerrolle	BU
IN08/ S31	weiblich	ja/ niedrig	normal	Schülerrolle	BSP

Tabelle 14: Merkmale der Teilnehmer/-innen an Experteninterviews

Alle Studierenden, die zu dem Interview eingeladen wurden, waren spontan bereit, an diesem teilzunehmen.

Untersuchungsablauf in H4A/B

In den Gruppen H4EA und H4EB wurde der Englischassistent im Rahmen der Lehrveranstaltung „Diagnose, Test- und Fördermaterialien“ in Projektgruppen von vier bis sechs Personen verwendet. Dabei übernahmen die Studierenden entweder die Rolle eines Lehrenden oder einer Schülerin oder eines Schülers, die Zuordnung erfolgte freiwillig. Der Projektverlauf war vom Lehrveranstaltungsleiter vorgegeben, folgende Arbeitsschritte mussten von den Projektteams eingehalten werden:

1. Rollenübernahme und Dokumentation der Struktur der Projektgruppe:
   - Rollenverteilung: Lehrende

- Rollenverteilung: Schüler/-innen (unterschiedliche Leistungsniveaus)
- Erstellen einer die Projektgruppe darstellenden Mindmap

2. Arbeit mit dem Arbeitsblatttool und bereitgestellten Funktionen:
   - Lehrende: Erstellung eines Aufgabenblattes und Verschicken an Schüler/-innen der Gruppe
   - Schüler/-innen: Namensbeschriftung und Bearbeiten des Aufgabenblattes entsprechend den gewählten Leistungsniveaus; Abgabe als Word-Dokument oder in Papierform beim Lehrenden
3. Arbeit mit dem Diagnosetool und bereitgestellten Funktionen:
   - Lehrende: Durchsicht der abgegebenen Arbeiten; Eingabe ins Diagnosetool des Assistenten; Auswertung; Feedback an Schüler/-innen
   - Schüler/-innen: Entgegennehmen von Feedback durch Lehrende

Die Lehrveranstaltung wurde auf der Lernplattform der Hochschule (MOODLE) begleitet, wodurch eine sehr gute Dokumentation der Tätigkeiten gewährleistet war.

Erhebungssituation

Für das Experteninterview wurde ein Leitfaden erstellt, welcher bereits grobe Kategorien enthielt, die für die Analyse der Interviewtexte relevant erschienen. Es wurde aber der Methodologie des qualitativen Interviews entsprechend darauf geachtet, dass die Prinzipien der Offenheit und Flexibilität nicht verletzt wurden. Augenmerk wurde auf das Schaffen von Kommunikationsanlässen gerichtet, welche den Expert/-innen ausreichend Möglichkeit gaben, ihre Positionen umfassend auszuführen und zu argumentieren. Der Interviewleitfaden ist im Anhang einsehbar. Die acht Interviews wurden zwischen dem 6. und 12. Dezember 2013 aufgenommen und ihre Dauer betrug zwischen 25 und 48 Minuten. Es wurde auf ausreichend Bedenkzeit zur Beantwortung der Fragen geachtet. Die Interviews wurden im Dozentenzimmer bzw. einem Seminarraum der Pädagogischen Hochschule durchgeführt. Durch das bestehende Vertrauensverhältnis zwischen den Personen wurde keine Besonderheit bezüglich Verhalten und Kommunikation festgestellt. Dadurch kann von

einer Vergleichbarkeit der Aussagen ausgegangen werden. Da die Analyse inhaltliche Aspekte in den Vordergrund stellt, konnten kontextuelle Informationen weitgehend vernachlässigt werden.

Auswertung

Die in den Interviews befragten Expert/-innen wurden in Einzelfalldarstellungen in Hinblick auf die in der vorangegangenen Analysetätigkeit gewonnenen Erkenntnisse möglichst treffend charakterisiert (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 33ff.).

4.3.3 Zeitplan und Zusammenfassung

Zeitpunkt	Untersuchungs-gruppen	Forschungsfragen/ Hypothesen	Methoden
Juni 2013	H4A	H4	Dokumentenanalyse
Dezember 2013	H4A H4B	F18-20	Experteninterviews

Tabelle 15: Übersicht über Forschungsaktivitäten EPOSTL und Englischassistent

5 Empirische Befunde Forschungsbereich EPOSTL

Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu den beiden Forschungsbereichen erfolgt zunächst getrennt in diesem und dem folgenden Kapitel. Danach werden Forschungsbereich übergreifende Befunde in Kapitel 7 dargestellt und diskutiert.

Die Analysen zum Forschungsbereich EPOSTL folgen der im Kapitel 4 gewählten Reihenfolge der Beschreibung der methodischen Anlage der Untersuchung. Relevant Auszüge aus den Tabellen zu den Kategorienbildungen sind im Anhang einzusehen.

5.1 Ergebnisse der qualitativ orientierte Studie zu Lernerleben, Motivation, Akzeptanz und Reflexionsfähigkeit

Der folgende Abschnitt stellt die für Forschungsfragen 1 bis 8 relevanten Ergebnisse dar.

5.1.1 Forschungsfrage 1: Was macht Lernerleben für Sprachlehrende am Beginn der Ausbildung positiv? In welchen Bereichen kann die Arbeit mit dem EPOSTL ansetzen?

Am Beginn der Ausbildung (Oktober 2012) wurden die Antworten der Gruppe H1_2 (N=27) befragt, was für sie das Lernerleben positiv macht, die Antworten auf die Frage „What are the factors that make learning enjoyable for you?“ wurden kategorisiert und sind Gegenstand des ersten Teils der Befunde zum EPOSTL.

Die Analyse der von den Studierenden anonym gegebenen Antworten erfolgte deduktiv in Anlehnung an die in der deutschsprachigen Klimaforschung geläufige Unterscheidung (Eder 1996, 1998; van Saldern 1987) in die Dimensionen „Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung“ (K3), „Schüler/in-Schüler/in-Beziehung“ (K4) und „Merkmale des Unterrichts“ (K5). Ergänzt wurden die beiden intrapersonellen Bereiche „Lehrermerkmale“ (K1) und „Schülermerkmale“ (K6) und die Restkategorie „Klassenklima allgemein“ (K2). Bei der Zuordnung wurden Vergleiche mit den von Uwe Maier (2005, S. 200) in seiner Studie zu „Lehrerverhalten und Emotionen aus Sicht der Schüler“ gesammelten Aussagen hergestellt.

Zusätzlich zur Kategorisierung wurden die Aussagen auch quantitativ ausgewertet, um Gewichtungen besser sichtbar zu machen.

Beispiele für Aussagen zu „K1: Lehrermerkmale“ sind „humour of my teacher“ (LE2), „knowledge of my teacher“ (LE3) und „having a motivated teacher“ (LE4)., Bemerkenswert ist, dass „K3: L-S Beziehung“ in nur einer Aussage „good climate with the teacher“ (LE12) vertreten war.

Eine verhältnismäßig geringe Anzahl von wenig spezifizierten Angaben bezog sich auf „K2: Klassenklima allgemein“ und „K4: S-S Beziehung“. Die Studierenden verwendeten die Begriffe „pleasant“ (LE8) und „friendly“ (LE9) als wünschenswerte Charakteristika einer förderlichen Lernatmosphäre, das semantisch nicht klar abzugrenzende Adjektiv „nice“ (LE13; LE14) zur Beschreibung von Mitlernenden.

Die zu „K5: Merkmale des Unterrichts“ getätigten Aussagen der Studierenden boten einen reicheren Schatz an Inhalten, die dem Forschungsinteresse dienlich sein können: Vom Wunsch nach Abwechslungsreichtum, „variety“ (LE19), und Aktualität, „something out of the news“ (LE18), der gebotenen Inhalte bis zu Lerntypenorientierung durch visuelle Unterstützung, „using a lot of pictures“ (LE29), und kooperativem Lernen, „talking about various topics with my friends“ (LE32), wurde in dieser Kategorie eine Vielfalt an von den befragten Studierenden als lernförderlich empfundenen Aspekten genannt. Die erwünschte Bereitstellung von ausreichenden Zeitressourcen, die erlauben, sich mit neuen Themen intensiv auseinanderzusetzen, wurde in Aussagen wie „time for each topic to learn“ (LE40) ausgedrückt.

In der häufig vertretenen Kategorie „K6: Schülermerkmale“ war wie in der eben dargestellten Kategorie 5 eine sehr breite inhaltliche Streuung der Angaben zu erkennen. Der Bogen spannte sich von persönlichem Interesse am Fach, „that I like the English language“ (LE51), über prinzipielle hohe Lernmotivation, die in Aussagen wie „I want to learn as much as possible“ (LE47) und „[I] like life-long learning“ (LE55) ausgedrückt ist, bis zu auf Tätigkeiten nach Abschluss der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule gerichtete Angaben: „pass on knowledge later“ (LE53).

Zur besseren Darstellung der Gewichtung der Kategorien gibt die folgende Abbildung einen Überblick der prozentuellen Verteilung der Aussagen in den unterschiedlichen Kategorien.[28]

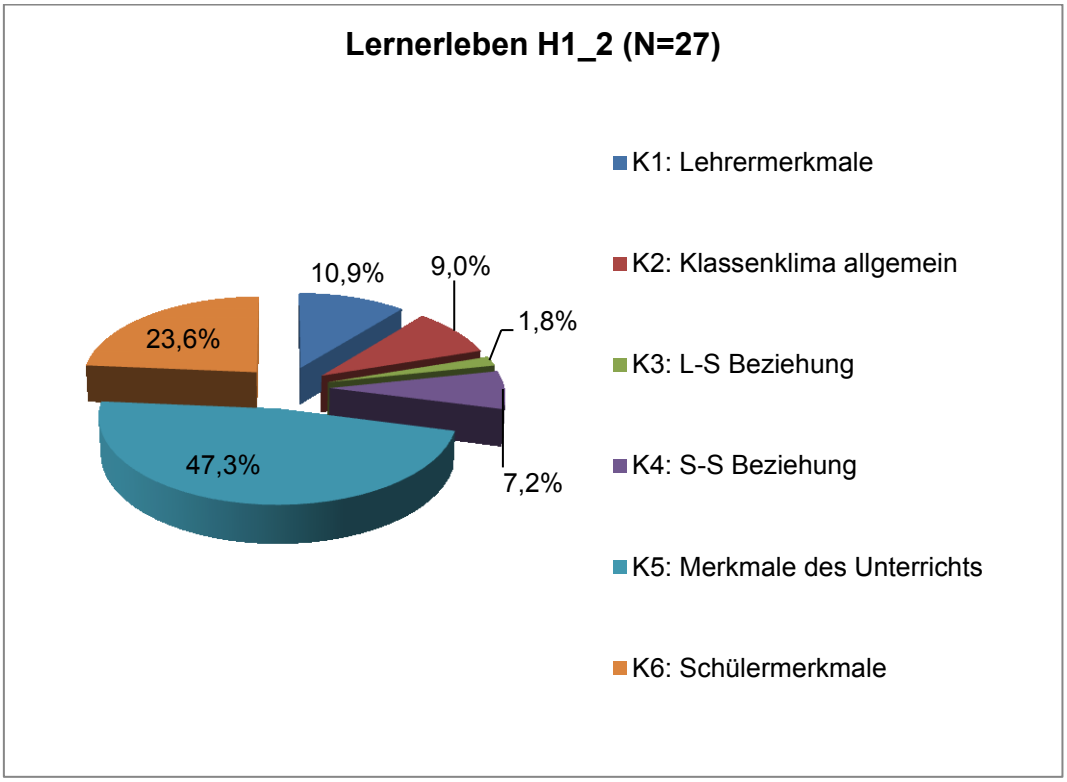


Abbildung 28: Lernerleben H1_2

Auszüge der Tabellen mit Prozentangaben zu den Unterkategorien und den kategorisierten Aussagen der Studierenden sind im Anhang ersichtlich.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, dass der größte Prozentsatz (47,3%) der angegebenen Gründe für positive Lernerfahrungen im Bereich „Merkmale des Unterrichts“ angesiedelt war. Möglicher Anknüpfungspunkt für die Arbeit mit dem EPOSTL kann im Bereich „neue vielfältige Inhalte“, welcher in 16,3% der Angaben der Studierenden als lernförderlich angesehen wurde, der im Portfolio sehr breit angelegte Überblick über Tätigkeitsbereiche von Sprachlehrenden

[28] Aus rechentechnischen Gründen können in den Tabellen und Grafiken Rundungsdifferenzen in Höhe von + / - einer Einheit auftreten.

sein. Dieser könnte dazu beitragen, Studierenden am Beginn der Ausbildung eine Vielfalt an zukünftigen Arbeitsfeldern zu erschließen, ließe aber den Sprachlehrenden in Ausbildung auch Raum, individuell auszuwählen und Schwerpunkte zu setzen.

Weitere unter Punkt „Merkmale des Unterrichts“ zusammengefasste Aspekte, die bei der Arbeit mit dem EPOSTL berücksichtigt werden können, sind „Kooperatives Lernen“ (1,8%), „Tempo“ (3,6%) und „Erfahrungsnähe“ (7,2%).

Der Punkt „Kooperatives Lernen“ war in der Gruppe der hier Befragten nur mit einem sehr geringen Prozentsatz vertreten, es kann jedoch eine Verbindung zu „S-S-Beziehung“, also die Beziehung der Studierenden untereinander, hergestellt werden, welche in 7,2% der Aussagen als wesentlich für positives Lernerleben genannt wurde. Bei der Verwendung des EPOSTL ist es erwünscht, dass sich Studierende untereinander über ihre bisherigen Entwicklungen austauschen. Bemerkenswert ist auch, in welch geringem Ausmaß die Bedeutung der „L-S-Beziehung“ formuliert war (1,8%), möglicherweise ein Indiz dafür, dass das Konzept des Lehrenden als „Lernbegleiter“ wenig im Bewusstsein der befragten Schulabgänger zu finden war.

Ein weiterer Faktor, der für positives Lernerleben genannt wurde, ist im Begriff „Tempo“ zusammengefasst. 3,6% der Aussagen bezogen sich auf Lernen in Portionen und ausreichend Zeit, um sich mit einem Thema auseinander zu setzen. Für die Arbeit mit dem EPOSTL erscheint bedeutend, dass dessen Verwendung alleine wegen der Fülle der Deskriptoren in der Ausbildung über einen längeren Zeitraum konzipiert werden sollte, da so möglicherweise ein Beitrag zum positiven Lernerleben geleistet werden kann.

Im Bereich „Schülermerkmale“ sind Aussagen zusammengefasst, die die Verantwortung für das positive Lernerleben dem Wirkungsbereich des Lernenden zuschreiben. Es wurde in Aussagen zu „Zielgerichtetheit“, „Professionsverständnis“, „Leistungsmotivation“, „Interesse am Fach“ und „Lernbereitschaft“ unterschieden. Beinahe ein Viertel (23,3%) der Angaben der Studierenden konnte diesem Bereich zugeordnet werden, für

die Arbeit mit dem EPOSTL insofern relevant, als hohes Bewusstsein bezüglich der Bedeutung des eigenen Handelns für erfolgreiche Lernsituationen auf Seite der Befragten festgestellt werden konnte, was gute Voraussetzungen für selbstständige Verwendung des Portfolios schafft.

Dem Komplementärbereich „Lehrermerkmale“, also Aussagen die Eigenschaften der Lehrperson betreffend, konnten 10,9% der Angaben zugeordnet werden, womit der Kategorie der dritthöchste Wert und damit eine relativ hohe Wichtigkeit zugeschrieben wurde. Bewusstsein um die Bedeutung der Charakteristika von Lehrpersonen für das Lernerleben von Studierenden ist ein Aspekt, der über die Arbeit mit dem EPOSTL hinaus reflektiert werden sollte.

5.1.2 Forschungsfrage 2: Was motiviert Studierende mit dem EPOSTL zu arbeiten?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Antworten der beiden Gruppen H1_2 auf die offene Frage betreffend ihre Arbeit mit dem EPOSTL „Imagine you are using the EPOSTL. If someone came along and asked you why you were doing it, what would you say?“ einer inhaltlichen Analyse unterzogen und hinsichtlich der von Deci (1993, S. 227) entwickelten Typen extrinsischer Verhaltensregulation „externer Regulation“, „introjizierte Regulation“, „identifizierte Regulation“ und „integrierte Regulation“ und auf die Elemente intrinsischer Motivation „Neugier“, „Exploration“, „Spontaneität“ und „Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (ebd. S.225) ausgerichtet analysiert (vgl. Kapitel 2.4.).

Die Aussagen der Studierenden konnten in die folgenden sieben Kategorien zusammengefasst werden: K1: „Kein Erkennen der Sinnhaftigkeit der Aufgabe“ (externe Regulation), K2: „Verwendung wird mit Verpflichtung begründet“ (externe Regulation), K3: „Verwendung, weil vom Lehrenden oder der Institution als Teil der Ausbildung erwünscht“ (introjizierte Regulation), K4: „EPOSTL begleitet, unterstützt und ist hilfreich“ (identifizierte Regulation), K5: „Dokumentation von Kompetenzentwicklung als Sprachlehrender“ (identifizierte Regulation),

K6: „Dokumentation und Verbesserung der Sprachfertigkeit“ (identifizierte Regulation) und K7: „Interesse an der Aufgabe“ (integrierte Regulation).

Die Aussagen zur externen Regulation waren insgesamt sehr ähnlich, häufig sogar wortident, am häufigsten waren die Angaben „because I have to“ (M3-6) und „because I am told to“ (M7-10). Mehr als ein Viertel der getroffenen Aussagen drückte diesen geringen Grad an Selbstbestimmung aus.

Fremdattributierung charakterisiert entsprechend auch Aussagen in Kategorie 3: Das EPOSTL wird verwendet, weil dies entweder vom Lehrenden gewünscht („the teacher wanted us to use the EPOSTL“ (M13), oder als Teil der Ausbildung verstanden wird („because it is part of our teacher training“ (M15).

Die den Kategorien 4 bis 6 zugeordneten Reaktionen der Studierenden auf das EPOSTL zeigten Ansätze von identifizierter Regulation, bzw. ließen erkennen, dass die Verwendung des Portfolios als wertvoll oder wichtig eingeschätzt wurde. Es wird hier als Begleiter,“it accompanies us on our way to become a teacher“ (M18), und Helfer, “because it helps me” (M16, M19-21), beschrieben und als Werkzeug, das der Dokumentation und dem Sichtbarmachen von bereits bearbeiteten und erschlossenen Inhalten und noch zu erwerbenden Kompetenzen dient: „So I can see what progress I have made“ (M27). Ein im EPOSTL nur implizit vorhandener Aspekt, die Dokumentation und Verbesserung der Sprachfertigkeit, wurde von mehreren Studierenden explizit angesprochen: „that I can see my progress in different parts of my language skills“ (M36).

Die Analyse der Daten in Hinblick auf Elemente intrinsischer Motivation war wenig ertragreich, jeweils eine Aussage konnte dem Bereich „Exploration“, „It offers me questions about teaching, I might not have thought about yet.; It makes me think about different things“ (M35), und eine dem Bereich „Interesse“, „Because it helps me and it’s an interesting task.“ (M39) zugeordnet werden.

Abschließend werden die Aussagen wieder nach Häufigkeit des Auftretens dargestellt.

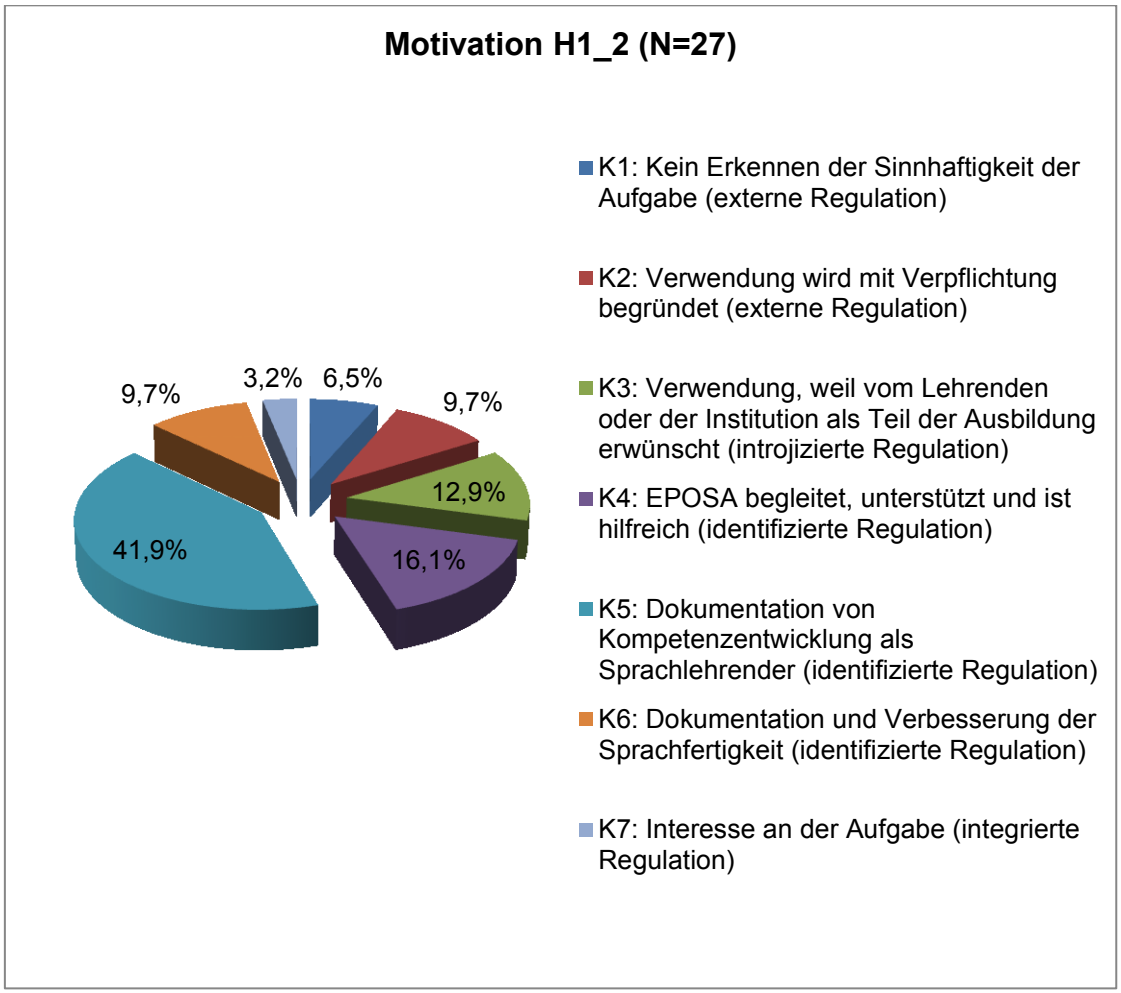


Abbildung 29: Motivation H1_2

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Für die weitere Verwendung des EPOSTL in der Ausbildung von Sprachstudierenden erscheinen zwei Aspekte der Analyse der zu „Motivation“ erhobenen Daten bedeutend:

1. Der relativ hohe Prozentsatz der Aussagen, die den Bereichen der externen und introjizierten Regulation zugeordnet wurden, verdeutlicht eine geringe Identifikation der Studierenden mit der Aufgabe am Beginn des Studiums. Hier erscheint eine Exploration individualisierter Formen der Begegnung, die eine höhere Identifikation mit der Aufgabe fördern, sinnvoll. Ideen dazu werden in Kapitel 8 formuliert.

2. Die in den Kategorien 4 bis 7 abgebildeten Meinungen aus den Bereichen der „identifizierten“ und „integrierten“ Regulation, also etwa 60% aller Aussagen der Studierenden, bieten für die Arbeit mit dem EPOSTL relevante Ansatzpunkte. Die Möglichkeiten des EPOSTL „als ein das Studium begleitendes, unterstützendes, hilfreiches“, ein der „Dokumentation der Kompetenzentwicklung als Sprachlehrender“ zuträgliches, und die „Verbesserung der Sprachfertigkeit“ förderndes Tool sollten in der Ausbildung von Sprachlehrenden genützt werden. Konkrete Ideen auch dazu in Kapitel 8.

5.1.3 Forschungsfrage 3: Wie wird das EPOSTL von den unterschiedlichen Studierendengruppen akzeptiert?

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde in drei Schritten versucht, Erkenntnisse bezüglich der Akzeptanz des EPOSTL durch Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung zu gewinnen: durch eine Analyse der in H1_2 (N=19) erhobenen Daten, eine Untersuchung der Antworten der Gruppe H4A (N=15), und schließlich einem Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen.

Es wurden die im Juni 2013 schriftlich erhobenen Daten verwendet, in denen die Studierenden in offenen Fragen gebeten wurden, ihre Meinung zum EPOSTL nach dessen Verwendung über einen Zeitraum von einem Studiensemester in H4A, bzw. zwei Studiensemestern in H1_2 kund zu tun. Als Anregung wurden lediglich die drei Sätze: “What I like about the EPOSTL./ What I don’t like about the EPOSTL./ General remarks EPOSTL” gegeben.

Die Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in Kategorien zusammengefasst.

Zusammenfassung der Ergebnisse Akzeptanz H1_2

Die insgesamt 81 Aussagen von 19 H1_2-Studierenden zum EPOSTL am Ende des ersten Studienjahres konnten in 15 Kategorien zusammengefasst werden. Als relevant für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL wurden jene Kategorien bewertet, welche in den Aussagen der Studierenden mit einem Prozentsatz von 10 oder mehr vertreten waren,

dies betrifft die Kategorien K1: „Sichtbarmachen von möglichen Inhalten und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung“, K2: „Reflexionsgelegenheiten die eigene Entwicklung betreffend“, K5: „Ablehnung allgemein“, K10: „Quantität der Inhalte“, K12: „zeitlicher Aufwand“ und K13: „Komplexität der Inhalte“. Zusätzlich wurden Aussagen zu K9: „Komplexität der Sprache als Hindernis“ mit 9% auch dem Bereich der für H1_2-Studierende überdurchschnittlich wichtigen Aspekte zugeordnet.

In Kategorie 1, „Sichtbarmachen von möglichen Inhalten und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung“ trafen Studierende Aussagen, die einerseits den Überblick über zu erwerbende Fertigkeiten und definierte Ziele der Ausbildung beschrieben, welche durch das Portfolio gegeben werden, „gives a good overview of what we have to do“ (A1_4), andererseits erwähnten sie die Präsentation neuer, noch unbekannter Inhalte, wie beispielsweise im folgenden Satz: „makes you think of topic areas of teaching English which I wouldn’t think [of] otherwise“ (A1_8). Ein weiterer Aspekt in dieser Kategorie betrifft die präzise Definition von Inhalten, das EPOSTL „defines clearly“ (A1_6), meinten Studierende.

Die Bereitstellung von Reflexionsgelegenheiten, welche die eigene Entwicklung betreffen (K2), wird in der Meinung der Studierenden vom EPOSTL durch Sichtbarmachen, Dokumentation und Positionierung der eigenen Entwicklung erreicht. Die folgende Aussage illustriert diese Einschätzung: „It makes you think about where you stand“ (A1_10).

Positive Reaktionen konnten demnach in den Kategorien K1: „Sichtbarmachen von möglichen Inhalten und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung“ (11,1%) und K2: „Reflexionsgelegenheiten die eigene Entwicklung betreffend“ (9,9%) festgemacht werden. Insgesamt, nimmt man die Aussagen K3: „Akzeptanz des EPOSTL allgemein“ (1,2%), K4: „Zustimmung zur formalen Gestaltung“ (1,2%) und K8: „mögliches Potential bei intensiverer Verwendung“ (2,4%) hinzu, sind es nur knapp ein Viertel der Aussagen, die Akzeptanz des EPOSTL ausdrücken.

Zusätzlich zur in K5: „Ablehnung allgemein“ formulierten negativen Haltung gegenüber dem Portfolio (14,8%), waren Aussagen zu K10: „Quantität der Inhalte“ (10%), K12: „zeitlicher Aufwand“ (11,1%) und K13: „Komplexität der Inhalte“ (13,5%) in der Gruppe H1_2 häufig. Gemeinsam mit den Aussagen zu der bereits oben erwähnten Kategorie 9: „Komplexität der Sprache als Hindernis“ (8,6%), K6: „Ablehnung als Reflexionswerkzeug“ (2,4%), K11: „fehlende Wirksamkeit“ (1%), K14: „fehlender Praxisbezug“ (6,2%) und K15: „Alternativen zu EPOSTL“ (5,9%) zeigte sich deutlich, wie gering die Akzeptanz und wie vielfältig die Gründe der Ablehnung waren.

Die folgende Grafik stellt die unterschiedlichen Bereiche dar:

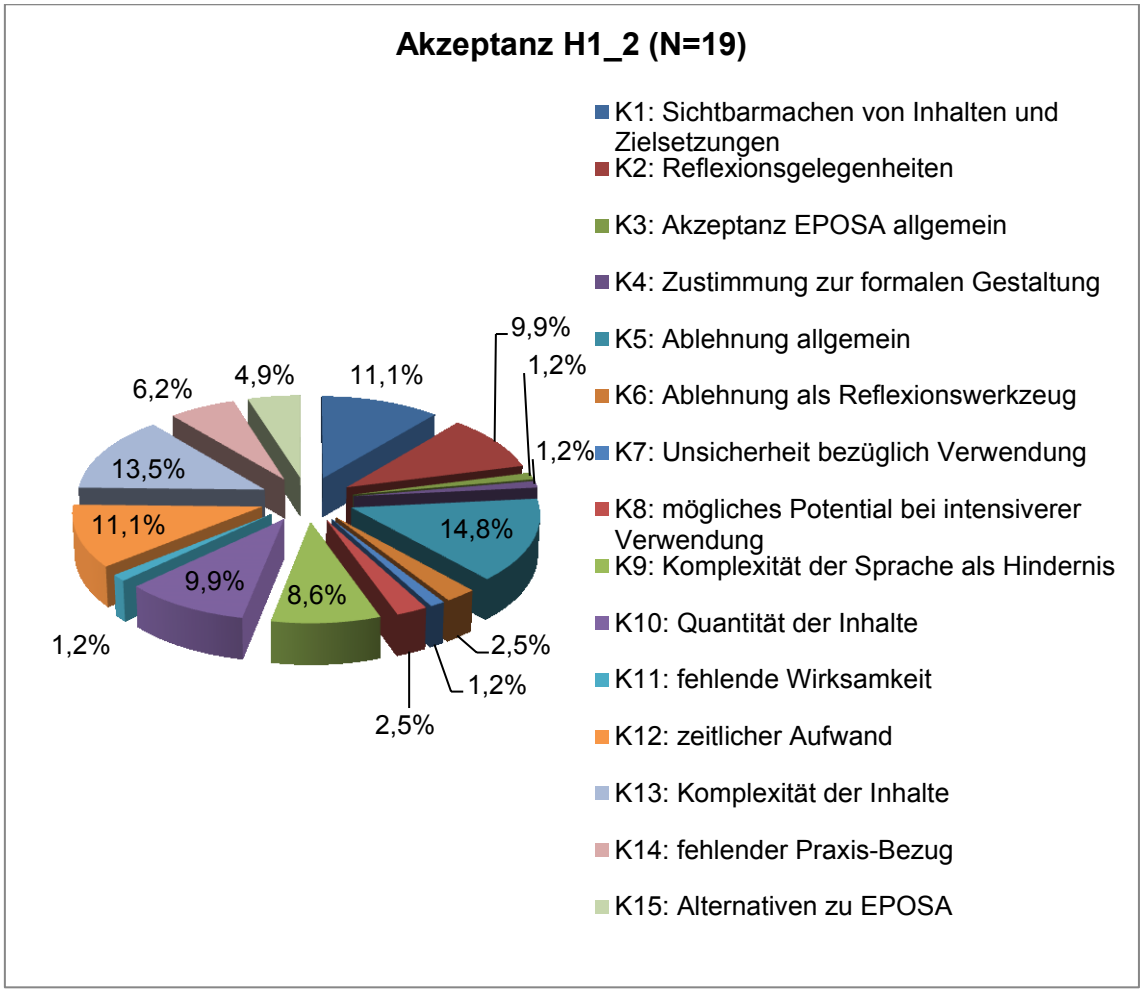


Abbildung 30: Akzeptanz EPOSTL H1_2

Ergebnisse H4A

Zur Analyse der von H4A-Studierenden getroffenen Aussagen zum EPOSTL wurden vorerst die bereits gebildeten Kategorien verwendet und erweitert, danach durch neu auftretende Kategorien ergänzt. Neue Bereiche wurden in der im Anhang teilweise abgebildeten Tabelle farblich, nicht vorhandene Kategorien oder Unterbereiche durch Ausstreichen markiert.

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse übersichtlich zusammengefasst.

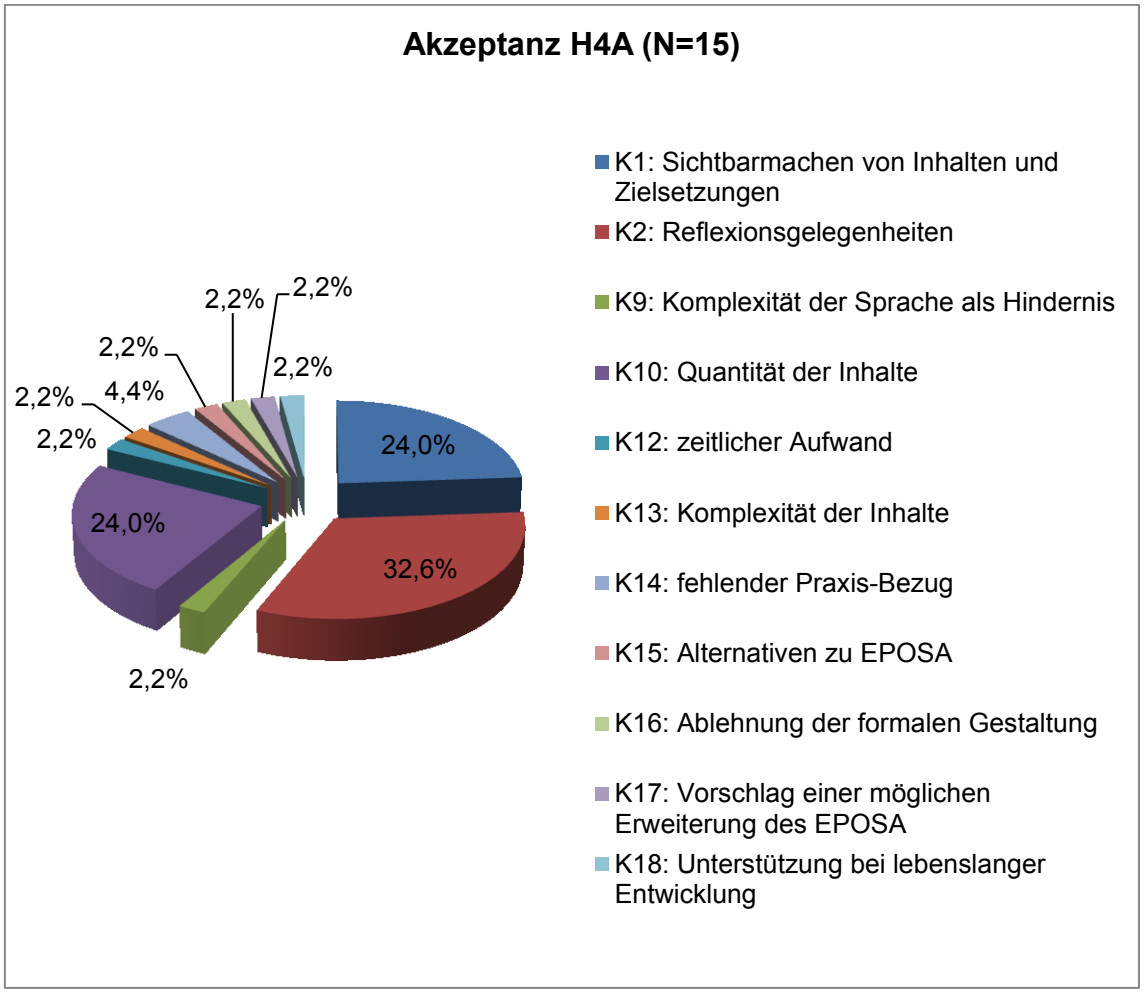


Abbildung 31: Akzeptanz EPOSTL H4A

Zusammenfassung der Ergebnisse in H4A und Vergleich mit H1_2

Die Inhaltsanalyse der Daten von H4A erfolgte vorerst unter Verwendung der bereits definierten Kategorien K1 bis K15. Aussagen zu den Kategorien 1 und 2, „Sichtbarmachen der Zielsetzungen“ und

„Reflexionsgelegenheiten“, waren auch in der Gruppe H4A häufig vertreten. Die quantitative Analyse der Daten zeigte eine Steigerung der Häufigkeiten der Nennungen in K1 um mehr als 100% auf 24%, und in K2 um mehr als 200% auf 23,6% in den befragten Gruppen. In Kategorie 1 wurde eine Erweiterung um die Unterkategorie „Konzentration auf einen Entwicklungsbereich“ vorgenommen.

K5, die prinzipielle Ablehnung des Portfolios, war in den Aussagen von H4A nicht vertreten.

Eine sehr geringe Bedeutung (2,2%) der Kategorie 9 „Komplexität der Sprache als Hindernis“ war festzustellen.

24% der Aussagen zum EPOSTL wurden der Kategorie 10 („Quantität der Inhalte“) zugeordnet, dies bedeutet eine Steigerung von mehr als 100% gegenüber der Anzahl der Aussagen in H1_2, zusätzliche Unterkategorien bilden Redundanz einiger Inhalte des EPOSTL und eine zu detaillierte Darstellung der Inhalte im Portfolio ab.

Kategorien 12 und 13 („zeitlicher Aufwand“ und „Komplexität der Inhalte“ waren nur mit geringen Prozentsätzen (2,2%) vertreten.

Kategorie 15 „Alternativen zu EPOSTL“ wurde um „herkömmliche Praxismappe“ ergänzt, außerdem wurden die Kategorien 16: „Ablehnung der formalen Gestaltung“, K17: „Vorschlag einer Erweiterung des EPOSTL“ und K18: „Unterstützung bei lebenslanger Entwicklung“ hinzugefügt.

Summiert man die Angaben zu den Kategorien, die eine positive Haltung gegenüber dem EPOSTL ausdrücken und jene, die Ablehnung repräsentieren, zeigt sich folgendes Bild:

Der Prozentsatz der in H4A getroffenen Aussagen, die Akzeptanz des EPOSTL beinhalten (K1, K2, K17, K18) liegt bei 61%, Ablehnung wird in 39% der Aussagen in den Kategorien K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16 ausgedrückt. Damit zeigt sich eine deutlich höhere Akzeptanz des EPOSTL in H4A als in der Gruppe H1_2.

Die folgende Abbildung fasst zusammen:

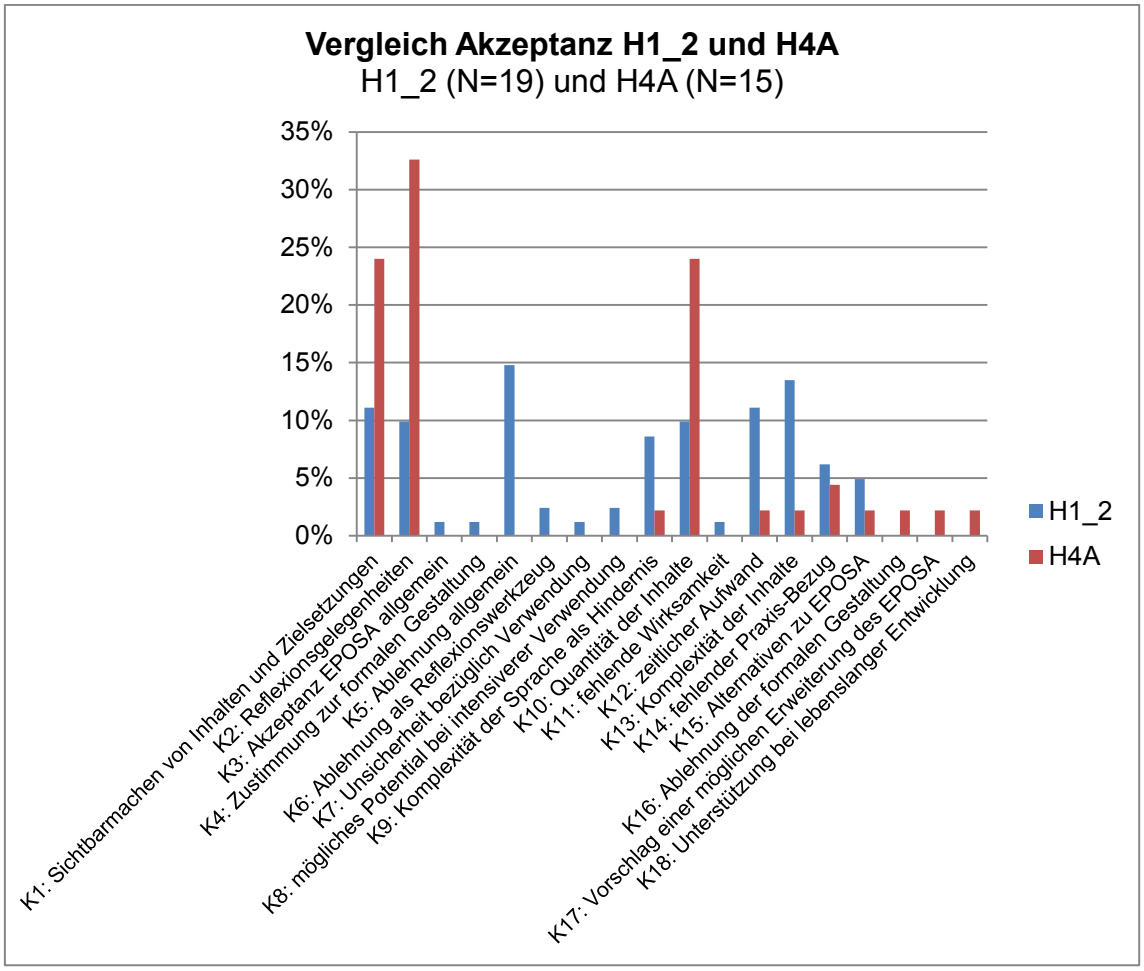


Abbildung 32: Vergleich Akzeptanz H1_2 und H4A

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Die Implikationen für die weitere Arbeit mit dem Portfolio werden hier in fünf Punkten zusammengefasst:

1. Das EPOSTL erfuhr in seiner ursprünglichen Form eine deutlich höhere Akzeptanz bei höhersemestrigen Studierenden als bei Studienanfängern.

2. In der frühen Phase der Ausbildung stellte die dem Portfolio spezifische Fachsprache (Terminologie in englischer Sprache) eine große Herausforderung und sogar ein Hindernis für die Studierenden dar.

3. Die Anzahl der Deskriptoren wurde über die Anfangsphase hinaus als zu groß empfunden.

4. Die Möglichkeit des Sichtbarmachens der Inhalte und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung durch das Portfolio wurde von Anfang der Ausbildung an als positiv wahrgenommen.

5. Reflexionsgelegenheiten, die durch das EPOSTL initiiert und dokumentiert werden, stellten für Studierende von Anfang des Studiums an einen wichtigen Teil ihrer Ausbildung dar.

5.1.4 Forschungsfrage 4: In welchen Kategorien und auf welchen Reflexionsniveaus werden Aussagen bezüglich der bisherigen Entwicklung getroffen?

Die Reflexionsfähigkeit der Studierenden wurde mithilfe offener Fragen in Anlehnung an Richards und Lockhart (1996) schriftlich erhoben. Die Antworten auf die drei bzw. vier Fragen 1) Where am I in my professional development?, 2) What are my strengths as a language teacher?, 3) What are my limitations at present?, 4) How can I improve my language teaching?, zur eigenen Kompetenz wurden mittels induktiver Kategorienbildung inhaltsanalytisch untersucht und sind in diesem Kapitel Gegenstand der Diskussion.

Die Antworten auf die Reflexionsfragen bezüglich der eigenen Entwicklung wurden in die Tabelle in drei unterschiedlichen Farben aufgenommen, um das Nachvollziehen der Analyse zu erleichtern. Die Übersicht ist im Anhang ausschnittweise abgebildet.

Kategorien und quantitative Verteilung

Die Aussagen der Studierenden konnten den folgenden 13 Hauptkategorien und Unterkategorien zugeordnet werden:

K1: eigene Befindlichkeit beim Unterrichten
UK1_1: eigene Befindlichkeit als Lehrperson mit Bezug auf die Schüler/-innen
UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher
K2: fachliche Weiterentwicklung
UK2_1: Kenntnis des Lehrplans
UK2_2: Verbesserung der Sprachkompetenz
UK2_3: Fokussierung auf außerfachliche Kompetenz

K3: Professionalisierungsprozess als Kontinuum
UK3_1: Erkennen der Vielzahl der Kompetenzbereiche
UK3_2: Entwicklung über die Ausbildung hinaus
UK3_3: Wichtigkeit von immerwährender Lernbereitschaft
UK3_4: Wiederholte Auseinandersetzung mit Inhalten als Element der Weiterentwicklung
UK3_5: Fehlermachen als Teil der Entwicklung
UK3_6: Intrinsische Motivation Neues zu entdecken und auszuprobieren
K4: Bedeutung der Schulpraxis
UK4_1: Entwicklung durch eigenes unterrichtendes Handeln
UK4_2: Erkennen der Eingeschränktheit der Erfahrungen in der Schulpraxis
UK4_3: Entwicklung durch Unterrichtsbeobachtung
K5: Kompetenzbereiche methodischen Handelns
UK5_1: Bereiche erfolgreichen methodischen Handelns
UK5_2: mit Unsicherheiten behaftete Bereiche des methodischen Handelns
UK5_3: Auswirkung erweitertem methodischen Handelns auf eigene Befindlichkeit
K6: Fokus auf Schüler/-innen
UK6_1: Person des Lernenden im Vordergrund
UK6_2: schülerzentriertes Lehrerverhalten
UK6_3: Beziehung zu Schüler/-innen
UK6_4: Auswirkung von Beziehung zu Schüler/-innen auf Unterricht
K7: Positive Bewertung der eigenen Entwicklung allgemein
UK7_1: eigene Einschätzung ohne Begründung
UK7_2: Einschätzung über Erreichung gesetzter Ziele
UK7_3: Einschätzung mit Bezug auf erhaltenes Feedback
K8: weitere professionelle Entwicklungsbereiche
UK8_1: methodische Weiterentwicklung
UK8_2: methodische Weiterentwicklung mit Fokus auf Schüler/-innen
UK8_3: eigene Persönlichkeit
UK8_4: Sprachfertigkeiten
UK8_5: Sprachwissenschaftliches Arbeiten
K9: Ungewissheit bezüglich der eigenen Entwicklung
K10: konkrete Vorschläge für weitere professionelle Entwicklung
UK10_1: Sprachfertigkeiten
UK10_2: methodische Entwicklung mit Fokus auf Schüler/-innen
UK10_3: Wissenschaftliches Arbeiten
UK10_4: Reflexionsgelegenheiten
UK10_5: Austausch mit Kolleg/-innen

UK10_6: positive Auswirkung von höherer Sprachkompetenz auf methodisches Handeln
K11: Identifikation mit Lehrerrolle UK11_1: Lehrereigenschaften UK11_2: negative Auswirkungen von L-Eigenschaften auf Schüler/-innen UK11_3: Konflikt von Lehrer/-innen- und Schüler/-inneninteressen
K12: Potential NMS-orientierten Unterrichts
K13: Professionalisierungsprozess als zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen

Tabelle 16: Kategorien „Reflexion“

Einleitend eine zusammenfassende Grafik, welche die prozentuelle Verteilung der Aussagen zu den Kategorien in den drei Untersuchungsgruppen zeigt:

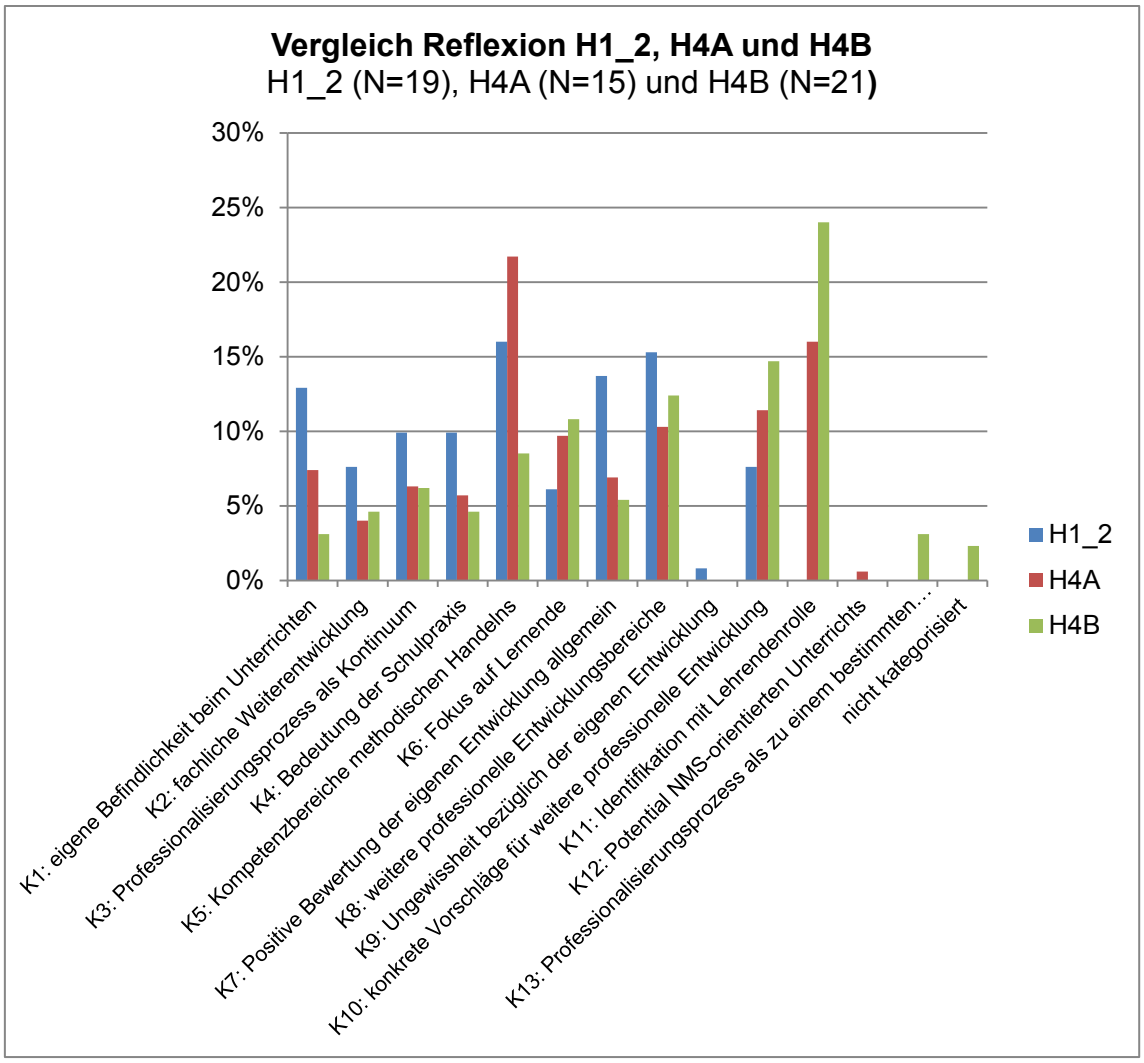


Abbildung 33: Vergleich Reflexion H1_2, H4A und H4B

Die Grafik zeigt, dass zu neun der 13 Kategorien in allen Untersuchungsgruppen Aussagen getroffen wurden. Einige wenige Aussagen in H4B wurden nicht kategorisiert, da sie nicht der Fragestellung entsprachen.

Zur Verdeutlichung der Kategorien werden folgend einige der in allen Studierendengruppen häufig vertretenen Kategorien mit Beispielen illustriert:

Einige Aussagen aus den Kategorien K8: „weitere professionelle Entwicklungsbereiche“ und K10: „konkrete Vorschläge für weitere professionelle Entwicklung“, welche in allen drei Untersuchungsgruppen mit relativ hohen Häufigkeiten vertreten waren, verdeutlichen, dass Studierende bereits in den beiden ersten Jahren der Ausbildung selbstkritisch ihr eigenes unterrichtendes Handeln hinterfragten:

In Aussagen zu K8: „weiteren professionellen Entwicklung“ war es Studierenden beispielsweise wichtig, ein großes Methodenrepertoire aufzubauen: „to become more versatile in teaching methods“ (RB_65). Entwicklungsbereiche waren aber auch persönlicher Natur, in der folgenden Aussage erkennt eine Studierende die negativen Auswirkungen ihrer Nervosität und sucht nach Bewältigungsstrategien: „[…] when I’m nervous I tend to make errors and I have to work on this“ (RA_114). Bereits in H1_2 war die Orientierung in Richtung der Schüler/-innen erkennbar, hier in Verbindung mit einer Aussage zum Entwicklungsbereich „Wortschatzarbeit“: „I think I have to widen my range of vocabulary because pupils might ask me a word and if I don’t know it, it’s not very professional“ (R1_116).

„Konkrete Vorschläge für die weitere Entwicklung“ (K10) beinhalten Übungsmöglichkeiten im Rahmen von Auslandsaufenthalten und die verstärkte Begegnung mit der Zielsprache in unterschiedlichen Medien zur Verbesserung der Sprachfertigkeiten: „watching English TV-programmes“ (H1_123), „to watch more films in English or listen to the radio and find opportunities to speak regularly“, „oral practice would be more and would be positive“ (RA_144), „I want to read more English books and watch English films so that I learn many new words“ (RB_86). In allen Gruppen

präsent war die Möglichkeit der Weiterentwicklung durch Lektüre von Fachliteratur, in H1_2 bezog sich diese auf allgemein pädagogische Themenbereiche wie beispielsweise „Motivation“, während in H4A und H4B Interesse an der Lektüre wissenschaftlicher Publikationen zum Sprachenlehren bekundet wurde. Eine Unterkategorie, die nur in H4A vertreten war, beschreibt den Wunsch nach Reflexionsgelegenheiten: Studierende möchten das eigene Unterrichtshandeln fachgerecht hinterfragen. Dieser Wunsch wurde so ausgedrückt: „[I want] to reflect properly“ (RA_137).

Bemerkenswert in allen Gruppen auch die Aussagen in K6: “Fokus auf Schüler/-innen”. Hier wurde bereits Studierenden im ersten Jahr der Ausbildung bewusst, dass das Verhalten von Schüler/-innen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann: „At the beginning of the term I saw the pupils misbehaving, now I see the reason for the misbehaviour“ (R1_75). Die Orientierung am Schüler/-innen verlangt folglich auch eine geänderte fachliche Perspektive, die in dieser Aussage treffend formuliert wurde: „I will have to make sure I change my level of speech (complexity, grammar, etc.) according to the grade I’m teaching” (R1_79). Weitere Aussagen zu den Schüler/-innen betrafen die positiven Auswirkungen einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung auf das Unterrichtsgeschehen, „I think when I’ve been working for a few months, I will get to know my pupils and then some problems will just disappear“ (R1_54)“), andere bezeugten das echte Interesse der Sprachlehrenden in Ausbildung an den Schüler/-innen: „[I show] interest in pupils‘ lives.“ (RA_95). Ein weiterer nennenswerter Aspekt betrifft die emotionale Abgrenzung von den Schüler/-innen. In der folgenden Aussage beschrieb eine Sprachstudierende das Problem, dass sie sich manchmal zu sehr von den Emotionen der Schüler/-innen in ihrem Lehrerverhalten beeinflussen lässt: „[I] sometimes find it hard not to respond too much to children’s moods – hot weather, tests, …“ (RA_81).

Reflexionsniveaus

Nachdem die Bandbreite der Kategorien dargestellt und anhand exemplarischer Aussagen illustriert wurde, wird nun im zweiten Teil dieses

Abschnittes der Versuch unternommen, die Aussagen der Studierendengruppen unterschiedlichen Reflexionstypen zuzuordnen. Es wird deduktiv nach der von Bianca Roters (2012) entwickelten Typologie von Novizen vorgegangen. Einleitend muss festgehalten werden, dass in Hinblick auf die wissenspsychologische Expertenforschung die Einordnung der Studierenden der Versuchsgruppen als Novizen insofern nicht eindeutig erfolgen kann, als in der Expertenforschung Unterrichtserfahrung als eines der wesentlichen Kriterien für die Einordnung herangezogen wird (Tsui 2003, S.4f.). Da die Versuchspersonen der vorliegenden Studie bereits über Unterrichts- und Reflexionserfahrungen, wenn auch nur im Rahmen der Ausbildung, verfügen, ist eine Einordnung im Stufenmodell von Dreyfus et al. (1986, S. 22f.) als „advanced beginner“, welcher neue Situationen mit bereits stattgefundenen vergleichen und dadurch unbewusst seine Handlungen flexibel verändern kann, vor allem für die Gruppen H4A und H4B angebracht. Dass Bianca Roters Typologie aber trotzdem Anwendung finden kann, lässt sich mit deren Fokus auf Reflexionsfähigkeit als zentralem Element im Professionsmodell argumentieren, welche als zyklischer Prozess (vgl. Shulman 1987) und als integraler Bestandteil (vgl. Bromme 1992) der Entwicklung definiert wird.

Insgesamt zeigte sich eine große Bandbreite der Aussagen der Studierenden, die von Reflexion über fremdsprachlichen Unterricht, der entweder beobachtet oder selbst abgehalten wurde, über Reflexion über Schüler/-innen bis zur Reflexion über fachbezogenes Wissen reichte (vgl. dazu Roters 2012, S. 260ff.). In allen Kategorien waren Beispiele „produktiver“ (ebd., S. 260) Reflexion zu finden, die das Handeln situativ in den jeweiligen Kontext stellten und zeigten, dass die Studierenden sich selbst in der Verantwortung für ihr unterrichtendes Handeln sehen. Im folgenden Abschnitt erfolgt eine detaillierte Betrachtung der vertretenen Typen:

Aussagen, die Typ I: „Deskriptiv-pauschalierender Novize“ zugeordnet werden können, waren in den studentischen Daten nur vereinzelt zu finden. „You have to do what your practice teacher tells you” (R1_47)

beschreibt Fremdsteuerung des unterrichtenden Handelns, wobei aber offen bleibt, welche Auswirkungen dies auf die eigene Kompetenzentwicklung hat.

Typ II, der „Selbst-fokussierter Novize“ ist vorwiegend durch die in Kategorie 1: „eigene Befindlichkeit beim Unterrichten“ zusammengefassten Aussagen der Sprachstudierenden repräsentiert. Es wurden positive Aspekte, wie beispielsweise gut entwickeltes Selbstbewusstsein, Glücksgefühle beim Unterrichten, das Genießen der Situation in der Klasse (R1_1-8, R1_12, RA1-12, RB1-11), aber auch unangenehme Empfindungen wie Nervosität, Unsicherheit und Druck (R1_9, R1_11, RA12, RB6) genannt. Die von Roters beschriebenen Aussagen zu Lernprozessen der Schüler/-innen, in denen Hauptaugenmerk der Novizen darauf liegt, dass Lernende „Spaß haben“ (Roters 2012, S. 267), war in den vorliegenden Daten nicht zu finden. Aussagen zu diesem Typ waren auch in UK8_3: „eigene Persönlichkeit“ zu finden, wo Möglichkeiten der weiteren professionellen Entwicklung die eigene Persönlichkeit betreffend genannt werden (R1_106, RA111, RA114, RA115, RA119).

Typ III: „Instrumentell-reflexiver Novize“ war in den Aussagen der Studierenden insofern präsent, als einige in Kategorie 5: „Kompetenzbereiche methodischen Handelns“ inkludierte Reflexionen Augenmerk auf Umgang mit verschiedenen unterrichtlichen Situationen zeigten (R1_54-66, RA42-79, RB31-41). Hier wurden von den in Ausbildung befindlichen Sprachlehrenden „routine actions“ (Dewey 1910) noch ohne begründete Reflexion gesucht (Roters 2012, S. 269).

Bei der Identifikation des Typ IV: „Dialogisch-reflexiver Novize“ steht Orientierung an Schüler/-innen und flexible Unterrichtsgestaltung im Vordergrund. Dieser „Fokus auf Schüler/-innen“ ist in der Bezeichnung der Kategorie 6 ausgedrückt. Was in den Aussagen der Studierenden fehlt um der Definition des Typs von Roters zu genügen, ist der explizite Einbezug von theoretischen Begründungen für das unterrichtende Handeln. So wurde beispielsweise das Verhalten von Schüler/-innen reflektiert, „at the beginning of the term I saw the pupils misbehaving, now I see the reason

for the misbehaviour" (R1_75), wie der Erkenntnisgewinn zustande kam, wurde aber nicht näher erläutert. Bemerkenswert ist die den Schüler/-innen angepasste Verwendung der Unterrichtssprache Englisch, die in Aussagen wie, „pupils understand my language and my explanations" (RA83), oder, „I will have to make sure I change my level of speech (complexity, grammar, etc.) according to the grade I'm teaching" (R1_79) zum Ausdruck kam. Insgesamt war der Blick auf Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen vor allem in dieser Kategorie sehr präsent, das folgende Beispiel zeigt die differenzierte Betrachtung der Schüler/-innen durch die Studierenden trotz der relativ geringen Altersspanne in der Sekundarstufe I: „sometimes it's difficult for me when I have to teach in two different classes, e.g. 1st class and 4th class, the difference in age is sometimes so big" (RA80). Inwieweit die Aussagen (noch) Typ III, oder (schon) Typ IV zuzuordnen sind, das heißt, ob sie statisches Verhalten oder spontan geänderte Unterrichtstätigkeit beschreiben, ist aufgrund der Kürze der Aussagen nicht immer eindeutig zu entscheiden. Für die Analyse in Bezug auf das EPOSTL ist dies aber nicht von hoher Relevanz.

Eindeutig Typ IV zugeordnet werden können Aussagen bezüglich des Wunsches nach und der Bedeutung von Feedback von Mentor/-innen und Studienkollegen (RB30).

Ein weiterer Aspekt, der für Typ IV charakteristisch ist, beschreibt die Bedeutung studentischer Forschung. Aussagen dazu formulieren den Wunsch, sich mit fachwissenschaftlicher Literatur auseinanderzusetzen. In Kategorie UK8_5: „Wissenschaftliches Arbeiten", welche einen der „weiteren professionellen Entwicklungsbereiche" definiert, erkannten Studierende beispielsweise, dass sie im Bereich der Sprachforschung Defizite haben: „don't know about language research" (RA118).

Dieser Aspekt des Erkennens der Bedeutung von professioneller Weiterentwicklung kennzeichnet auch Typ V: „Transformativ-reflexiver Novize", wobei hier eine Erweiterung um das Element der „immerwährenden Kontinuität" vorgenommen werden muss. Es geht folglich darum, dass der eigene Entwicklungsprozess als nie völlig abgeschlossen erkannt wird, und es im Kontext des unterrichtenden

Handelns kein statisches zu erreichendes Ziel gibt, sondern die eigene Praxis einer ständigen Veränderung unterzogen werden muss. Diese Erkenntnis spiegelt sich in einigen Aussagen der Studierenden wider, zur Illustration folgen einige Beispiele aus Kategorie 3: „Professionalisierungsprozess als Kontinuum“: „I’m convinced that I’d still have to learn when I’m finally a teacher“ (R1_31) zeigt den Aspekt der Entwicklung über die Ausbildung hinaus sehr deutlich. Die folgende knappe Aussage beschreibt kontinuierliche Entwicklung mit Verweis auf neue Unterrichtmaterialien und Forschung: „You’re always at the beginning of a development process (always new materials, research)“ (RA21).

Konkrete Aussagen, die den sich Typus V anschließenden Typ VI: „Reflexiv-forschender Novize“ charakterisieren, sind in dieser Studie ähnlich wie in Roters Analyse nicht zu finden.

Wegen der engen Verbindung zwischen Forschungsfrage 4 und 5 werden die Implikationen und Ansatzpunkte für die Arbeit mit dem EPOSTL erst im Anschluss an das Folgekapitel 5.1.5. zusammengefasst.

5.1.5 Forschungsfrage 5: Inwieweit unterscheiden sich die Kategorien und Reflexionsniveaus der EPOSTLs von denen der Studierenden, die EPOSTL nicht verwenden?

Nachdem im vorigen Abschnitt die studentischen Daten in Hinblick auf Kategorien und Reflexionsniveaus betrachtet wurden, werden im folgenden Teil die Unterschiede zwischen den Gruppen herausgearbeitet, die das EPOSTL im Rahmen der Ausbildung verwendeten und jenen, die ohne EPOSTL arbeiteten. Der Vergleich zwischen H4A und H4B erlaubt eine Querschnittsanalyse von Studierendendaten, da diese zum gleichen Zeitpunkt der Ausbildung nach bzw. ohne Verwendung des EPOSTL erhoben wurden. Diesen entgegengesetzt werden die Aussagen von H1_2-Studierenden, die sich auf einer früheren Stufe der Ausbildung befinden. Der Vergleich zwischen H1_2 und H4A ermöglicht einen Blick auf entwicklungsbedingte Unterschiede zwischen den Studierendengruppen bezüglich der Arbeit mit dem EPOSTL und

unterstützt beim Auffinden von Ansatzpunkten für die Arbeit mit dem Portfolio zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung.

H4A und H4B – EPOSTL und nEPOSTL

Insgesamt waren die Aussagen der Studierenden in den beiden Gruppen von vielen Gemeinsamkeiten geprägt. Die Aussagen in den Kategorien K2: „fachliche Weiterentwicklung“ und K3: „Professionalisierungsprozess als Kontinuum“ mit beinahe identer prozentueller Gewichtung, zeigten auch inhaltlich und damit in Bezug auf die Reflexionsniveaus kaum Unterschiede. In H4A wird UK3_5: „Fehlermachen als Teil der Entwicklung“ zusätzlich zu den auch in H4B vorhandenen Aspekten gesehen. Große Ähnlichkeiten zwischen den beiden Gruppen waren auch in Bezug auf die Aussagen in K6: „Fokus auf den Lerner“ und K7: „weitere professionelle Entwicklungsbereiche“ zu finden.

K1: „eigene Befindlichkeit beim Unterrichten“ war in H4A mehr als doppelt so stark vertreten als in H4B, die „eigene Persönlichkeit“ kam auch in UK8_3 in der Kategorie K8: „weitere professionelle Entwicklungsbereiche“ nur in H4A vor, hier ist folglich eine stärkere Präsenz von Typ II, dem „Selbst-fokussierten Novizen“ zu verzeichnen.

Die „Bedeutung der Schulpraxis“ (K4) mit sehr ähnlichen Prozentsätzen zeigte inhaltlich bemerkenswerte Unterschiede, da Aussagen, die ein „Erkennen der Eingeschränktheit der Erfahrungen in der Schulpraxis“ und die Bedeutung der „Entwicklung durch Unterrichtsbeobachtung“ nur in H4A erwähnt wurden.

Sehr große quantitative Unterschiede waren in K5: „Kompetenzbereiche methodischen Handelns“ erkennbar. Aussagen dazu, was methodisch bereits umgesetzt, bzw. mit Unsicherheiten behaftet ist, kamen in H4A beinahe dreimal so häufig vor als in H4B. Dies impliziert eine stärkere Verhaftung in Typ III-Mustern, wobei auch hier, wie bereits im Abschnitt zuvor beschrieben, die Abgrenzung zu Typ IV insofern nicht immer eindeutig gelingt, als besonders im Bereich der Aussagen zu „mit Unsicherheiten behafteten methodischen“ Handlungen diese implizit mit

dem Wunsch nach besser individualisierender und differenzierender Unterrichtsarbeit verbunden waren.

Bei „konkreten Vorschlägen für die weitere professionelle Entwicklung“ (K10) wurde in H4A zusätzlich „Reflexion“ (RA137-139) genannt, während in H4B „Austausch mit Kollegen und Kolleginnen“ (RB94, RB95) erwähnt wurde. Die prozentuelle Gewichtung war mit 11,4% in H4A und 14,7% in H4B ähnlich.

Der quantitativ auffallend große Unterschied in der Kategorie 11: „Identifikation mit Schülerrolle“ relativiert sich, wenn die Aussagen einzeln betrachtet werden. Hier wurden in H4B wesentlich differenziertere Aussagen zu den eigenen Lehrereigenschaften gemacht, was inhaltlich aber nur wenig relevant für die Analyse ist.

Es gibt jeweils eine Kategorie, die nur in H4A und nur in H4B vorkam. K12: „Potential NMS-orientierten Unterrichts“ war nur in H4A mit 0,6% der Aussagen vertreten, die Kategorie, die nur in H4B vorkam und für die Arbeit mit dem EPOSTL bedeutend erscheint, ist K13: „Professionalisierungsprozess als zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen“, auch wenn diese Kategorie mit nur gut 3% in den Aussagen der H4B-Studierenden vertreten war. „I think I need more practice and routine to get towards the end of my development” (RB21) zeigt, dass die für Typ V und VI charakteristische Kontinuität der Entwicklung im Denken einiger Sprachstudierenden in H4B nicht verankert war. Weitere Aussagen (RB22-25) in dieser Kategorie beschreiben die momentane Position im Professionalisierungsprozess als „somewhere between a beginner and a professional“, im zweiten Drittel bei „7/10“, oder in der Hoffnung, dass nach ein paar Jahren die Professionalisierung abgeschlossen sein kann: „now I’m just a few years ago from finishing“.

Im Anschluss an den Vergleich von H4A und H4B werden nun ausgewählte Daten von H1_2 zur Verdeutlichung von bereits angeführten Analyseergebnissen herangezogen:

Es gibt insgesamt nur eine Kategorie, die aus Daten von H4A und H4B gebildet wurde, der von H1_2 keine Aussagen zugeordnet werden

konnten, K11: „Identifikation mit Lehrerrolle“. Umgekehrt ergab sich K9: „Ungewissheit bezüglich der eigenen Entwicklung“ nur aus H1_2-Aussagen. Die oben bereits erwähnten K12 zum „Potential NMS-orientierten Unterrichts“ und auch K13: „Professionalisierungsprozess als zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen“ fanden sich in H1_2 nicht.

Insgesamt sind die Prozentsätze der Aussagen H1_2 in den jeweiligen Kategorien mit Ausnahme von K8: „weitere professionelle Entwicklungsbereiche“ denen von H4A näher als den von H4B. Einem vergleichsweise geringeren „Fokus auf Schüler/-innen“ steht ein höherer Prozentsatz an Aussagen zu „weiteren professionellen Entwicklungsbereichen“ gegenüber. Auffallend ist, dass H1_2 in nahezu allen Kategorien und Unterkategorien vertreten war, also annähernd gleich detaillierte Aussagen über die bisherige Entwicklung gemacht werden konnten wie von den Studierenden im zweiten Ausbildungsjahr.

Zusätzliche H1_2-Unterkategorien waren beispielsweise UK3_4: „Wiederholte Auseinandersetzung mit Inhalten als Element der Weiterentwicklung“ oder UK7_2: „Einschätzung [der eigenen Entwicklung] über Erreichung gesetzter Ziele“ mit Aussagen wie „I have reached some aims I set myself, e.g. successful teamteaching“ (R1_99) und UK7_3: „Einschätzung mit Bezug auf erhaltenes Feedback“.

H1_2 und H4A – EPOSTL und EPOSTL

Wie bereits im Abschnitt zuvor beschrieben, waren die Ähnlichkeiten der in den beiden Untersuchungsgruppen getroffenen Aussagen trotz der unterschiedlichen Länge der bereits absolvierten Ausbildung sehr groß.

Ein wesentliches Element der Beschreibung eines hohen Reflexionsniveaus von Novizen, das Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses war in den beiden Gruppen vertreten, in der Gruppe H1_2 mit einem Prozentsatz von 10%. Im Gegensatz zur nEPOSTL-Gruppe H4B gab es keine Aussagen, die ein Ende des Professionalisierungsprozesses beschrieben.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

In Bezug auf Breite und Tiefe der studentischen Reflexionen können folgende Erkenntnisse für die Verwendung des EPOSTL zusammengefasst werden:

1. Die Reflexionen der unterschiedlichen Studierendengruppen zeigten eine hohe Konsistenz bezüglich der Inhalte der Reflexionen. Bei der Gewichtung der Aussagen in den Kategorien waren sich H1_2 (EPOSTL) und H4A (EPOSTL) näher als H1_2 (EPOSTL) und H4B (nEPOSTL).

2. Eine inhaltliche Verlagerung von der Beschäftigung mit der eigenen Person zum Fokus auf den Schüler/-innen über die ersten beiden Ausbildungsjahre war ersichtlich.

3. Die Kontinuität des Professionalisierungsprozesses wurde von EPOSTLs und nEPOSTLs gleichermaßen erkannt.

4. Im Gegensatz zu EPOSTLs beschrieben nEPOSTLs den Professionalisierungsprozess auch als zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen.

5.1.6 Forschungsfrage 6: Besteht ein Zusammenhang zwischen den im EPOSTL markierten Deskriptoren und der Wahl der Themenbereiche für Seminararbeiten in „English Methodology“ im Folgesemester?

Dieser Forschungsfrage konnte nur in den Gruppe H4A nachgegangen werden. Bei der freien Themenwahl einer Seminararbeit aus dem Fachbereich „English Methodology“ wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den markierten Deskriptoren im EPOSTL und den gewählten Themenbereichen für Seminararbeiten bestehen. Dies war möglich, da die EPOSTL den Studierenden namentlich zugeordnet werden konnten.

Die folgenden Themen wurden von Studierenden in H4A gewählt: „Motivation in the Classroom”, “Speaking Approaches”, “Teaching Pronunciation”, “Teaching grammar”, “Self-Determination and Autonomous

Learning", "Student Diversity - Learning Style", "Homework", "Student-Centred Learning (SCL)", "Independent Learning", "Assessing English Language Learners", "Second Language Acquisition and Learning Strategies" und "Family Involvement".

Alle gewählten Bereiche sind im EPOSTL durch Deskriptoren vertreten, obwohl dieses nicht explizit zur Themenwahl herangezogen wurde (siehe dazu auch Forschungsfrage 7).

Insgesamt kann man, vergleicht man die gewählten Themen mit den im EPOSTL markierten Deskriptoren, feststellen, dass Studierende vermehrt jene Bereiche wählten, in denen sie ihre Kompetenz noch nicht so hoch einschätzten: Beispielsweise war Deskriptor 10, welcher das frei gewählte Thema „Family Involvement" beschreibt, eine in der Gruppe mit geringster durchschnittlicher Ausprägung (1,375) markierte Aussage. Ähnliches gilt für den Bereich „Homework", welcher eine Ausprägung von 1,75 aufwies und auch „Assessment" (1,56).

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Aspekte, die durch zur Beantwortung von Forschungsfrage 6 erhobene und analysierte Daten sichtbar gemacht werden konnten, sind:

1. Studierende wählten tendenziell Forschungsbereiche für Seminararbeiten im Bereich „English Methodology" in den Kompetenzbereichen, in denen sie noch keine hohe Ausprägung an Kompetenz im EPOSTL aufwiesen.

2. Das EPOSTL bildet alle Themenbereiche ab, die von Studierenden im dritten Jahr der Ausbildung für eine inhaltliche Vertiefung gewählt wurden.

5.1.7 Forschungsfrage 7: Begründen Studierende ihre Themenwahl von Spezialgebieten im Fachbereich „Methodology" unter explizitem Verweis auf das EPOSTL?

In keiner der von Studierenden verfassten Einleitungen zu ihren Seminararbeiten war ein expliziter Verweis auf das EPOSTL zu finden. Als häufigster Grund für die Wahl des Themas wurde eine als bislang

unzureichend empfundene Auseinandersetzung mit dem gewählten Inhalt im Kontext der Schulpraktischen Studien genannt. Entweder wurde die eigene Kompetenz im entsprechenden Tätigkeitsbereich als unzureichend empfunden, oder es wurde ein Mangel an beobachtbaren und bisher erfahrenen Beispielen der guten Praxis beschrieben. Eigene, vorwiegend schlechte Erfahrungen als Schüler/-in wurden zusätzlich als Gründe für die Themenwahl angegeben. Vereinzelt wurde auch schlicht persönliches Interesse am Themenbereich bekundet, ohne dass dieses näher begründet wurde.

Für die Arbeit mit dem EPOSTL erscheint ein Aspekt besonders wichtig: Die Bedeutung der Erfahrungen in der Schulpraxis für die forschende Tätigkeit im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung an der Hochschule.

Teil F des „Dossiers“ des EPOSTL, „Evidence from reflection“, in dem das Sammeln von Dokumenten vorgeschlagen wird, welche Beispiele persönlicher Alltagshypothesen und deren Überführung in wissenschaftliche Hypothesen, bzw. eine Auswahl von Reflexionen theoretischer Konzepte beinhalten, setzt genau an diesen schulpraktischen Erfahrungen an und stellt formale Rahmenbedingungen bereit, um die Verbindung zwischen den Ausbildungsbereichen herzustellen.

5.1.8 Forschungsfrage 8: Welche aus den Antworten auf Forschungsfragen 1 bis 6 generierten Merkmale charakterisieren H1_2 und H4A?

Versucht man, die in diesem Kapitel beschriebenen Erkenntnisse zusammenzufassen, so können EPOSTL H1_2 und EPOSTL H4A mithilfe folgender Merkmale beschrieben werden:

EPOSTL H1_2:

1. Hoher Anteil an externer Regulation in Bezug auf die Verwendung des EPOSTL
2. Geringe Akzeptanz des EPOSTL aufgrund der Komplexität der Inhalte und Sprache
3. Akzeptanz des EPOSTL als Reflexionsinstrument

4. Fokus der Reflexion auf eigene Person
5. Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses

EPOSTL H4A:

1. Sehr hohe Akzeptanz des EPOSTL als Reflexionsinstrument
2. Kritische Haltung gegenüber EPOSTL aufgrund des großen inhaltlichen Umfangs
3. Hohe Identifikation mit der Lehrerrolle
4. Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses
5. Sehr hohe Bedeutung des methodischen Handelns
6. Bereitschaft, Defizite in Entwicklungsbereichen auszugleichen
7. Entwicklung von Forschungsfragen aus Erfahrungen in den Schulpraktischen Studien

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Im Sinne einer an Bedürfnissen von Studierenden orientierten Hochschulpädagogik erscheint es wichtig, den unterschiedlichen Merkmalen von H1_2 und H4A bei der kontinuierlichen Verwendung des EPOSTL im Rahmen der Ausbildung von Sprachlehrenden zu begegnen. Dies kann durch ein Wahrnehmen und Ausgleichen der Problembereiche und eine Ausrichtung an den die Studierenden charakterisierenden Stärkenbereichen erreicht werden.

5.2 Quantitative Forschung zur Wahl der Deskriptoren und Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenz und Auswirkung der Verwendung des EPOSTL auf Lernendenautonomie

Der folgende Abschnitt inkludiert die Darstellung der zur Beantwortung von Forschungsfragen 9 bis 12 und Untersuchung von Hypothese 1 gesammelten Daten und Auswertungen.

5.2.1 Forschungsfrage 9: Wie verteilt sich die Wahl der von den Studierenden markierten Deskriptoren über das Portfolio?

Um einleitend einen Gesamtüberblick zu geben, sind in der folgenden Grafik die Prozentsätze der in H1_2 und H4A gewählten Deskriptoren in den sieben Bereichen des EPOSTL dargestellt.

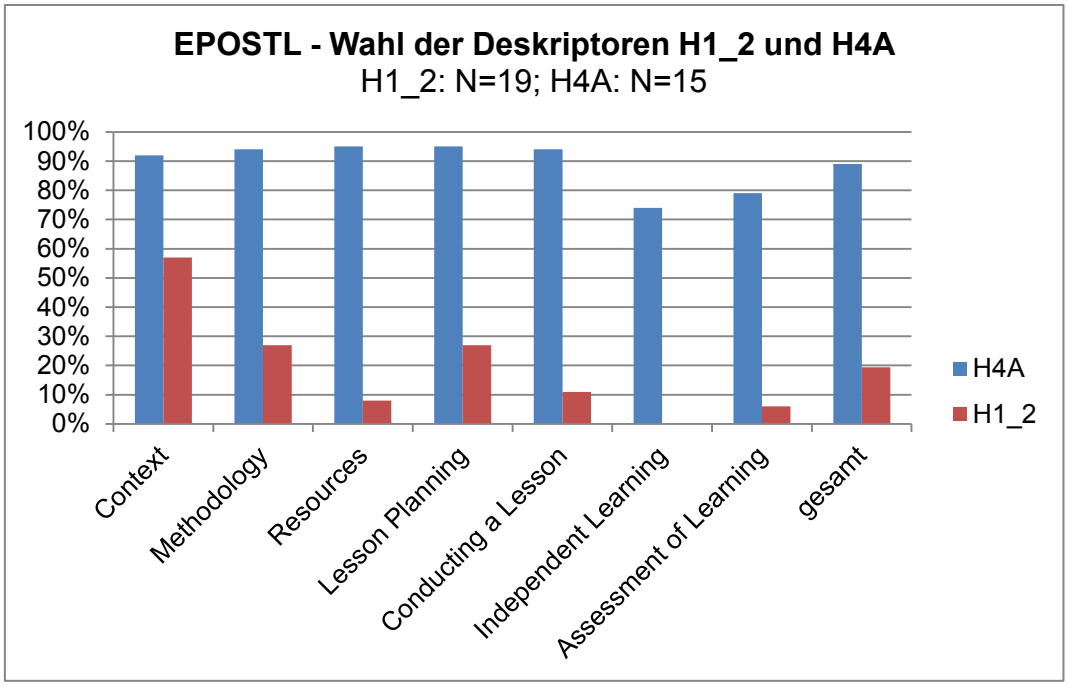


Abbildung 34: Gesamtdarstellung der gewählten Deskriptoren EPOSTL

Insgesamt wurden von H4A-Studierenden 89% der „Kann-Bestimmungen“ des EPOSTL markiert, bei H1_2-Studierenden nur 20%. In fünf der sieben Bereiche des EPOSTL markierten die höhersemestrigen Studierenden mehr als 90% der Deskriptoren, am geringsten gewählt wurden Aussagen im Bereich „Independent Learning“. In diesem Bereich wurde von H1_2-Studierenden die eigene Kompetenz als noch gar nicht entwickelt betrachtet. Es wurde kein einziger Deskriptor markiert.

5.2.2 Forschungsfrage 10: Welche Unterschiede bestehen bezüglich der Wahl der Deskriptoren zwischen H1_2 und H4A-Studierenden?

Um die Ergebnisse detailliert darzustellen, werden in den folgenden Grafiken die Prozentsätze der von den Studierenden beider Untersuchungsgruppen markierten Deskriptoren entsprechend den in den

sieben Hauptbereichen enthaltenen Unterbereichen des EPOSTL aufgeschlüsselt und kommentiert.

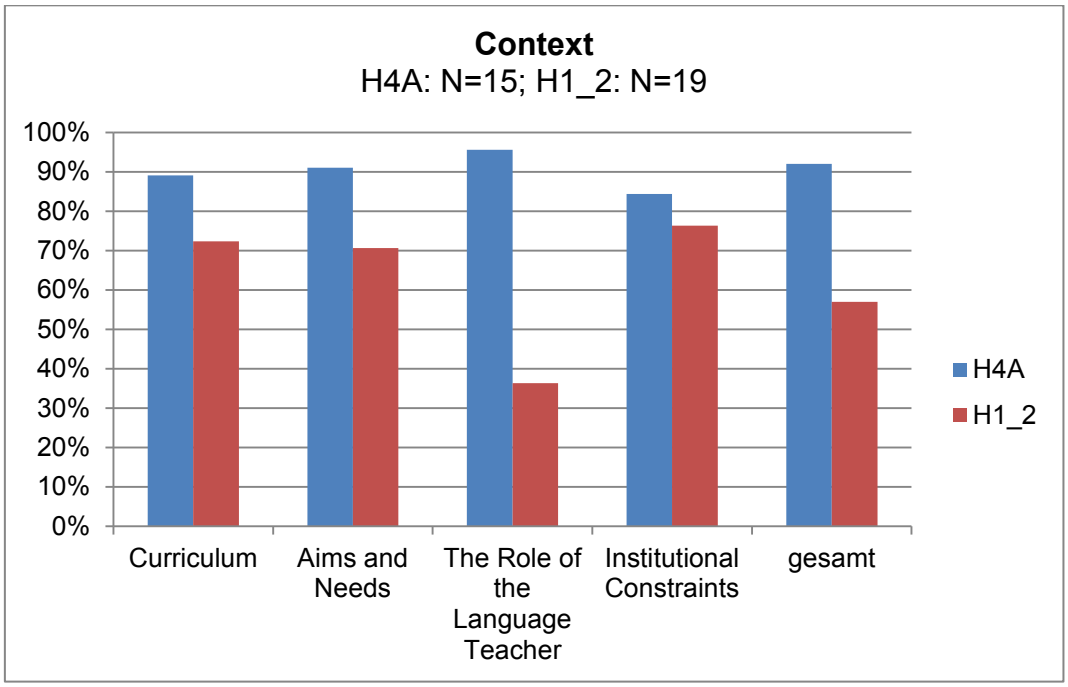


Abbildung 35: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Context

Im ersten Bereich des EPOSTL, „Context“, welcher in den Deskriptoren 1 bis 23[29]) repräsentiert und in der Darstellung in die vier Unterbereiche „Curriculum“ (1-4, „Aims and Needs“ (5-11), „The Role of the Language Teacher“ (12-21) und „Institutional Contraints“ (22-23) zusammengefasst ist, kann ein sehr hoher Prozentsatz an gewählten Deskriptoren festgestellt werden, 92%, 94%, 95% und 95% der Deskriptoren wurden in der Gruppe H4A markiert, was einem Durchschnitt von 92% über alle Deskriptoren entspricht, in der Gruppe H1_2 waren es 72%, 71%, 36% und 76%, im Durchschnitt daher 57%. Damit liegt dieser Bereich in H4A drei Prozentpunkte über dem Gesamtdurchschnitt EPOSTL von 89%, in H1_2 wesentlich über dem Gesamtdurchschnitt von 20%.

[29] Für die Darstellung in diesem Kapitel wurden die Deskriptoren des EPOSTL von 1 bis 195 durchnummeriert.

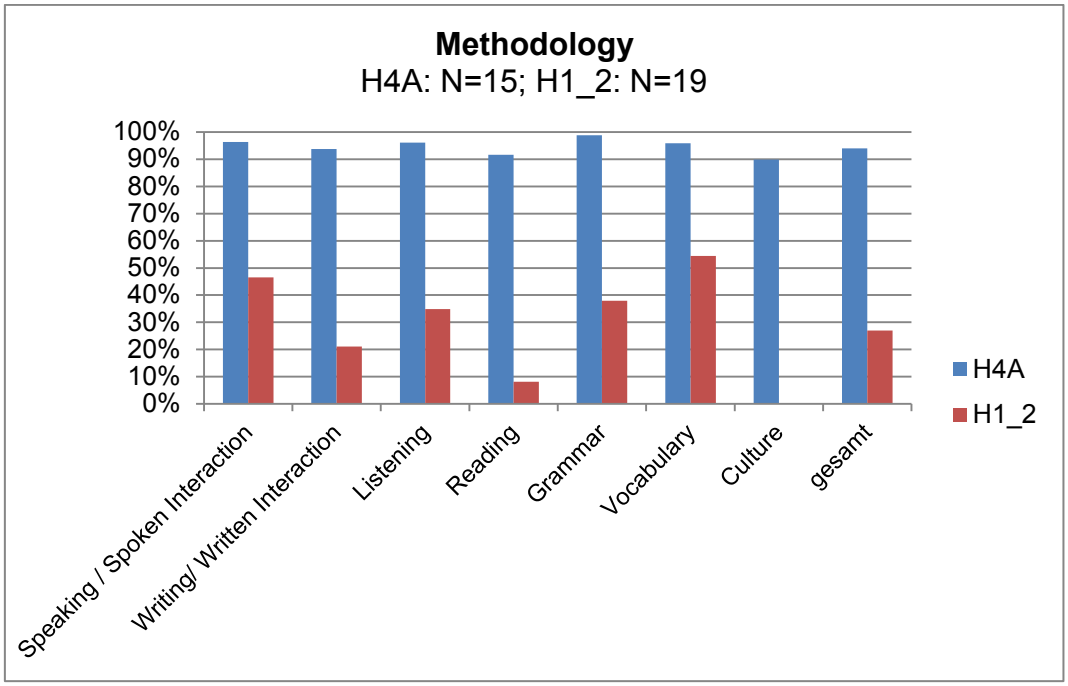


Abbildung 36: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Methodology

Der Bereich „Methodology“ mit den Deskriptoren 24 bis 80 umfasst die Bereiche „Speaking/ Spoken Interaction“ (24-35), „Writing/ Written Interaction“ (36-47), „Listening“ (48-55), „Reading“ (56-64), „Grammar“ (65-69), „Vocabulary“ (70-72) und „Culture“ (73-80). Hier zeigt die Analyse der Daten wieder eine hohe Wahlfrequenz in H4A, es wurden 94% aller Deskriptoren in dem Bereich, in H1_2 sind es 27%. Deskriptoren im Bereich „Culture“ wurde in dieser Gruppe gar nicht bearbeitet. Gründe für das völlige Fehlen von Markierungen in diesem Bereich liegen möglicherweise in der Komplexität der für eine kulturelle Auseinandersetzung mit dem eigenen Hintergrund und dem der die Zielsprache als Muttersprache verwendenden Sprecher/-innen notwendigen sprachlichen und methodologischen Kenntnisse von Lehrenden[30]. Da „Interkulturalität“ in den englischen Lehrwerken für die Unterstufe nur wenig repräsentiert ist[31], sind Sprachlehrende gezwungen, für diesen Bereich eigene Unterrichtsmaterialien zu erstellen, was

[30] Da eine genauere Analyse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei hier nur auf die Publikationen von Chavez (1988), Cullen (2000), Guariento und Morley (2001), Martinez (2002), McKay (2000) und Stuart & Nocon (1996) verwiesen, welche sich mit der Verwendung von authentischen Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung kultureller Inhalte beschäftigen.

[31] Als Ausnahme der im deutschsprachigen Raum verwendeten Lehrwerke kann die von Frank Haß (2008) herausgegebene Serie „Red Line“ genannt werden.

wiederum hohe fachliche Anforderungen an diese stellt, welche Studienanfänger sehr wahrscheinlich überfordern. Dass im Bereich „Reading“ in H1_2 sechs der neun Deskriptoren nicht markiert wurden, verwundert deswegen, weil die in den Deskriptoren beschriebenen verschiedenen Lesarten (59, 60, 61) und Auswahl von Aktivitäten, die im Anschluss an die Lektüre eines Textes eine Verbindung zu anderen Fertigkeiten herstellen (62) inhaltlich sowohl in Lehrwerken, fachdidaktischen Lehrveranstaltungen als auch den Schulpraktischen Studien und begleitenden Lehrveranstaltungen abgedeckt werden.

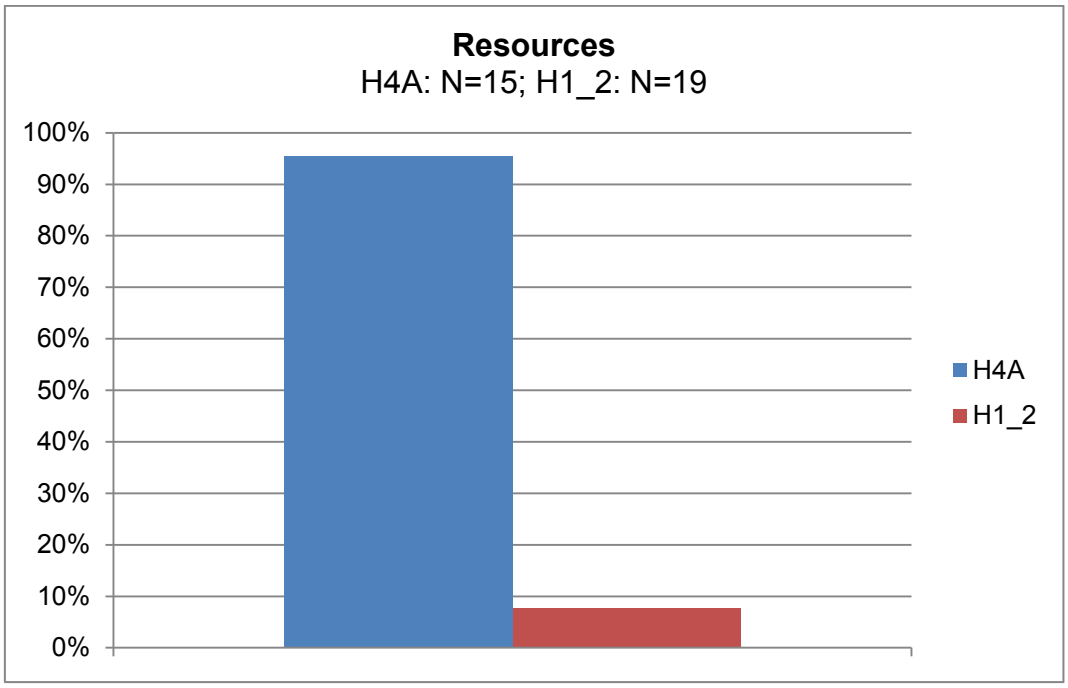


Abbildung 37: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Resources

Auch im Bereich „Resources“ (Deskriptor 81 bis 91) erreichte die Gruppe H4A eine überdurchschnittlich hohe Bearbeitungsdichte (95%), während in H1_2 der drittniedrigste Wert der Gruppe mit 8% erhoben wurde. Bezüglich des Wissens um und Nutzens von Quellen für geeignete Unterrichtsmaterialien verfügten Studierende am Ende des zweiten Studienjahres also in ihrer eigenen Einschätzung über ein wesentlich differenzierteres Kompetenzprofil als ihre weniger erfahrenen Studienkollegen.

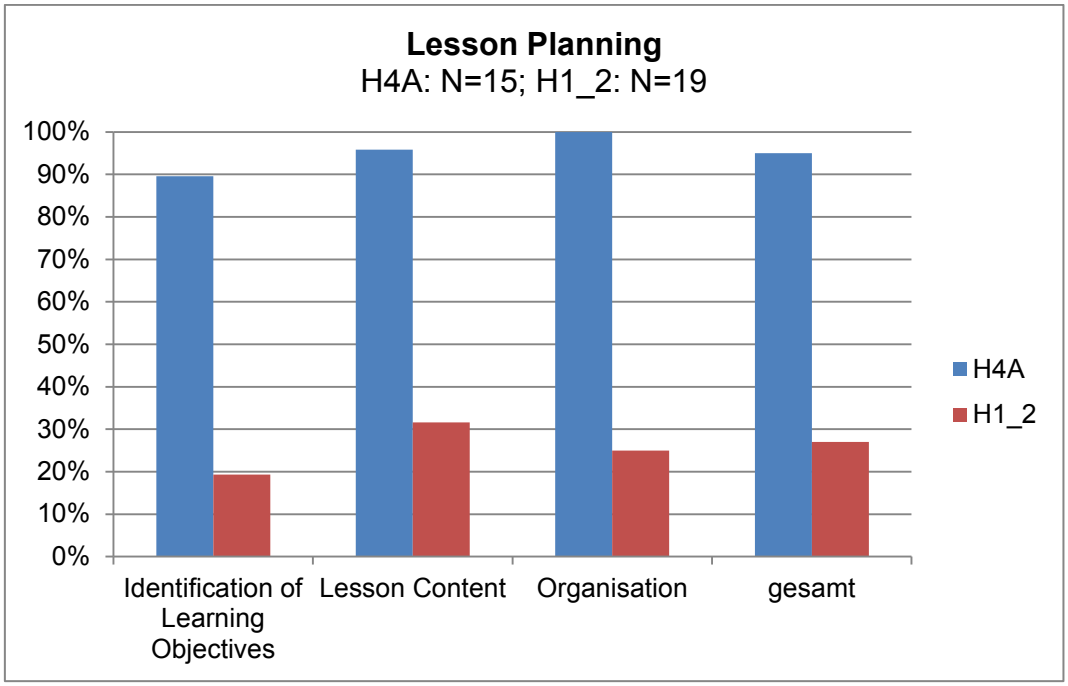


Abbildung 38: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Lesson Planning

„Lesson Planning“ (Deskriptor 92 bis 113) mit den Untergruppen „Identification of Learning Objectives” (92-97), „Lesson Content” (98-109), „Organisation” (110-113) weist mit 95% in H4A einen genau gleich hohen Bearbeitungsgrad wie der vorhergehende Bereich auf, in H1_2 wurden hier durchschnittlich 27% der Deskriptoren von den Studierenden gewählt. Nicht gewählt wurden Deskriptoren, die Kenntnisse im Bereich der Individualisierung und Differenzierung verlangen, z.B. „I can set objectives which challenge learners to reach their full potential“ (94), oder „I can set objectives which take into account the different levels of ability and special educational needs of the learners“ (95). In Bereich „Lesson Planning“ ist auch der einzige Unterbereich des EPOSTL zu finden, der von den H4A-Studierenden als zu 100% abgedeckt markiert wurde, „Organisation“.

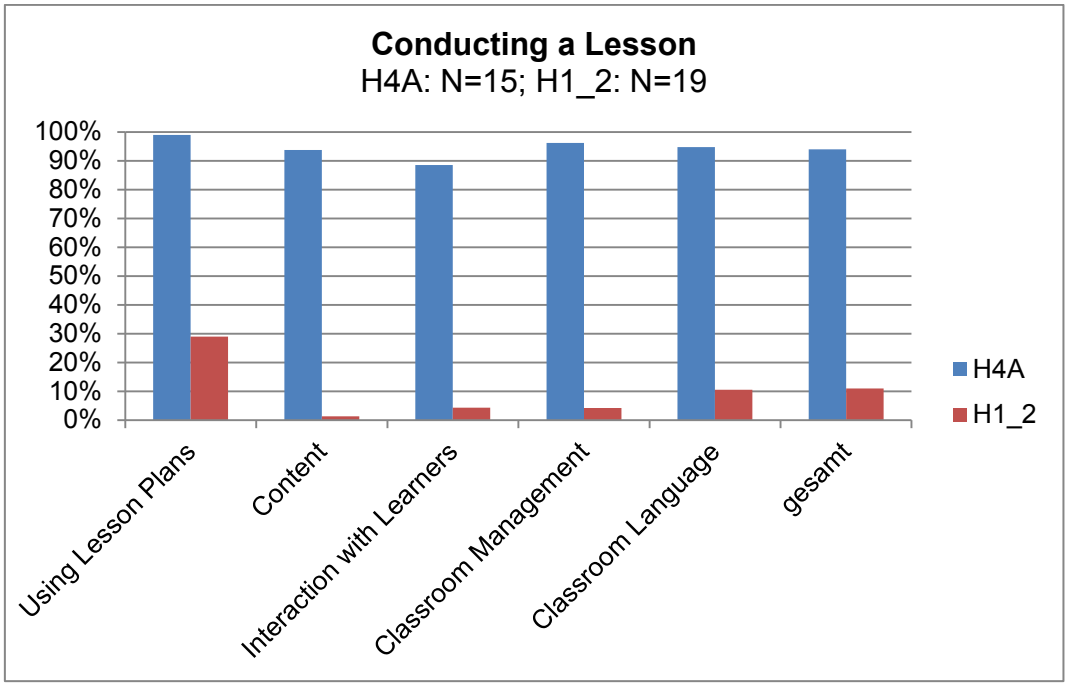


Abbildung 39: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Conducting a Lesson

„Conducting a Lesson“ (Deskriptor 114 bis 140) mit den Bereichen „Using Lesson Plans“ (114-119), „Content“ (120-123), „Interaction with Learners“ (124-129), „Classroom Management“ (130-134), „Classroom Language“ (135-140) zeigt in H4A ähnlich hohe Werte wie der Bereich „Lesson Planning“. Es wurden 94% der Deskriptoren markiert. Studierende in H1_2 schätzten ihre Fähigkeiten in wesentlich weniger Bereichen als bereits entwickelt ein, ein durchschnittlicher Prozentsatz von 11% konnte eruiert werden. Während alle Deskriptoren im Unterbereich „Using Lesson Plans“ bearbeitet wurden, sind es die Bereiche mit „Fokus auf den Lerner“, beispielsweise „I can relate what I teach to learners‘ knowledge and previous language learning experiences“ (121), oder Deskriptoren, die die Sprache in einen größeren Kontext stellen, in denen Studienanfänger in ihrer Selbsteinschätzung noch keine Kompetenzen entwickelt haben: „I can relate the language I am teaching to the culture of those who speak it“ (123). Die Fähigkeit, den Unterricht in der Zielsprache abhalten zu können (135) im Bereich „Classroom Language“ schätzten beide Gruppen als bereits entwickelt ein.

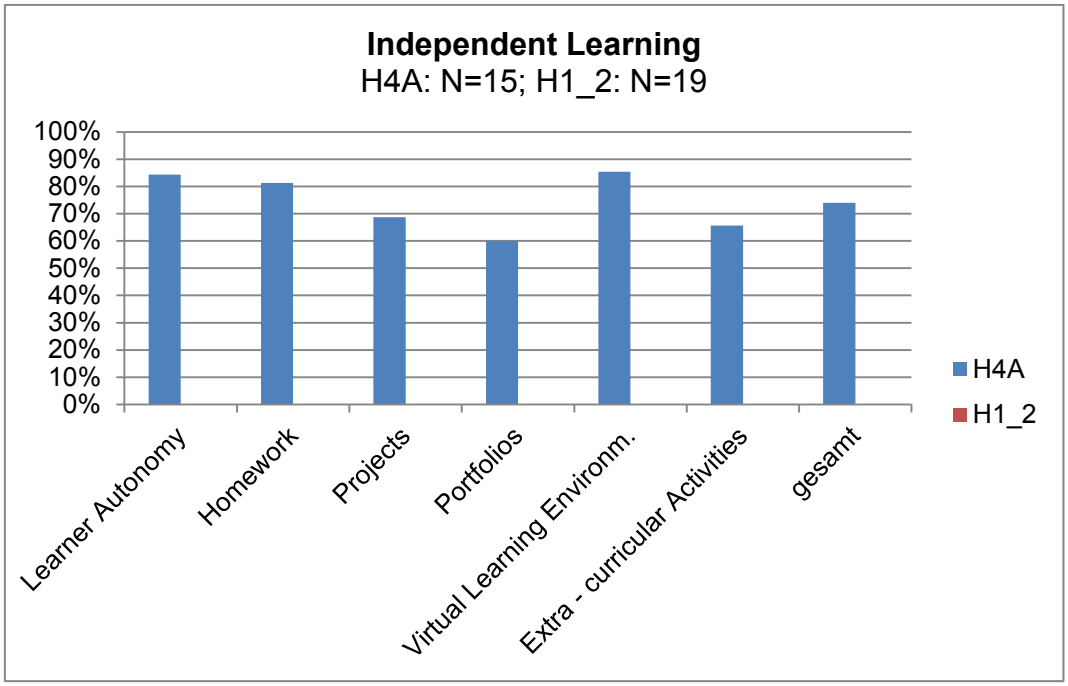


Abbildung 40: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Independent Learning

Ein Bereich, der sich von den anderen durch besonders geringe Prozentsätze der Bearbeitung abhebt, ist jener des „Independent Learning“ (Deskriptor 141-168), welcher „Learner Autonomy“ (141-146), „Homework“ (147-150), „Projects“ (151-156), „Portfolios“ (157-161), „Virtual Learning Environments“ (162-164) und „Extra-curricular Activities“ (165-168) einschließt. Bei Gruppe H4A ist mit insgesamt 74% der geringste Prozentsatz aller Unterbereiche des EPOSTL anzutreffen, in der Gruppe H1_2 wurde durchgehend kein einziger Deskriptor markiert, die Darstellung fehlt daher im folgenden Diagramm gänzlich.

Für die Weiterentwicklung der Sprachlehrerausbildung ist dies ein Ergebnis, das jedenfalls reflektiert und berücksichtigt werden sollte.

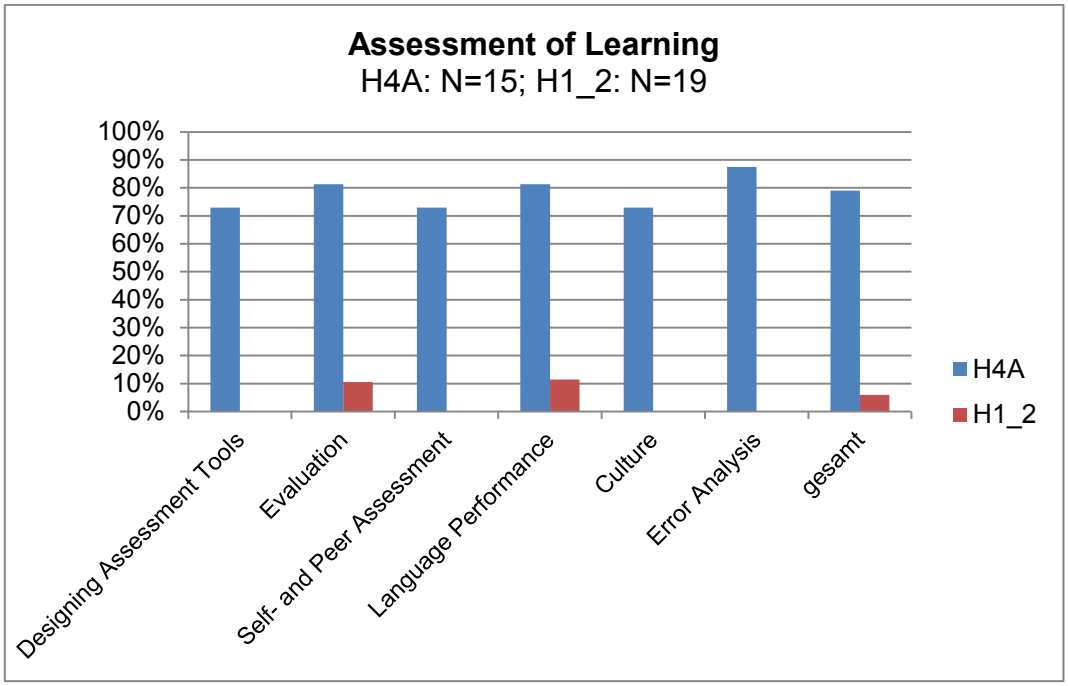


Abbildung 41: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Assessment of Learning

„Assessment of Learning" (Deskriptor 169 bis 195) umfasst die Bereiche „Designing Assessment Tools" (169-171), „Evaluation" (172-179), „Self- and Peer Assessment" (180-182), „Language Performance" (183-188), „Culture" (189-191) und „Error Analysis" (192-195). Mit 79% in H4A und 6% in H1_2 sind hier in beiden Gruppen Durchschnitte wesentlich unter dem Gesamtdurchschnitt zu verzeichnen.

Wie im Bereich „Independent Learning" markierten H1_2-Studierende nur vereinzelt Deskriptoren im Bereich der „Leistungsbeurteilung". Auch dieses Ergebnis erstaunt und verweist auf möglichen Handlungsbedarf bezüglich der Vermittlung von didaktischen Basisinhalten in der ersten Phase der Ausbildung.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Auch wenn aufgrund der kleinen Datenmenge und dem angewendeten Verfahren keine Generalisierung der Ergebnisse der Erhebung zulässig ist, erscheinen trotzdem zwei Aspekt wert, bei einer wiederholten Verwendung des EPOSTL im Rahmen der Sprachlehrerausbildung berücksichtigt zu werden:

1. Sowohl die Aussagen der Studierenden H1_2 als auch H4A zeigen die Tendenz, dass Deskriptoren im Bereich des „Independent Learning“ und „Assessment“ in vergleichsweise geringem Ausmaß markiert wurden.
2. Durch die geringe Einschätzung der Fähigkeiten im Unterbereich „Culture“ der Bereiche „Methodology“ und „Assessment of Learning“ zeigt sich, dass Studierende in den ersten beiden Jahren der Ausbildung wenig Möglichkeit hatten, sich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund, dem der die Zielsprache verwendenen Muttersprachlern und dem der ihnen anvertrauten Schüler/-innen auseinanderzusetzen.

In Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage sind es also eher die Gemeinsamkeiten als Unterschiede, die bedeutend erscheinen und einer näheren Untersuchung unterzogen werden sollten.

5.2.3 Forschungsfrage 11: Auf welchen Niveaus befindet sich die Selbsteinschätzung der Kompetenz der gewählten Deskriptoren?

Im folgenden Abschnitt wird die Höhe der Einschätzung der Kompetenz in den unterschiedlichen Bereichen des EPOSTL dargestellt. Dies erschien zusätzlich zur Erhebung der prozentuellen Verteilung der gewählten Deskriptoren, welche Gegenstand der Betrachtungen im vorhergehenden Teil der Arbeit und vor allem in Bezug auf das Auffinden von „blinden Flecken“ bedeutend war, in Hinblick auf Erkenntnisgewinn bezüglich der Tiefe der Auseinandersetzung mit den im EPOSTL abgebildeten Inhalten wichtig.

Die einleitende Grafik fasst die Höhe der Einschätzung der Kompetenz der Studierenden in den sieben EPOSTL-Bereichen zusammen. Diese wird in drei Ausprägungen dargestellt: 0 bis 1 beschreibt geringe, 1 bis 2 mittlere und 2 bis 3 hohe Kompetenz. Die detaillierte Darstellung der Unterbereiche folgt im Abschnitt 5.2.4..

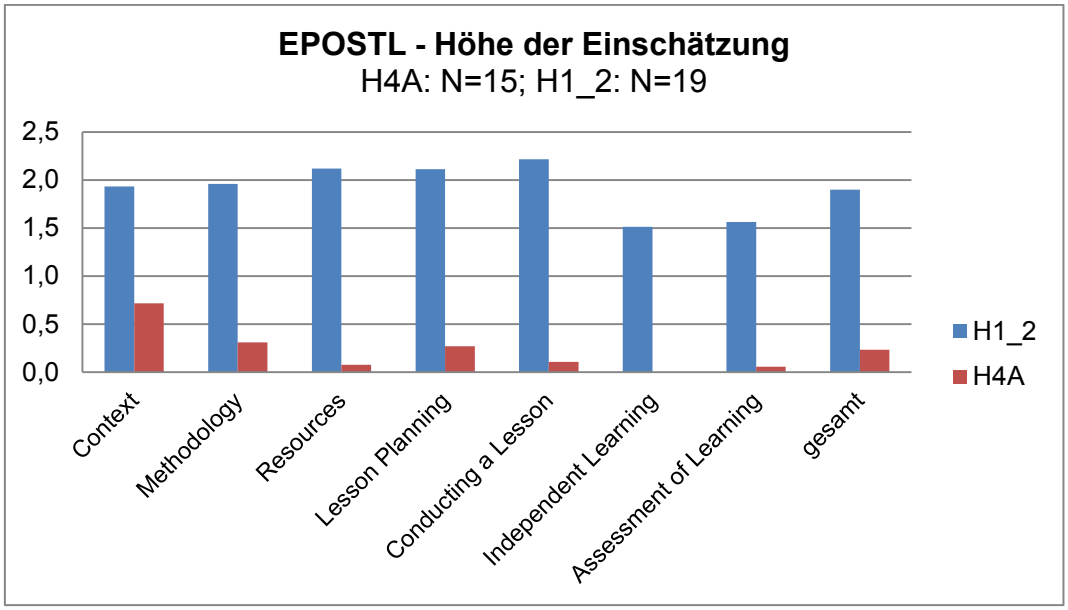


Abbildung 42: Gesamtdarstellung Höhe der Selbsteinschätzung EPOSTL

Insgesamt bewegte sich die Einschätzung der H4A-Studierenden bei allen gewählten Deskriptoren im mittleren und hohen Ausprägungsbereich. Der durchschnittliche Wert betrug 1,9. Bei H1_2_Studierenden, welche sich durchgehend als nur gering kompetent einschätzten, lag dieser Wert bei 0,24. Der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen war im Bereich „Conducting a Lesson“ zu finden. Er betrug 2,11.

5.2.4 Forschungsfrage 12: Welche Unterschiede bestehen bezüglich des Niveaus der Selbsteinschätzung zwischen H1_2 und H4A-Studierenden?

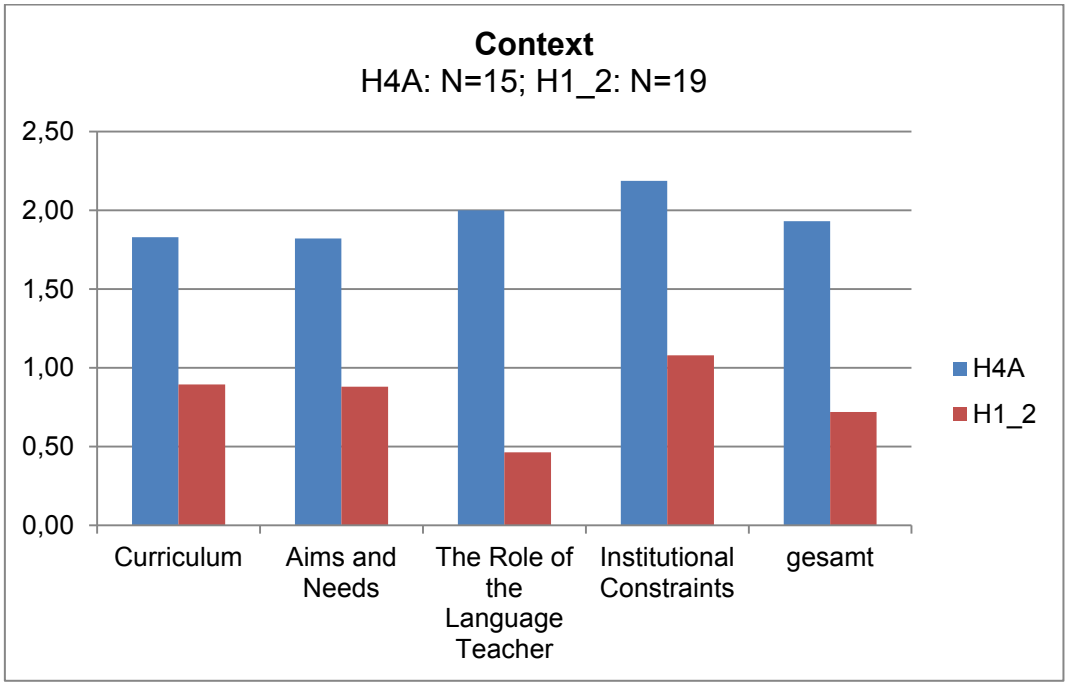


Abbildung 43: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Context

Im Bereich „Context“ schätzten H4A-Studierende ihre Kompetenz auf durchschnittlich 1,93, in H1_2 auf 0,72. Hohe Kompetenz war bei H4A im Bereich der „Institutional Constraints“ zu finden, sonst waren die Werte im mittleren Bereich angesiedelt. Sehr deutlich der Unterschied der beiden Gruppen im Bereich „The Role of the Language Teacher“, hier spiegelt das EPOSTL die in 5.1.4. beschriebenen Unterschiede von H1_2 und H4A-Studierenden in Bezug auf die „Identifikation mit der Lehrerrolle“ wider.

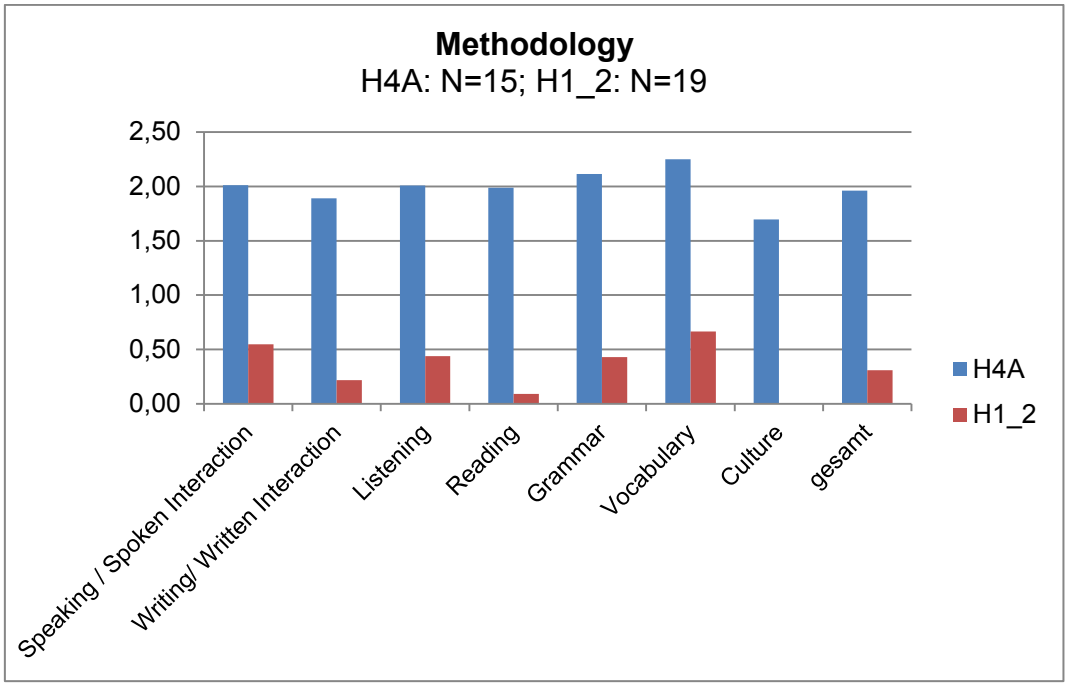


Abbildung 44: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL - Methodology

Die durchschnittlichen Werte in „Methodology“ waren in der Gruppe H4A bei 1,96, in H1_2 bei 0,31, also wesentlich geringer als im Bereich „Context“. Auffallend ist, dass H4A-Studierende ihre Fertigkeiten in der Vermittlung der Teilbereiche „Vocabulary“ und „Grammar“ höher einschätzten als in Bezug auf die rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten (Reading, Listening, Writing, Speaking). Hintergrund könnte sein, dass in der Praxis Fremdsprachenunterricht noch immer von traditionellen Vokabelerarbeitungsphasen und kognitiver Grammatik geprägt ist, was nur wenig dem Prinzip des Kommunikativen Sprachunterrichts entspricht. Dass dieser Schluss zulässig ist wir auch dadurch unterstützt, dass sämtliche Deskriptoren dieser beiden Bereiche auch von H1_2-Studierenden gewählt wurden, wenn auch mit geringen Ausprägungen von 0,05 für den Deskriptor: „I can deal with questions learners may ask about grammar and, if necessary, refer to appropriate grammar reference books“) bis 0,79 für die Kann-Bestimmung: „I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written contexts“. Die geringe Ausprägung im Bereich „Reading“ bei H1_2 ist auffallend, die Tendenz ist in H4A nicht zu finden. Insgesamt geringste Ausprägung der Kompetenz in H4A im Bereich „Culture“ mit 1,70.

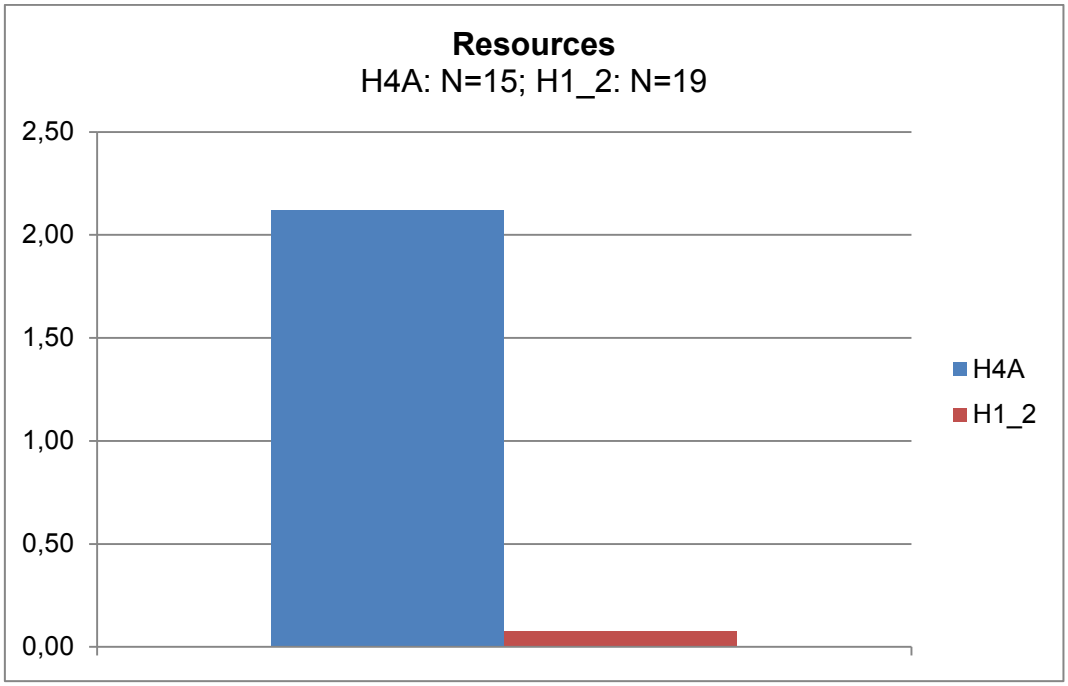


Abbildung 45: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL - Resources

Die Ergebnisse des Bereiches „Resources“ zeigen, dass die Auswahl und Evaluation von Aufgaben, die in Lehrwerken vorgeschlagen sind, bzw. solcher, die aus anderen Quellen stammen, von Studierenden am Beginn der Ausbildung als schwierig empfunden wurde. Sie schätzten ihre Fertigkeiten sehr gering bei durchschnittlichen 0,08 ein. Die Fertigkeit des Auswählens und Erstellens von eigenen Unterrichtsmaterialien war in H4A wesentlich besser ausgebildet. Der Durchschnittswert lag bei 2,12.

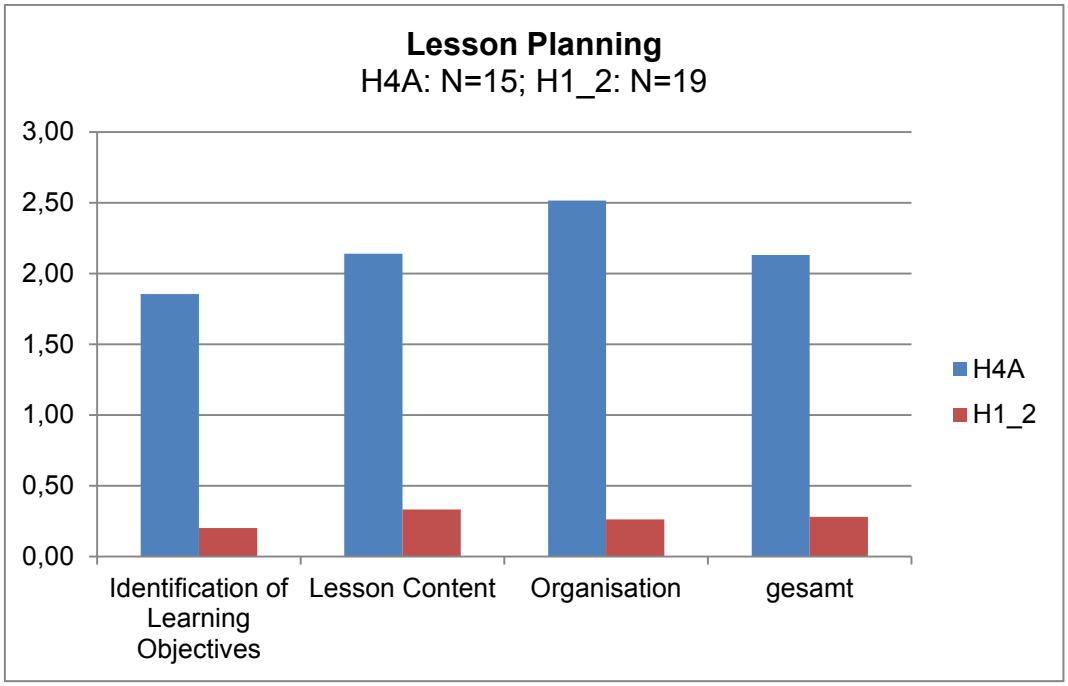


Abbildung 46: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Lesson Planning

Der Bereich des EPOSTL, in dem die Kompetenzen zu Zielsetzungen der Unterrichtseinheit, Inhalten und Organisation erfragt wurden, schätzten Studierende in H4A ihre Kompetenzen im Bereich der Organisation mit einem durchschnittlichen Wert von 2,52 der gegebenen Antworten hoch ein. Insgesamt am höchsten war der Wert mit 2,56 für „I can vary and balance activities to include a variety of skills and competences“. In H1_2 waren die Werte im Bereich der Unterrichtsinhalte am höchsten, bei 0,29, Ausreißer nach unten wieder der oben bereits erwähnte Bereich „Culture“, hier illustriert durch das Statement „I can plan activities to emphasise the interdependence of language and culture“. Der Wert lag bei 0,05.

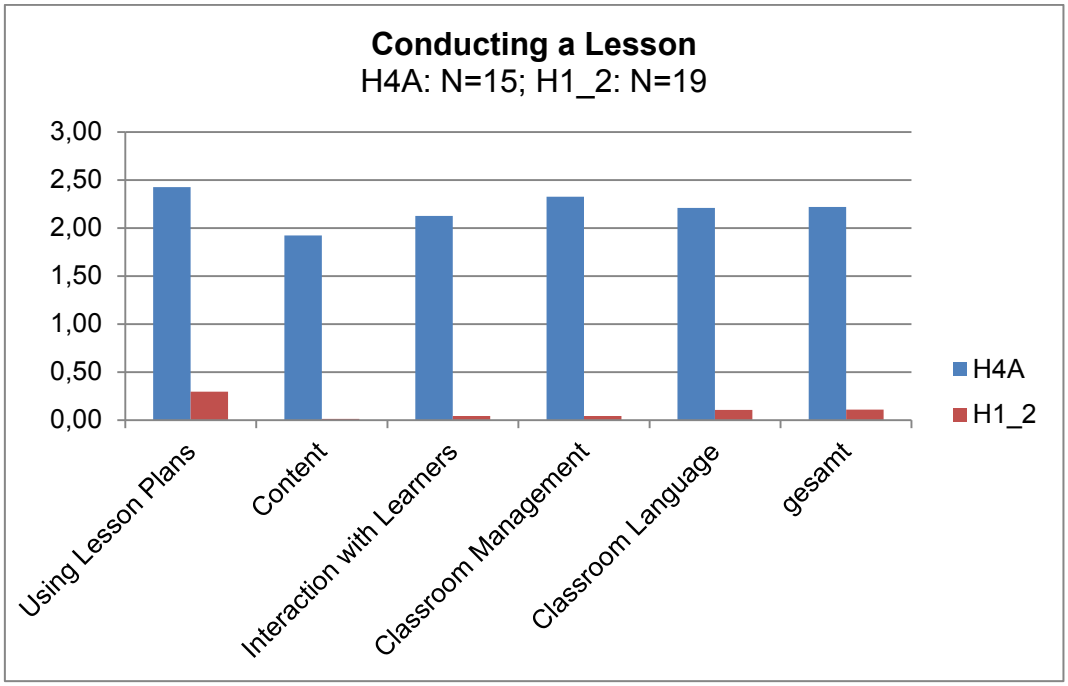


Abbildung 47: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Conducting a Lesson

In Bezug auf die Durchführung von Unterricht, „Conducting a Lesson“, fühlten sich die beiden Studierendengruppen im Unterbereich „Using Lesson Plans“ mit 2,43 in H4A und 0,30 in H1_2 als am höchsten kompetent. Größter Unterschied zwischen den Gruppen war mit 2,47 beim Deskriptor 115 „I can be flexible when working from a lesson plan and respond to learner interests as the lesson progresses“ zu finden, welcher ein verstärktes Eingehen auf Schülerbedürfnisse beschreibt. Die Aspekte der inhaltlichen Individualisierung und Einbezug aktueller Geschehnisse und internationaler und kultureller Aspekte (120-123) wurden in H1_2 gering mit 0,01 und in H4A mittel mit 1,92 eingeschätzt. Gering die Ausprägungen der H1_2-Studierenden in den Bereichen „Interaction with Learners“ (0,04) und „Classroom Management“ (0,04), während H4A-Studierende ihre Fähigkeiten bei einem hohen Wert von 2,13 und 2,33 einschätzten. Größter Unterschied der Ausprägungen der beiden Gruppen im Bereich „Classroom Language“, in welchem sich H1_2 insgesamt gering, H4A hoch kompetent einschätzt, war beim Deskriptor 136 zu finden, „I can decide when it is appropriate to use the target language and when not to“. Die Differenz bezüglich der Fähigkeit „Code-switching“ im Sprachunterricht passend einzusetzen betrug 2,45.

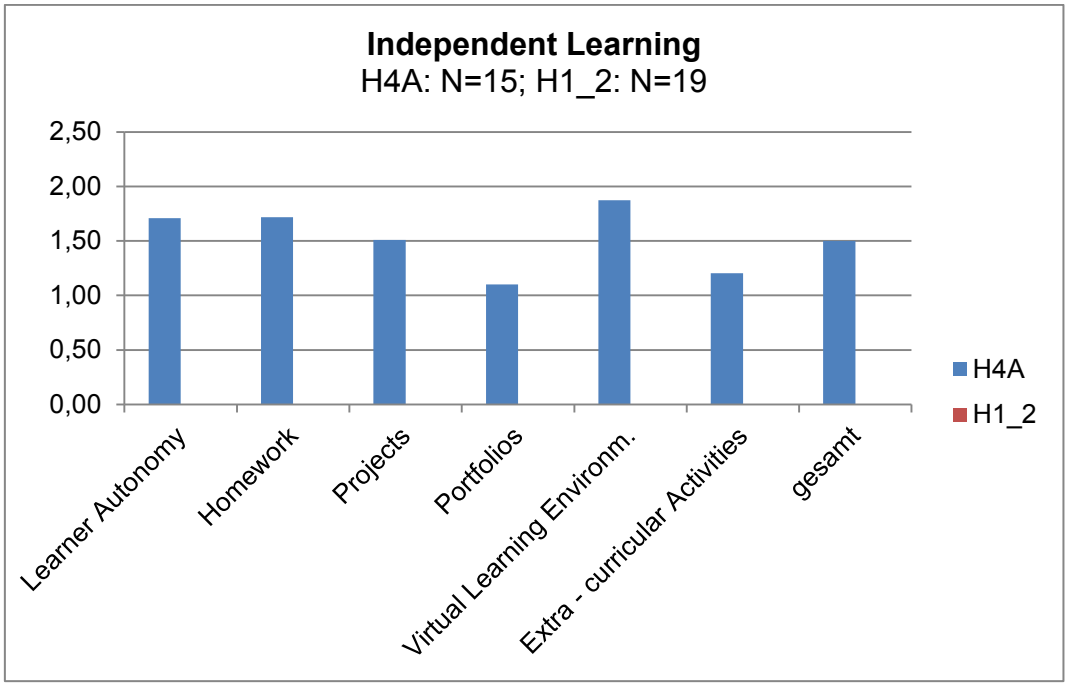


Abbildung 48: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Independent Learning

Wie aus der Grafik ersichtlich, schätzten H4A-Studierende ihre Fähigkeiten, Bereiche des „Independent Learning“ in ihrem Unterricht zu verwirklichen in Bezug auf „Virtual Learning Environments“ vergleichsweise am höchsten ein. Eine der höchsten Bewertungen mit 2,06 im gesamten Bereich des „Independent Learning“ bekam der Deskriptor „I can use various ICT resources (email, web sites, computer programmes, etc.) (162). Sehr niedrige Einschätzungen der Kompetenz waren im Teilbereich „Portfolios“ zu finden, dieser betrifft sowohl die methodologische Umsetzung im Unterricht (157, 158) als auch die Einsatzmöglichkeiten von Portfolios als Beurteilungsinstrument (160, 161). Insgesamt gingen die Einschätzungen bei Studierenden am Ende des zweiten Ausbildungsjahres nicht über das mittlere Niveau hinaus. Der durchschnittliche Wert betrug 1,10.

In der Gruppe H1_2 wurden, wie bereits in Kapitel 5.2.2. beschrieben, keine Deskriptoren markiert.

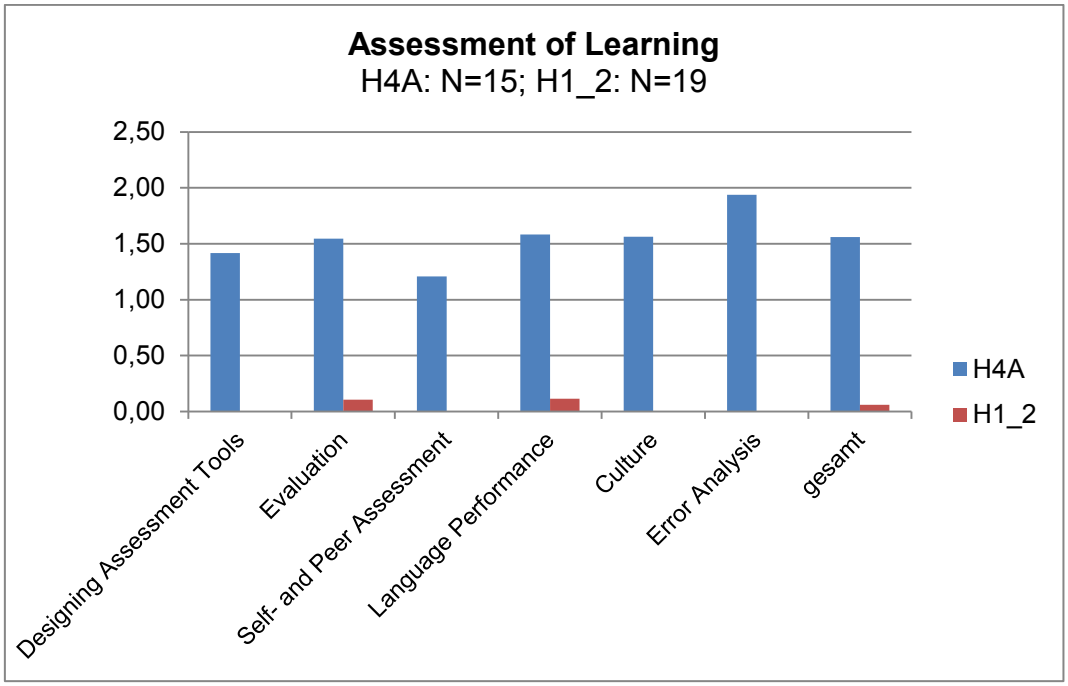


Abbildung 49: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Assessment of Learning

Als letzter Bereich wird jener des „Assessment of Learning“ dargestellt. Die wenigen von H1_2 gewählten Deskriptoren zeigten sehr geringe Ausprägungen von maximal 0,32 und beschreiben die Fähigkeit, Stärken und Schwächen von Schüler/-innen zu erkennen (172) und die Beurteilung von Hörverständnis und Leseverständnis der Schüler/-innen. In H4A wurde die Fähigkeit Fehler zu analysieren, beispielsweise durch konstruktives Feedback (192), oder ein Umgang mit Fehlern, welcher dem Selbstbewusstsein der Schüler/-innen und Kommunikation allgemein nicht abträglich ist (195), vergleichsweise hoch eingeschätzt (2,00 und 2,06).

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem EPOSTL

Bemerkenswert an den Ergebnissen die Höhe der Selbsteinschätzung der Kompetenz in den Bereichen des EPOSTL betreffend ist, dass von H1_2-Studierenden nicht nur wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, weniger Deskriptoren gewählt wurden, was einer natürlichen Entwicklung im Laufe der Ausbildung entspricht, sondern, wie in der Auswertung der Einschätzung der Höhe der Kompetenz in den gewählten Bereichen ersichtlich, dass H1_2-Studierende in ihrer Selbsteinschätzung nicht über das Niveau der geringen Kompetenz hinauskamen, das heißt, sich in ihrer

Einschätzung mit keinem der durch die Kann-Bestimmungen repräsentierten Kompetenzbereiche vertiefend beschäftigen konnten. Für die Arbeit mit dem EPOSTL könnte dies folgenden Ansatzpunkt liefern:

Schon in den ersten beiden Semestern der Ausbildung könnte versucht werden, (selbst) ausgewählte Deskriptoren vertieft zu bearbeiten, sodass schon mittlere oder sogar hohe Kompetenz in einigen Bereichen erreicht werden kann. Damit könnte der Erwerb von vertieftem Wissen im Sinne der in Kapitel 1.4. definierten Eigenschaften von Experten schon in einer frühen Phase der Ausbildung begünstigt werden und forschende Haltung die professionelle Entwicklung von Anfang an begleiten.

5.2.5 Hypothese 1: Die Arbeit mit EPOSTL wirkt sich positiv auf die Einschätzung der Lernendenautonomie aus.

Die Hypothese wurde zur besseren Überprüfbarkeit in zwei Unterhypothesen geteilt, die in den folgenden Abschnitten getrennt dargestellt werden. Insgesamt zeigte sich, dass die Einschätzung der Autonomie in der Gruppe H4A zum ersten Messzeitpunkt vor Verwendung des EPOSTL und auch die der Gruppe H6 am Ende des Studiums sehr hoch waren, der Mittelwert in H4A betrug 6,36 und in H6 lag der Wert bei 6,55, die Wahrscheinlichkeit, durch ein Treatment eine Steigerung erreichen zu können, musste daher nach der Ersterhebung der Daten als gering angenommen werden.

Vergleich H4A zu den beiden Messzeitpunkten

UH1: Die Arbeit mit dem EPOSTL bewirkt eine höhere Einschätzung der Lernendenautonomie in der Gruppe H4A.

Der Kolmorogov-Smirnov-Test auf Normalverteilung der Aussagen der Studierenden zum Lernklima zeigte für alle sechs Fragestellungen eine signifikant nicht normale Verteilung. $D(36) =$ 0,221; 0,421; 0,298; 0,256; 0,347; 0,245, $p < 0{,}001$.

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Lernklima 01	,221	36	,000	,845	36	,000
Lernklima 02	,421	36	,000	,631	36	,000
Lernklima 03	,298	36	,000	,764	36	,000
Lernklima 04	,256	36	,000	,859	36	,000
Lernklima 05	,347	36	,000	,706	36	,000
Lernklima 06	,245	36	,000	,810	36	,000
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors						

Tabelle 17: Test auf Normalverteilungen Lernklima H4A

Es konnte daher der geplante T-Test für abhängige Gruppen nicht durchgeführt werden. Der nicht-parametrische Wilcoxon Matched-Pairs Test zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen zu den beiden Messzeitpunkten. Die Unterhypothese UH1 zu Hypothese 1 in Bezug auf die Gruppe H4A musste damit verworfen werden.

Statistik für Test[a]						
	LK[32] 01 – LK 01	LK 02 – LK 02	LK 03 – LK 03	LK 04 – LK 04	LK 05 – LK 05	LK 06 – LK 06
Z	-1,734[b]	-,276[b]	-,577[b]	-,525[c]	-,302[c]	-1,261[b]
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,083	,783	,564	,599	,763	,207
a. Wilcoxon-Test						
b. Basiert auf negativen Rängen.						
c. Basiert auf positiven Rängen.						

Tabelle 18: Wilcoxon Matched-Pairs Test Lernklima H4A

Vergleich H4A und H6 am Ende des Studiums

UH2: Die Arbeit mit dem EPOSTL bewirkt eine höhere Einschätzung der Lernendenautonomie in der Gruppe H4A im Vergleich zur Gruppe H6.

Aufgrund der Tatsache, dass alle Daten von H4A nicht normalverteilt waren, konnte auch für die Überprüfung dieses Teils der Hypothese 1 der ursprünglich geplante T-Test für unabhängige Gruppen nicht durchgeführt werden.

Der Mittelwertvergleich der Gruppen zeigte einen leichten Anstieg der Werte für Items 1 und 2 („I feel that my instructor provided me choices and options“ (6, 29 auf 6,39); „I feel understood by my instructor“ (6,71 auf

[32] LK = Lernklima

6,72)), bei den anderen vier Items waren die Mittelwerte in H4A leicht unter denen von H6.

Die Tabelle zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Fragen.

Bericht							
H4A; H6		LK 01	LK 02	LK 03	LK 04	LK 05	LK 06
H4A	Mittelwert	6,39	6,72	6,44	5,83	6,39	6,39
	N	18	18	18	18	18	18
	Standardabweichung	,916	,575	,784	1,249	,850	,916
H6	Mittelwert	6,29	6,71	6,53	6,65	6,59	6,53
	N	17	17	17	17	17	17
	Standardabweichung	,920	,772	,624	,786	,795	,874
Insgesamt	Mittelwert	6,34	6,71	6,49	6,23	6,49	6,46
	N	35	35	35	35	35	35
	Standardabweichung	,906	,667	,702	1,114	,818	,886

Tabelle 19: Mittelwertvergleich Lernklima H4A und H6

Aufgrund dieser Ergebnisse musste auch Unterhypothese UH2 in Bezug auf die Gruppen H4A und H6 verworfen werden.

5.3 Zwischenfazit EPOSTL

Die in diesem Kapitel dargestellten empirischen Befunde zur Arbeit mit dem EPOSTL werden abschließend entsprechend den Forschungsfragen und den Hypothesen zusammengefasst:

F1: Studienanfänger zeigen Interesse an neuen vielfältigen Inhalten, welche in kooperativen Lernsettings erarbeitet werden. Es besteht Bewusstsein bezüglich der Bedeutung intrapersoneller Merkmale für positives Lernerleben.

F2: Das EPOSTL wird von Studienanfängern „als ein das Studium begleitendes, unterstützendes, hilfreiches“, ein der „Dokumentation der Kompetenzentwicklung als Sprachlehrender“ zuträgliches, und die „Verbesserung der Sprachfertigkeit“ förderliches Tool beschrieben.

F3: Die Schaffung von Reflexionsgelegenheiten und Sichtbarmachen von Zielsetzungen der Ausbildung in Form des EPOSTL werden bereits von

Studienbeginn an positiv bewertet. Fachsprache und Umfang der Inhalte des EPOSTL in der Eingangsphase führen zu mangelnder Akzeptanz.

F4: Der inhaltliche Schwerpunkt von Reflexionen verlagert sich im Laufe der ersten beiden Jahre von der eigenen Lehrperson zu Schüler/-innen.

F5: Das EPOSTL macht die Kontinuität des Professionalisierungsprozesses für die Verwender/-innen deutlich.

F6: Das EPOSTL bildet für Studierende relevante Themen ab.

F7: Die Schulpraktischen Studien geben Studierenden Anregungen für forschende Tätigkeit.

F8: Die Merkmale der H1_2- und H4A-Verwender/-innen des EPOSTL können wie folgt zusammengefasst werden. In den folgenden Grafiken sind jene Bereiche grün markiert, die eine Verwendung des EPOSTL unterstützen, die rot markierten Bereiche weisen auf mögliche Problembereiche hin.

Abbildung 50: Merkmale EPOSTL H1_2

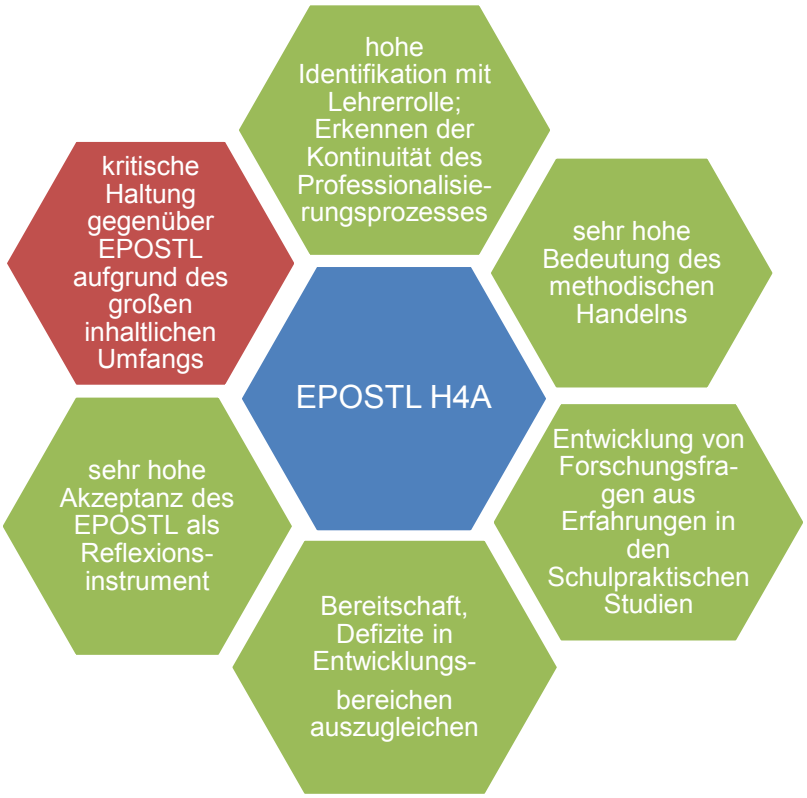


Abbildung 51: Merkmale EPOSTL H4A

F9: Sowohl die Aussagen der Studierenden H1_2 als auch H4A zeigen die Tendenz, dass die Kompetenzen im Bereich des „Independent Learning“ im EPOSTL vergleichsweise gering bzw. als nicht vorhanden eingeschätzt werden.

F10: Bei der Wahl der Deskriptoren im EPOSTL zeigte sich, dass Studierende in den ersten beiden Jahren der Ausbildung kaum Möglichkeiten hatten, sich mit dem eigenen kulturellen Hintergrund, dem der die Zielsprache verwendenden Muttersprachler und dem der ihnen anvertrauten Schüler/-innen auseinanderzusetzen.

F11+F12: Wahl der Deskriptoren geht einher mit mittlerer bzw. hoher Einschätzung in H4A, bei H1_2-Studierenden werden Deskriptoren nur in geringer Ausprägung markiert.

H1: Die Verwendung des EPOSTL zeigte keine Wirksamkeit auf Lernendenautonomie in der an der Untersuchung beteiligten Gruppe.

6 Empirische Befunde Forschungsbereich Englischassistent

Dieses Kapitel stellt die aus den quantitativen und qualitativen Verfahren gewonnenen Ergebnisse zum Englischassistenten dar. Im ersten Teil 6.1. steht die quantitative Untersuchung bezüglich der Wirksamkeit des Englischassistenten auf Selbstwirksamkeitserwartung im Mittelpunkt, der darauf folgende Abschnitt 6.2. widmet sich der Darstellung und den inhaltsanalytischen Auswertungen der aus Gruppendiskussionen gewonnenen Daten.

6.1 Ergebnisse der quantitativen Forschung zu Lehrer-Selbstwirksamkeit

6.1.1 Hypothese 2: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der sozialen Interaktionen mit Schüler/-innen, Eltern und Kolleg/-innen.

Die Normalverteilung der Daten zur SWE war gegeben, sodass eine Überprüfung von Hypothese 2 vorerst mithilfe eines Mittelwertvergleiches über die Daten der Items 1, 2, 9 und 10 durchgeführt werden konnte. Dieser zeigte keinen Anstieg, weshalb auf weitere Auswertungsschritte (T-Test für abhängige Gruppen) verzichtet werden musste.

Der Wert zu MZP2 vor Beginn der Verwendung des Englischassistenten betrug 3,19, nach Ende des Treatments 3,14 (N=27).

Hypothese 2 konnte nicht verifiziert werden.

6.1.2 Hypothese 3: Die Verwendung des Englischassistenten erhöht die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung.

Auch für die zur Überprüfung von Hypothese 3 herangezogenen Daten zeigte der Mittelwertvergleich der Items 4 und 8 der Befragung zur Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden zur beruflichen Weiterentwicklung keinen Anstieg. Daher musste auch auf die für die

Überprüfung von Hypothese 3 ursprünglich geplanten weiteren Auswertungsschritte verzichtet werden.

Die Durchschnitte der relevanten Daten betrugen vor der Verwendung des Englischassistenten 3,50 und danach 3,46 (N=27).

Folglich konnte auch Hypothese 3 nicht verifiziert werden. Die Berechnungen sind im Anhang ersichtlich.

Erklärungsansätze und Bedingungen für mögliche weitere Forschungsschritte im quantitativen Paradigma

Hypothese 2 basierte auf der Annahme, dass Studierende insbesondere durch zielgerichtete Auswahl von Aufgabenstellungen aus dem Arbeitsblatttool und das Kennenlernen des Diagnosetools des Englischassistenten wichtige Erkenntnisse bezüglich der Kommunikation von Schülerleistungen an Schüler/-innen, deren Eltern und auch Kolleg/-innen gewinnen könnten, welche folglich eine Steigerung der Selbsteinschätzung der Wirksamkeit im Bereich der sozialen Interaktionen mit diesen Personengruppen bewirken würde. Wie die Auswertung der qualitativen Daten im folgenden Abschnitt zeigt, bestanden nach Ende der Einführung in die Verwendung des Tools noch große Unsicherheiten bezüglich dessen Nutzung für die Leistungsrückmeldung. Außerdem gab es für die Studierenden keine Möglichkeit, im Rahmen der Schulpraktischen Studien Erfahrungen mit dem Diagnosetool zu sammeln, welche für die Entwicklung, wie aus den Aussagen aller Studierendengruppen deutlich wird, als besonders wichtig für den Entwicklungsprozess eingeschätzt wurden.

Auch für die mangelnde Wirksamkeit des Englischassistenten im Bereich der beruflichen Weiterentwicklung (Hypothese 3), in dem ein individualisiertes Lernangebot und kreative Lösungen für Lehrtätigkeit unter schwierigen Umständen abgefragt wurden, finden sich Erklärungsansätze in den qualitativen Daten aus den Gruppendiskussionen, aber auch in den Befunden zum EPOSTL (vgl. Kapitel 5).

Dort wurden einerseits eine Reihe schwer zu kontrollierender organisatorischer Probleme bezüglich der Verwendung von Computern als Unterrichtsmittel (Kategorie UK8_2), andererseits auch die wenig ansprechende Gestaltung und Art der Aufgabenstellungen, die wenig am handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht orientiert ist, vermerkt.

Die Befunde zum EPOSTL zeigten, dass Studierende in dieser Stufe der Ausbildung ihre Kenntnisse bezüglich der Schaffung individualisierter und autonomer Lernszenarien als nicht vorhanden einschätzten (vgl. Kapitel 5.2.1.). Auch wenn sich in den Gruppendiskussionen (Kategorie UK3_1) Aussagen fanden, die eine autonome Verwendung des Englischassistenten durch Schüler/-innen zum Inhalt hatten, waren die beschriebenen Verwendungsmöglichkeiten vorwiegend behaviouristischer und kognitivistischer Natur.

Bezüglich der weiteren Forschungsarbeit in Bezug auf die Auswirkung der Verwendung des Englischassistenten auf die Selbstwirksamkeitserwartung in den oben genannten Bereichen wird festgehalten, dass für die Stärkung sozialer Interaktionen das Kennenlernen und Ausprobieren der Möglichkeiten des Diagnosetools ausreichend erfahren werden sollte. Im Untersuchungsdesign müsste darauf geachtet werden, dass ausreichend Erfahrungen sowohl innerhalb der Seminargruppe in Austausch mit der Lehrperson als auch im Rahmen der Schulpraktischen Studien gesammelt werden können.

Für den Bereich der beruflichen Weiterentwicklung erscheinen zwei Aspekte bedeutend: 1. Die Ergänzung des Arbeitsblatttools um Aufgabenstellungen, die optisch ansprechend gestaltet sind und kreative Bearbeitungsweisen erlauben. 2. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit selbstbestimmten Lernsettings, in denen der Englischassistent als Element eines stärker schülerzentrierten Agierens der Lehrperson eingesetzt werden kann.

6.2 Ergebnisse der qualitativen Forschung (Gruppendiskussionen) zum Englischassistenten

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Inhaltsanalysen der fünf Gruppendiskussionen dargestellt. Ein Auszug aus den Tabellen mit den Kategorienbildungen ist im Anhang dargestellt. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv. Die Audiodaten und Transkriptionen der Diskussionen sind auf der beigefügten CD-ROM enthalten.

Zur Analyse standen 263 kategorisierbare Aussagen von 23 Studierenden zur Verfügung (S01-S23). Die folgende Tabelle zeigt die daraus gebildeten Haupt- und Unterkategorien mit deren prozentueller Gewichtung:

K1: Gesamtbewertung des Englischassistenten	**35**	**13%**
UK1_1: allgemeine Bemerkungen zum Englischassistenten	10	**4%**
UK1_2: formale Gestaltung des Englischassistenten	7	**3%**
UK1_3: Bedienung des Englischassistenten	9	**3%**
UK1_4: Zielgruppen des Englischassistenten	9	**3%**
K2: Das Arbeitsblatttool für Lehrer/-innen	**67**	**25,5%**
UK2_1: positive Aspekte der Verwendung des Arbeitsblatttools durch die Lehrer/-innen	47	18%
UK2_2: negative Aspekte der Verwendung des Arbeitsblatttools durch die Lehrer/-innen	19	7%
UK2_3: Relativierung der negativen Aspekte	1	0,5%
K3: Das Arbeitsblatttool für Schüler/-innen	**26**	**10%**
UK3_1: positive Aspekte der Verwendung des Arbeitsblatttools durch die Schüler/-innen	19	7%
UK3_2: negative Aspekte der Verwendung des Arbeitsblatttools durch die Schüler/-innen	7	3%
K4: Arbeitsblatttool allgemein	**25**	**9,5%**
UK4_1: didaktische Herausforderungen bezüglich der Verwendung des Arbeitsblatttools	17	6%
UK4_2: Vergleich mit anderen (Online-) Systemen	6	2%
UK4_3: Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Arbeitsblatttools	2	1%
K5: Das Diagnosetool für Lehrer/-innen	**28**	**11%**
UK5_1: positive Aspekte der Verwendung des Diagnosetools durch Lehrende	23	9%

UK5_2: negative Aspekte der Verwendung des Diagnosetools durch die Lehrer/-innen	5	2%
K6: Das Diagnosetool für Schüler/-innen	**9**	**3%**
UK6_1: positive Aspekte der Verwendung des Diagnosetools durch die Schüler/-innen	8	3%
UK6_2: negative Aspekte der Verwendung des Diagnosetools durch die Schüler/-innen	1	0,5%
K7: Diagnosetool allgemein	**26**	**10%**
UK7_1: didaktische Herausforderungen bezüglich der Verwendung des Diagnosetools	8	3%
UK7_2: Vergleich mit anderen online Beurteilungssystemen	2	1%
UK7_3: Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Diagnosetools	16	6%
K8: Verwendung des Computers als Unterrichtsmittel allgemein	**47**	**18%**
UK8_1: positive Aspekte der Verwendung des Computers	15	6%
UK8_2: Problembereiche bei Verwendung des Computers	19	7%
UK8_3: didaktische Herausforderungen die Verwendung von Computern betreffend	13	5%
Gesamt	**263**	**100%**

Tabelle 20: Kategorien „Gruppendiskussionen Englischassistent“

Die fünf Diskussionen verliefen inhaltlich sehr ähnlich, in allen Gruppen konzentrierten sich die Aussagen vorerst auf das Arbeitsblatttool des Englischassistenten und die Kundgabe von Meinungen grundlegende Merkmale des Systems betreffend (Kategorien 1 bis 4). Mit Ausnahme einer Gruppe wurde das Diagnosetool erst nach Anregung durch die Diskussionsleitung besprochen (Kategorien 5 bis 7), dieses Werkzeug betreffend ist eine höhere Unsicherheit bezüglich der Verwendung festzustellen, was auf eine noch wenig intensive Auseinandersetzung im Rahmen der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden kann. In vier der fünf Diskussionsgruppen wurden außerdem Aspekte der Verwendung von Computern allgemein thematisiert (Kategorie 8).

In den folgenden Abschnitten werden die für die Forschungsfragen relevanten Aussagen zusammengefasst und exemplarisch dargestellt.

6.2.1 Forschungsfrage 13: Welche Aspekte der Verwendung des Englischassistenten sind Gegenstand der Diskussion von H1_2-Studierenden?

Die Darstellung zeigt die ermittelten Kategorien und deren prozentuelle Gewichtung.

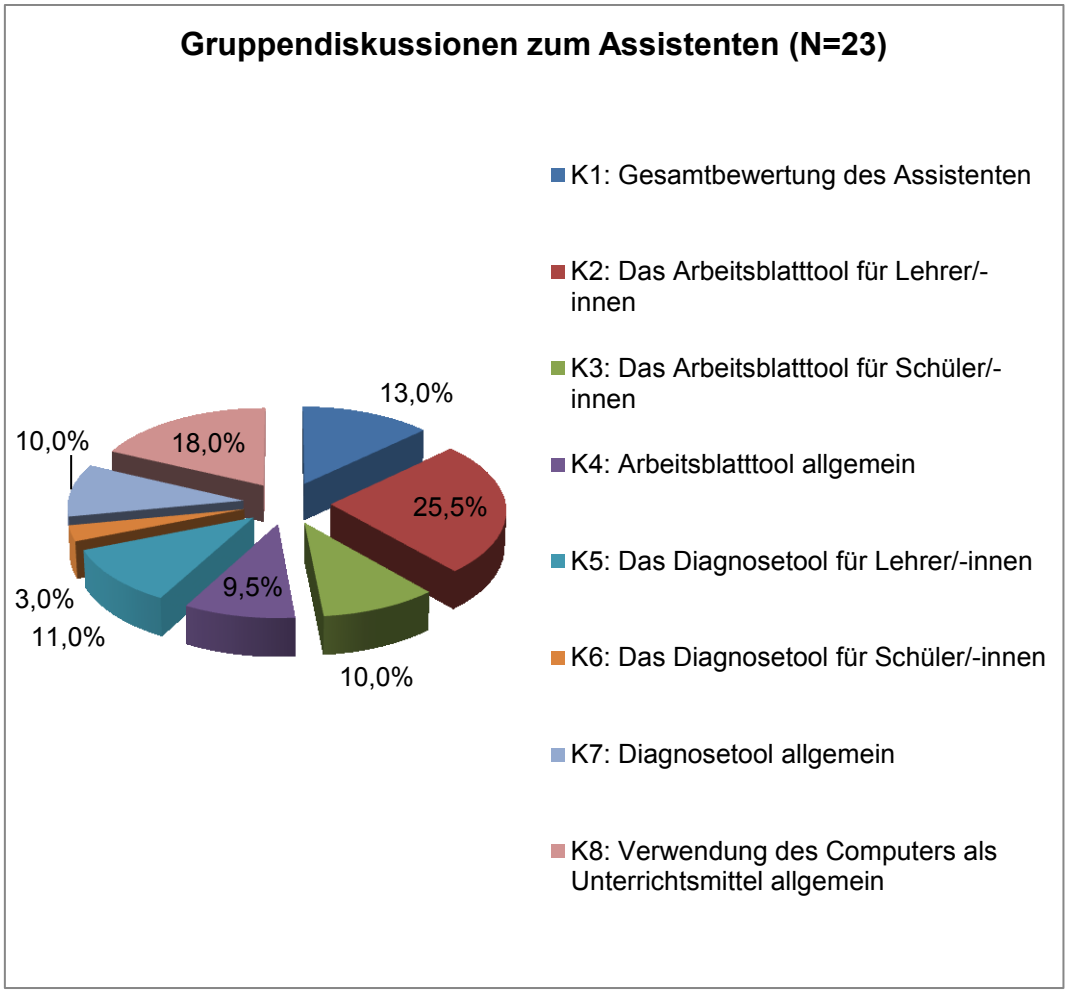


Abbildung 52: Überblick Kategorien Gruppendiskussionen Englischassistent

Wie bereits einleitend erwähnt, konzentrierten sich alle Gruppendiskussionen auf die Verwendung des Arbeitsblatttools durch Lehrer/-innen (Kategorie 2). Insgesamt betrafen etwa ein Viertel der Aussagen diesen Themenbereich. Die Studierenden erwähnten die unterschiedlichen Funktionsweisen des Tools, wie beispielsweise Online- und Offline-Funktionen, verschiedene Möglichkeiten, Aufgaben zu adaptieren, die Verlinkung mit anderen Online-Ressourcen, das Erstellen von Lösungsblättern und die Unterstützung beim Austausch von Materialien mit Kolleg/-innen. Das Tool wurde auch in Hinblick auf dessen

ergänzenden Einsatz zu approbierten Lehrwerken besprochen, Begriffe wie „Standardkonformität“ (GD01_81) und „NMS-Orientierung“ (GD04_18), bzw. Aussagen die Schulbuchkompatibilität betreffend (GD04_260) waren Gegenstand der Diskussionen. Darüber hinaus wurden Erfahrungen mit dem Arbeitsblatttool in der Schulpraxis mitgeteilt: „I have already used it for myself“ (GD04_10), „we had to teach exactly the same in the week after, so we used the exercises” (GD05_11).

Die am zweithäufigsten vertretene Kategorie fasst Aussagen zur allgemeinen Verwendung des Computers als Unterrichtsmittel zusammen. Knapp ein Fünftel der Aussagen wurde diesem Bereich zugeordnet. Ein für Studierende wichtiger Themenkomplex war das Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler/-innen. Der Computer wurde als „Alltagsgegenstand“ (GD02_147) bezeichnet, es wurde besprochen, dass Lernende vertraut mit der Verwendung desselben seien: „I think nowadays they grow up with the computer“ (GD02_147), Studierende meinten auch, dass sich Computereinsatz insgesamt motivierend auf die Schüler/-innen auswirke, „it’s cool if you can use the computer“ (GD02_90), „they get very excited“ (GD04_29) sind Beispiele für Aussagen zu diesem Bereich, welche auch auf Erfahrungen in der Schulpraxis gründen. Weitere Aussagen beschrieben, dass es zeitgemäß sei, E-Learning zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts zu machen. Die zweite Unterkategorie beinhaltet Teile der Diskussionen, in welchen Schwierigkeiten bei der Verwendung von Computern im Unterricht besprochen wurden, diese reichten von mangelnder Ausstattung der Schulen über den Themenkomplex des Ersetzens der Lehrperson durch den Computer bis zu der Frage, wie häufig Computer von Schüler/-innen insgesamt verwendet werden sollten. Als dritter Themenbereich konnten Aussagen zu didaktischen Herausforderungen die Verwendung des Computers betreffend in eine Unterkategorie zusammengefasst werden. Hier standen das Schaffen von organisatorischen Rahmenbedingungen und das kontinuierliche Entwickeln von digitalen Kompetenzen der Schüler/-innen im Vordergrund.

Die am drittstärksten vertretene Kategorie 1 fasst allgemeine Aussagen zum Englischassistenten zusammen. Hier wurde von der Notwendigkeit der Entwicklung zukunftsweisender Tools (GD02_308; GD02_320) gesprochen, die Studierenden diskutierten den Erst- und Gesamteindruck und zeigten Bewusstsein bezüglich des Aufwands der Schaffung und Wartung eines solchen Systems: „I think in general such […] a website […] needs a lot of administration work“ (GD03_106). Es wurden auch formale Aspekte wie Layout und Strukturierung der Webseite zum Gegenstand der Diskussion gemacht, außerdem wurden die wichtigsten Zielgruppen des Englischassistenten definiert.

Das Diagnosetool und dessen Verwendung durch Lehrende wurde von Studierenden in etwas mehr als 10% der kategorisierten Aussagen thematisiert, allerdings erst, wie bereits erwähnt, angeregt durch Nachfrage des Diskussionsleiters. Die Aspekte „Sichtbarmachen des Leistungsstands“, „transparente Beurteilung“ und „Kombination mit traditionellen Arten der Leistungsdokumentation“ waren Gegenstand der Gespräche, in welchen das Tool prinzipiell als „zukunftsweisend“ (GD02_267) eingestuft wird. Nicht alle Studierenden bekundeten aber Interesse an diesem Werkzeug (GD01_119), die konstatierte komplizierte Handhabung (GD02_265) wurde als Grund für die Bevorzugung traditioneller Methoden genannt:

> I can imagine using it but I think with lists it is easier to do it just during the day because you don’t need a computer just your sheet of paper and a pen and you can write down your impressions of the moment. I think this is not that easy with the computer **but […] maybe if I know the program better** (GD05_81-84).

Der fettgedruckte Teil drückt die in insgesamt 6% aller kategorisierten Aussagen formulierte Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Diagnosetools aus, die als Unterkategorie zu allgemeinen Aussagen zum Diagnosetool in Kategorie 7 erstellt wurde. Diese mangelnde Kenntnis ist auf die zeitlich sehr eingeschränkte Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Diagnosetool bis zum Zeitpunkt der Befragung zurückzuführen. In dieser Kategorie zur allgemeinen Verwendung des Diagnosetools wurden auch Aussagen zu didaktischen Herausforderungen getroffen, hier wurde

die Frage nach der Art des passenden Feedbacks diskutiert und überlegt, für welche Schüler/-innen das Diagnosetool geeignet sei. Als dritter Teilbereich dieser Kategorie wurden bereits verwendete Diagnosetools ähnlichen Formats in die Diskussion eingebracht.

Mit ähnlichen Prozentsätzen von ca. 10% sind Kategorien 3 und 4 in den Diskussionen vertreten. Diese fassen Aussagen zur Verwendung des Arbeitsblatttools durch die Schüler/-innen und allgemeine Aussagen zum Arbeitsblatttool zusammen. Einerseits waren Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens und Zweifel an der Fähigkeit der Schüler/-innen, das Arbeitsblatttool eigenverantwortlich zu verwenden, Gegenstand der Diskussion, andererseits wurden grundlegende didaktische Überlegungen zum Einsatz des Tools, wie beispielsweise zeitlich angemessener Einsatz, erschwerte Kontrolle durch Lehrer/-innen, Anpassung der Übungen und die parallele Entwicklung digitaler Kompetenzen besprochen. Der Vergleich mit anderen (Online-) Systemen war so wie beim Diagnosetool Gegenstand der Diskussion.

Nur neun Aussagen (3%) sind durch die Kategorie „Das Diagnosetool für Schüler/-innen“ repräsentiert. Hier sind es neben der prinzipiellen Bereitschaft von Schüler/-innen und deren Eltern Aspekte wie „Sichtbarmachen des Leistungsstands“, „Orientierungshilfe“ und „Einfluss auf das Lernverhalten“, die in den Gruppendiskussionen behandelt wurden.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten

Wie auch bereits in den Aussagen zum EPOSTL ersichtlich, sind H1_2-Studierende noch stark mit der eigenen Entwicklung zur Lehrperson beschäftigt, bei den Diskussionen zum Englischassistenten äußert sich dies in einer Fokussierung auf dessen Handhabung durch die Lehrenden. Studierende trauen Schüler/-innen nur eingeschränkt eine selbstständige Verwendung zu.

Die Gruppendiskussionen zeigten auch, dass der Einsatz des Computers als Unterrichtsmittel als zeitgemäß und erwünscht empfunden wird.

Der Einsatz des Diagnosetools wurde von Studierenden als sinnvoll erachtet, wenngleich sie sich tendenziell noch überfordert mit der Bedienung des Programms sahen und daher teilweise andere Möglichkeiten des Sichtbarmachens von Schülerleistungen vorzogen.

6.2.2 Forschungsfrage 14: Wie werden die diskutierten Aspekte der Verwendung des Englischassistenten von H1_2 Studierenden bewertet?

Die Darstellung der Ergebnisse zur Bewertung des Englischassistenten erfolgt entsprechend der Nummerierung der Kategorien von 1 bis 8.

K1: Gesamtbewertung des Englischassistenten

Bei der Gesamtbewertung überwogen die positiven Diskussionsbeiträge, wie bereits in 6.2.1. beschrieben, wurden die Grundfunktionen des Englischassistenten vorwiegend als nützlich, zeitgemäß und klar strukturiert eingeschätzt. Es wurden Ähnlichkeiten mit gängigen Textverarbeitungsprogrammen festgestellt (GD05_75) und dem Tool eine leichte Bedienbarkeit nach kurzer Einschulungsphase attestiert (GD05_71).

Ein Bereich, der auffallend häufig (7%) als verbesserungswürdig eingestuft wurde, ist der des Layouts. Dieses wurde als „wenig ansprechend für Schüler/-innen“ und sogar als für die Verwendung „hinderlich“ angesehen: „the website is that it is not really […] appealing – for children – you know – children like it colourful“ (GD01_169); “I don’t think that the […] that the form of the exercises are nice, they are plain and boring” (GD04_90). In Zusammenhang mit nicht zufriedenstellendem Layout wurde auch der Ersteindruck wiederholt als „abschreckend” (GD01_173) und „überwältigend” (GD02_324) bezeichnet.

In den Diskussionen wurden auch eindeutige Aussagen bezüglich der Verwender/-innen von Systemen wie dem Englischassistenten getroffen. Interessant sind hier die unterschiedlichen Meinungen bezüglich der Computeraffinität potentieller Nutzer/-innen des Englischassistenten: Während die Verwendung des Tools durch ältere und ungeübte Computerverwender als zu schwierig empfunden wurde, sind die

Studierenden der Ansicht, dass sie selbst keine Probleme bei der Nutzung hätten: „for us it's pretty easy because we know how to use the computer" (GD01_15). Insgesamt wurden eher Lehrer/-innen als Schüler/-innen als Benutzer/-innen gesehen: „it is more for teachers" (GD01_196) und es wurde festgehalten, dass eine Einschränkung des Benutzerkreises sinnvoll sei (GD03_196). Wichtig auch eine einzelne Aussage, die postuliert, dass nicht für jede an Neuen Medien interessierte Person automatisch eine Benutzung des Englischassistenten in Frage käme: „I always have my […] tablet with me and I wouldn't want to do that" (GD01_208).

K2: Das Arbeitsblatttool für Lehrende

Nahezu ein Fünftel aller Aussagen betrafen positive Aspekte der Verwendung des Arbeitsblatttools für Lehrer/-innen. Zeitersparnis bei der Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien und Unterstützung bei der Vorauswahl von für Schüler/-innen geeigneten Webseiten wird auf dieser Stufe der Ausbildung von Studierenden geschätzt. Diese hohe Akzeptanz resultierte für eine hohe Anzahl der Befragten in eine Verwendung des Tools im Rahmen der Schulpraktischen Studien.

Genau diese Vorgehensweise wurde aber von Studierenden in der Diskussion kritisch hinterfragt, die Gefahr, dass durch Plattformen wie den Englischassistenten weniger engagierte Lehrpersonen zum gedankenlosen Herunterladen von Materialien angeregt werden, sei groß und entspreche nicht dem Professionsverständnis. Auf Ebene der Aufgabenstellungen wurden zwei Aspekte in den Diskussionen kritisiert: einerseits die Orientierung an traditionellen und veralteten Modellen des Fremdsprachenunterrichts, deren Fokus mehr auf grammatikalischer Form als auf Sprachverwendung liegt und die damit im Widerspruch zu Prinzipien des kommunikativen Sprachunterrichts stehen (GD01_57), andererseits die mangelnde Qualität der Redaktionsarbeit, die zu fehlerhaften Aufgabenstellungen führt (GD02_220; GD03_147).

Insgesamt standen mehr als doppelt so viele positive Aussagen zum Bereich Arbeitsblatttool des Englischassistenten für Lehrende den negativen gegenüber.

K3: Das Arbeitsblatttool für Schüler/-innen

Auch im Bereich der Verwendung des Arbeitsblatttools durch Schüler/-innen wurden von H1_2-Studierenden annähernd doppelt so viele positive als negative Aussagen getroffen.

Hier standen sich zwei prinzipiell unterschiedliche Positionen gegenüber: die Annahme, dass das Arbeitsblatttool von Schüler/-innen selbstständig verwendet werden könne und damit die Möglichkeiten des Englischassistenten ausgeschöpft werden könnten, und die Meinung, dass Schüler/-innen zu selbstständiger Verwendung des Englischassistenten nicht imstande seien. Eine Sorge, die hier formuliert wurde war, dass es schwierig sei, mit dem Tool die richtige Zielgruppe zu erreichen: „Pupils who don't need it the most would probably do the exercises on their own and pupils […] who need it probably more wouldn't care too much" (GD03_282).

K4: Arbeitsblatttool allgemein

Relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind hier die in der Unterkategorie UK4_2 zusammengefassten Aussagen, in welchen Vergleiche mit anderen Systemen angestellt wurden, die über ähnliche Funktionsweisen wie der Englischassistent verfügen. Diese fielen neutral bis negativ für den Englischassistenten aus. Die Gründe werden folgend zusammengefasst:

1. Es gebe Systeme, die wesentlich lustvolleres Lernen am Computer erlaubten. Die folgende Aussage bezieht sich auf ein alternatives Online-Tool, welches einen spielerischen Zugang zu Wortschatzarbeit anbietet: „you train [the vocabulary] in different ways […], in different games and it's much more fun than doing worksheets" (GD01_53). Ähnlich wie in der bezüglich des Arbeitsblatttools geäußerten Kritik fehlen in der Meinung der Studierenden beim Englischassistenten ganzheitliche Möglichkeiten des Spracherwerbs.

2. Digitale Zusatzmaterialien (CDs, CD-ROMs und Online-Übungen) zu Lehrwerken böten passgenaue Möglichkeiten, zusätzliches Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen. Damit entfielen die ebenfalls

bei der Bewertung des Arbeitsblatttools erwähnten Schwierigkeiten des Adaptierens von Übungsmaterial.

K5: Das Diagnosetool für Lehrer/-innen

Der überwiegende Teil der Aussagen zum Diagnosetool für Lehrer/-innen bewertete dieses als ein für Lehrpersonen nützliches Werkzeug. Es standen 23 positive fünf negativen Aussagen gegenüber. Was das Diagnosetool inhaltlich aus Sicht der Studierenden bietet, wurde bereits in 6.2.1. dargestellt.

K6: Das Diagnosetool für Schüler/-innen

Insgesamt wurden keine negativen Aspekte des Diagnosetools für Schüler/-innen genannt, die Ersteinschätzung des Tools ist von einer positiven Grundhaltung einem Werkzeug dieser Art gegenüber gekennzeichnet. Als Bedingung für die Verwendung wurde allerdings Bereitschaft von Seiten der Schüler/-innen und deren Eltern postuliert, ohne die das System nicht funktionieren könne. Studierende meinten, dass der Wert des Tools vor allem im Sichtbarmachen und Auffinden von Problembereichen durch die Schüler/-innen liege, durch welche eine gezieltere Vorbereitung auf Leistungsfeststellungen und in weiterer Folge eine bessere Entwicklung der Fertigkeiten ermöglicht werde.

K7: Diagnosetool allgemein

Die Diskussionsbeiträge allgemeine Merkmale des Diagnosetools betreffend bewegten sich in zwei Themenbereichen: 1. Art des gegebenen Feedbacks und 2. Art der Notengebung. Auch wenn das Tool als prinzipiell sehr positiv bewertet wurde, zeigten die Diskussionsbeiträge deutlich, dass dieses in der Meinung der Studierenden nicht über konservative Formen des Feedbacks und der Leistungsbeurteilung hinausgeht. So könne das Tool häufig nur Rückmeldungen auf „task-level“ geben, andere Formen („process-level“, „self-regulation-level“) seien im System nicht vorgesehen (vgl. Hattie 2009, 173ff.). Ähnliches gelte für die Notengebung, alle im Englischassistenten gespeicherten Aufzeichnungen zielten auf summative Beurteilung ab, in welche außerdem ausschließlich

kognitive Leistungen einbezogen würden, welche aber keinen Raum für die Berücksichtigung außerfachlicher Fähigkeiten ließe:

> [I]t's a nice tool […] and it's also a nice way to prevent arguments with parents but on the other hand the […] points they get for the exercises are just like the exercises they did for either in school or as homework, right, and data still mostly based on grades they get in tests, so I think that's […] hard to compare, so there on the one hand you can show them their performances […] during the semester or during the year and but mostly very often data based on test grades and there could be another vast gap […] for example if a pupil is does get low marks in a test for example and makes mistakes where he or she doesn't make mistakes in a more comfortable setting like at home or in school you can say ok actually they seem to know this topic or they reach those aims in a suitable session but anyway a bad grade in a test; […] so I don't know if this really helps you really argue the grade […] at the current system at least" (GD03_259).

In der Gruppendiskussion GD02 nahm der Vergleich mit einem im Bundesland Niederösterreich bereits verbreiteten Online-System zur Dokumentation von Schülerleistungen namens LMS[33] (Lernen mit System) einen wichtigen Platz ein (GD02_256-GD02_291). Einige Studierende konnten mit diesem Tool bereits in der Schulpraxis Erfahrungen sammeln und schätzten es besonders in Bezug auf Elternarbeit als besonders wertvoll ein:

> […] it's REALLY good because you have an overview and also the parents AND the pupils have a good overview and […] everything is written DOWN so the parents they can't come and say ,oh, she has only got a 4 or a 5 or a 3, so I think it's really good, and there are a lot of […] a lot of grades there and not only […] the test grade so it's also the […] revision or […] the presentation, so I think it's a really good system, I really like it […].

Insgesamt wurde das Diagnosetool außerdem als eher zeitaufwändig (GD02_260), jedenfalls aber zukunftsweisend beschrieben: „it's the future" (GD02_267).

[33] LMS (www.lms.at) wurde an der PH Eisenstadt entwickelt und bietet wie der Englischassistent kompetenzorientierte Aufgabensammlungen mit Rückmeldungsmodus und eine Anwendung, die bei der Leistungsbeurteilung durch die Möglichkeit von detaillierten Aufzeichnungen unterstützt

K8: Verwendung des Computers als Unterrichtsmittel allgemein

Die Gruppe von Aussagen zur „Verwendung des Computers als Unterrichtsmittel allgemein“ repräsentiert etwa ein Fünftel der kategorisierten Diskussionsbeiträge. Diese wurde in drei Unterkategorien eingeteilt, deren Quintessenzen im folgenden Abschnitt präsentiert werden.

Die Sprachlehrenden in Ausbildung trafen eine Reihe von Aussagen, die positive Aspekte der Verwendung des Computers abbilden. Prinzipiell wird von einer Verfügbarkeit von Computern mit Internetverbindung sowohl im privaten als auch schulischen Umfeld der Schüler/-innen ausgegangen. Daher, so wurde argumentiert, könne bei Verwendung des Computers in der Schule an die Erlebniswelt der Schüler/-innen angeknüpft werden. Diese seien vertraut mit der Verwendung, „nowadays they grow up with the computer” (GD02_147), und daher könne sich diese möglicherweise sogar positiv auf das Interesse am Fach auswirken, wie in der folgenden Aussage angemerkt wird:

> [W]e are getting close to pupils’ interests because they like using the computers that’s their normal life and so we’re getting close to what they do the whole day long or the whole afternoon and so maybe it is just not a real homework for them but just ok another half an hour in front of the computer without mummy saying go outside or whatever, just the way it is; maybe they just like the English thing more if they can connect it with their interests (GD05_65).

Dass die Verwendung des Computers motivierend und interessant für die Schüler/-innen sein kann, wurde in einer Reihe von Aussagen der Studierenden zum Ausdruck gebracht (beispielsweise GD02_56; GD03_20; GD04_32). Darüber hinaus wurde E-Learning generell als üblich und bedeutend eingeschätzt (GD04_26; GD04_174).

In der Diskussion der Verwendung des Computers wurde aber auch eine kritische Haltung eingenommen. Diese betrifft das zeitliche Ausmaß sowohl der persönlichen als auch Nutzung in der Schule, welches als ohnehin bereits zu hoch empfunden wird und durch sinnvolle Alternativen ersetzt werden solle (GD01_129).

Viele den Computereinsatz betreffende Diskussionsbeiträge beschreiben technische Schwierigkeiten und mangelnde Verfügbarkeit von geeigneten Geräten im privaten, besonders aber im schulischen Bereich. Hier berichteten einige Studierende von bereits gemachten negativen Erfahrungen.

Diese mangelnde, beziehungsweise fehlende Verfügbarkeit leitet in einigen Bemerkungen über zum dritten Themenbereich dieser Kategorie, den didaktischen Herausforderungen an die Computer verwendende Lehrperson. So würden beispielsweise technische Schwierigkeiten von Schüler/-innen als Vorwand für nicht erbrachte Hausübungen verwendet, ohne dass dies von der Lehrperson mit zumutbarem Aufwand überprüft werden könne (GD03_189), zweitens behinderten fehlende oder geringe Computerkenntnisse den Einsatz (GD02_121), und drittens könnten offline-Hausübungen zeit- und ortsunabhängiger und damit mit höherer Wahrscheinlichkeit erbracht werden (GD03_200).

Für die den Computer verwendende Lehrperson wurden im Bereich der didaktischen Herausforderungen die folgenden Punkte festgemacht. Sie werden hier in Form von Ratschlägen dargestellt, welche durch den Verweis auf jeweils eine Aussage aus den Gruppendiskussionenen ergänzt sind, die beispielhaft für deren Inhalt ist:

1. parallele Entwicklung von digitalen Kompetenzen zusätzlich zu fachlichen einplanen (GD03_210)
2. Qualität der Aufgabenstellungen unabhängig vom Medium reflektieren, Computerverwendung ist kein Selbstläufer (GD03_53)
3. organisatorische Rahmenbedingungen festlegen (zeitlicher Rahmen für Erbringung, Selbst- und Fremdkontrolle) (GD03_195)
4. Alternativen zu Online-Übungen bereitstellen oder Möglichkeiten zu deren Erledigung im Unterricht anbieten (GD03_67)
5. persönlichen Kontakt bewahren (GD02_321)

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten

Die folgenden Punkte der Bewertung des Englischassistenten durch Studierende können in die Überlegungen bezüglich der Weiterentwicklung des Tools Eingang finden:

1. Wunsch nach optisch ansprechenderer Gestaltung der Webseite insgesamt
2. mögliche Gefahr des gedankenlosen „Sich-Bedienens“ durch Verwender/-innen
3. Möglichkeit zu und Zweifel an selbstständiger Nutzung durch Schüler/-innen
4. Bevorzugung ansprechender Materialien, die online verfügbar sind
5. Frage nach Mehrwert gegenüber digitalen Zusatzmaterialien von Lehrwerken
6. Reduktion des Diagnosetools auf fachliche Leistungen
7. 5 Ratschläge zur Computerverwendung allgemein (siehe oben)

6.2.3 Forschungsfrage 15: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Lehrer/-innen (Modell-NMS-advanced)?

Ein Ziel der Analyse der Aussagen von H1_2-Studierenden zum Englischassistenten ist, Erkenntnisse bezüglich der in Kapitel 2 und 3 diskutierten Kompetenzen von Lehrer/-innen zu gewinnen. Daher widmet sich der folgende Abschnitt jenen Diskussionsbeiträgen, die das geänderte Rollenverständnis von Lehrer/-innen zum Gegenstand haben. Dieser ist thematisch zuerst auf das Arbeitsblatttool und anschließend auf das Diagnosetool fokussiert.

Bezugnehmend auf Abschnitt 3.2.5 der Arbeit, in welchem Charakteristika der unterschiedlichen Usergruppen des Englischassistenten dargestellt werden und die hohen Anforderungen an Autor/-innen definiert sind, verstehen sich Sprachstudierende in Ausbildung im ersten Teil der Ausbildung vorwiegend als Repräsentanten der Usergruppe Lehrer/-innen,

welche Aufgabenstellungen wohl auswählen und adaptieren, selbst aber (noch) nicht produktiv Aufgaben gestalten. So wurde bei der Diskussion des Arbeitsblatttools teilweise eine Haltung eingenommen, die eher den Konsumenten denn Produzenten charakterisiert, was mitunter in ein unkritisches Übernehmen von Übungen resultiert.

Wie wenig Studierende ihre Aufgabe im Gestalten und Entwickeln sehen, wird auch durch Aussagen deutlich, in denen die Übernahme der Lehrerrolle durch den Computer thematisiert wurde: „there would be no need for a teacher […] if you only do computer lessons“ (GD02_102). Auch die folgende Aussage verdeutlicht, dass die Rolle der die Lerntätigkeiten der Schüler/-innen begleitenden Lehrer/-innen wenig internalisiert ist:

> Yeah, and I think it's the future, so we […] have to work with these programs but […] what I also want is the contact to the pupils and not only working with these programs (GD02_321).

Die Unterstützung durch den Englischassistenten bei der Erstellung eines differenzierten Lehrangebots wurde von Studierenden als wichtiges Angebot für ihre Tätigkeit als Lehrer/-innen gesehen. Sie beschrieben diese als eine der schwierigsten ihnen bis zum Zeitpunkt der Befragung regelmäßig gestellten Aufgaben: „an easy way to differentiate between [the] ability levels, so that's very, very helpful, because for me at least that's one of the toughest parts when planning“ (GD03_121).

Neben der Akzeptanz von Aufgaben unterschiedlichen Komplexitätsgrads war auch der besonders für Teamteaching-Prozesse wesentliche Aspekt der Zielausrichtung in den Aussagen der Studierenden präsent, allerdings mit klarer Ablehnung der Vorgangsweise, in welcher Aufgabenstellungen über Ziele ausgewählt werden. Die Auswahl der Übungen erfolgte durchgängig über Themenbereiche und Schwierigkeitsgrad (GD01_86; GD01_97).

Zum Themenbereich „Teamteaching“ passend wurden die Möglichkeit, sich mithilfe des Englischassistenten mit anderen Kolleg/-innen auszutauschen und der Umstand, dass das Tool einer eingeschränkten Benutzergruppe zugänglich sei, als positiv vermerkt.

Insgesamt scheinen die im Arbeitsblatttool bereitgestellten Übungen dem zu entsprechen, was von Studierenden im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung erwartet wird und womit sie sich auf ihrem jetzigen Entwicklungsstand identifizieren können, einzelne kritische Meinungen postulierten aber die in 6.2.2. bereits beschriebene fehlende Orientierung an Prinzipien des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und des ganzheitlichen Lernens.

Bei der Diskussion der Verwendung des Diagnosetools war teilweise eine dem neuen Rollenverständnis des Lehrer/-innen im Sinne des „Modells-NMS“ entsprechende Haltung festzustellen. Die Möglichkeit, mithilfe des Englischassistenten detaillierte Aufzeichnungen machen und speichern zu können, „on that platform you just have it there you have an overview“ (GD04_241), wurde aus drei Gründen als wesentlich erachtet: erstens, um Teilleistungen und Entwicklungsschritte besser dokumentieren zu können, zweitens, um Problembereiche der Schüler/-innen besser lokalisieren zu können und bei der gezielten Auswahl von entsprechenden Aufgabenstellung zu unterstützen, und drittens, um die Kommunikation bezüglich der Leistungsbeurteilung durch höhere Transparenz derselben mit Schüler/-innen und deren Eltern zu erleichtern. Damit, so die Meinung einiger Studierender, könne ein individualisiertes und differenziertes Lernangebot unter Einbezug des familiären Umfelds mit Unterstützung des Englischassistenten geschaffen werden.

Studierende erkannten aber die Eingeschränktheit des Systems, welches keine Aufzeichnungen außerfachlicher Kompetenzen vorsieht und sahen wesentlich mehr Möglichkeiten der Unterstützung im Bereich der „lernzielerreichenden“ und „zertifizierenden“ Beurteilung (vgl. Kapitel 3; 3.2.5.) als in der der „lernprozesssteuernden“.

Beispiele für den Ausdruck einer „adaptiven Lehrerhaltung“ als Teil des Professionsverständnisses unter den Aussagen der Studierenden beschreiben den hohen Aufwand der Verwendung des Tools zusammen mit der Unabdingbarkeit der Auseinandersetzung mit demselben: „I really like it and I know it’s maybe a little complicated because you have to write it in[…] but it’s the future […]“ (GD02_265).

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt, dass die Studierenden H1_2 nach der Erstbegegnung mit dem Englischassistenten zukunftsorientiert in der PLC Möglichkeiten sahen, bei der Gestaltung eines differenzierten Unterrichts durch das Tool unterstützt zu werden. Sie sahen sich aber eher als passive Nutzer des Systems und zeigten kaum Identifikation mit der Rolle des Lernbegleiters.

Die Akzeptanz des Arbeitsblatttools wird unterstützt durch die inhaltliche Nähe zu gängigen Lehrwerken, problematisch erscheint der Mangel an innovativen Aufgabenstellungen, die besser dem im NMS-Lehrplan geforderten kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht entsprechen.

Das Diagnosetool wurde hilfreich zur Dokumentation, Lokalisierung von Entwicklungsfeldern und Unterstützung bei Kommunikation mit Schüler/-innen und deren Eltern beschrieben. Es bedarf aber mehr Ausrichtung auf lernprozesssteuernde Beurteilung.

6.2.4 Forschungsfrage 16: Wie reflektieren Aussagen der Studierenden zum Englischassistenten das für die Arbeit in den NMS geänderte Rollenverständnis von Schüler/-innen (Modell-NMS-advanced)?

Die Aussagen bezüglich des Rollenverständnisses von Schüler/-innen können zwei grundlegend unterschiedlichen Gruppen von Studierenden identifiziert werden, jene Gruppe von Studierenden, die Schüler/-innen prinzipiell zutrauen, mit dem Englischassistenten selbstständig zu arbeiten und jene, deren Mitglieder dies grundsätzlich für nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen für möglich halten.

Während daher in der zuerst genannten Gruppe Möglichkeiten beschrieben wurden, wie Arbeitsblatt- und Diagnosetool zur Verbesserung des individuellen Lernerfolgs von Schüler/-innen und zur Unterstützung autonomen Lernens eingesetzt werden können, sind Vertreter/-innen der zweiten Gruppe der Ansicht, dass vor allem leistungsschwächere

Schüler/-innen mit der selbstständigen Auswahl von Übungen und deren Selbstkontrolle überfordert wären, beziehungsweise kein Interesse an eigenständiger Verwendung des Tools hätten. Die Schwierigkeit, die richtige Gruppe von Schüler/-innen zu erreichen, wird im folgenden Statement ausgedrückt:

> Pupils who don't need it the most would probably do the exercises on their own and pupils […] who need it probably more wouldn't care too much […] They definitely would choose the easiest tasks […] (GD03_282).

Sehr positiv wurde das Diagnosetool eingeschätzt, welches erlaubt, die Schüler/-innen verstärkt für ihre Entwicklungsprozesse verantwortlich zu machen und sie damit bei der Übernahme einer geänderten Rolle unterstützt.

> For themselves I think that they know it themselves not only for the teachers to know it but for the pupils themselves so that they can reflect on their level of learning (GD04_222).

Die zusätzliche besser mögliche Unterstützung durch Eltern wurde in diesem Zusammenhang auch wiederholt erwähnt:

> […] And for the parents as well because when they ask you as a teacher ok […] where are the weak points or weaknesses […] [T]hey can work on […] And then you really can tell them otherwise I don't know if you are able to tell them ok he is well he could but with this you can tell it more detailed with this […] (GD04_225).

Insgesamt beschrieben die Studierenden eher Möglichkeiten, den Englischassistenten zum Zweck der Leistungssteigerung zu verwenden, die Frage, inwieweit Lernschwächen mithilfe des Tools ausgeglichen oder besser bewältigt werden können, wurde von ihnen noch nicht gestellt und blieb folglich auch unbeantwortet.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten

Studierende trauten Schüler/-innen nur eingeschränkt zu, den Englischassistenten zur Verbesserung der eigenen Sprachfertigkeiten selbstständig zu verwenden, besonders für lernschwächere Schüler/-innen

fehlten Studierenden Konzepte, diese zu eigenverantwortlicher Tätigkeit anzuleiten.

6.2.5 Forschungsfrage 17: Welche Typologie beschreibt die Verwender/-innen des Englischassistenten?

Im abschließenden Teil des Kapitels wird die basierend auf die in Kapitel 4.2.5. beschriebene Clusteranalyse entwickelte Typologie der Verwender/-innen des Englischassistenten vorgestellt.

Näherungsmatrix

In der Näherungsmatrix (siehe Anhang) wurde größte Ähnlichkeit von 0,900 zwischen den Fällen S04 und S18 bzw. S17 und S18 festgestellt. Die geringste Ähnlichkeit (0,350) besteht zwischen den Diskussionsteilnehmer/-innen S01 und S10, S07 und S15 und S14 und S21.

Bei den Personen mit größter Ähnlichkeit handelt es sich bei beiden Paaren um weibliche Untersuchungspersonen, S17 und S18 nahmen darüber hinaus an der gleichen Diskussion teil.

Personen mit geringster Ähnlichkeit sind jeweils ein weibliches und männliches Paar und ein gemischtgeschlechtliches. Keine der drei Paarungen nahm an der gleichen Diskussion teil.

Für die Arbeit mit dem Englischassistenten interessant ist der Umstand, dass die Studierenden mit ähnlichsten Werten aus unterschiedlichen Zweitfachrichtungen kommen[34]. Die Analyse der Daten zeigt darüber hinaus, dass Quantität der kategorisierten Aussagen und Qualität dieser Aussagen in der Untersuchungsgruppe nicht miteinander korrelieren: Untersuchungsperson S04 stellte beispielsweise in der Diskussion die mit Abstand wenigsten kategorisierbaren Aussagen zur Verfügung (15%; N=4), während die Person mit größter Ähnlichkeit S18 in der Diskussion die vergleichsweise meisten Beiträge lieferte (30%; N=6). Bei Einbezug

[34] In der derzeit gültigen Form der Ausbildung zum NMS-Lehrer muss ein sogenanntes Erstfach (Deutsch, Mathematik, Englisch) und ein weiteres Fach (Geografie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde, Bewegung und Sport, Biologie und Umweltkunde, Bildnerische Erziehung, Werken Textil/ Technisch, Ernährung und Haushalt, Physik/ Chemie) gewählt werden

der unterschiedlichen Gruppengrößen ist dieser Unterschied noch deutlicher, S18 würden bei gleicher Größe der Diskussionsgruppe dreimal so viele kategorisierbare Aussagen zugeordnet werden als S04. Näher an S18 liegt der Wert von Untersuchungsperson S17, welche mit 19% der in der gleichen Diskussionsgruppe kategorisierten Aussagen zu der Hälfte der aktiveren Teilnehmer/-innen zählt.

Auch bei den Paaren mit geringster Ähnlichkeit zeigt sich, dass weder Geschlecht noch Zweitfachwahl oder Gesprächsaktivität bestimmende Faktoren für die auf inhaltliche Aspekte der Verwendung des Englischassistenten gerichtete Ähnlichkeitsanalyse sind. Anders gesagt argumentierten in den im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Gruppendiskussionen weibliche Sprachstudierende nicht grundlegend anders als ihre männlichen Kollegen, und Personen, die intensiver an der Diskussion teilnehmen, nicht unterschiedlich zu weniger aktiven. Außerdem wiesen Meinungen zum Englischassistenten weder mehr noch weniger Ähnlichkeit davon abhängig auf, welche Zweitfachausbildung von Studierenden gewählt wurde.

Merkmalsverteilungen in den vier Clustern

Im folgenden Abschnitt werden nun die durch Clusteranalyse explorativ gewonnenen vier Typen der Verwender/-innen des Englischassistenten dargestellt. Wichtig ist festzuhalten, dass es sich hier um keine hierarchische Ordnung handelt, sondern die Typen als gleichwertig anzusehen sind, da die Differenzierung aufgrund der im Anhang dargestellten unterschiedlichen Einstellungen die Verwendung des Englischassistenten betreffend erfolgte.

Typ 1: technikaffine differenzierende Verwender/-innen

Die in Typ 1 zusammengefassten Studierenden sind dadurch charakterisiert, dass sie einen sehr differenzierten Zugang zur Verwendung des Englischassistenten zeigen. Das Tool und seine unterschiedlichen Funktionsbereiche werden weder gänzlich positiv, noch durchgehend negativ beurteilt. Im Gegensatz zu den anderen Typen wird die Bedienung als einfach, die formale Gestaltung des Assistenten als gut

gelungen empfunden. Vertreter der Gruppe sind durch eine relativ hohe Unsicherheit die Verwendung des Diagnosetools betreffend gekennzeichnet, bewerten aber das Arbeitsblatttool als sehr positiv. Der differenzierte Zugang zeigt sich dadurch, dass teilweise eine Präferenz anderer Systeme, insbesondere die Funktionsweise des Arbeitsblatttools betreffend besteht. Dies ist auch ein Hinweis auf die Technikaffinität der Vertreter des Typs, welche mit alternativen Systemen vertraut sind. Die Notwendigkeit, didaktische Überlegungen bezüglich der Verwendung von Computern im Unterricht anzustellen, wird eher gering eingeschätzt, in Bezug auf das Arbeitsblatttool des Englischassistenten erscheinen sie Typ 1 aber doch zumindest teilweise unabdingbar.

Typ 2: dogmatische hinterfragende Verwender/-innen

Die Vertreter dieses Typs sind dadurch gekennzeichnet, dass sich ihre Aussagen zum Englischassistenten in wenigen, dafür aber vehement vertretenen Meinungen manifestieren. Sie meinen etwa, dass das Werkzeug jedenfalls für technikaffine Personen geeignet sei, beide Tools werden als 100-prozentig positiv sowohl für Lehrer/-innen als auch Schüler/-innen gesehen, es wird keine Präferenz anderer Arbeitsblattsysteme formuliert, andere Instrumente der Leistungsdiagnose werden aber bevorzugt. Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Diagnosetools gibt es keine. Diese vermeintliche Widersprüchlichkeit zeigt sich auch in der Haltung gegenüber Computerverwendung im Unterricht, welche einerseits von hoher Akzeptanz, andererseits sehr kritischer Haltung geprägt ist. Das Anstellen didaktischer Überlegungen zur Verwendung des Computers allgemein und des Englischassistenten im Besonderen erscheinen Vertretern dieser Gruppe als nicht notwendig.

Typ 3: reflektiert aufgeschlossene Verwender/-innen

Typ 3 stimmt in seiner prinzipiell sehr positiven und gleichzeitig kritischen Haltung gegenüber der Verwendung von Computern im Unterricht mit Typ 2 überein. Die Meinung zum Englischassistenten wird aber differenzierter und weniger vehement vertreten. Die Verwendung des Arbeitsblatttools wird für Schüler/-innen als positiv bewertet, jedoch erscheinen dieser Benutzergruppe didaktische Überlegungen wichtig. Es wird Offenheit

bezüglich der Verwendung anderer Arbeitsblattsysteme signalisiert, Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Diagnosetools besteht. Dieser Typ zeichnet sich auch durch eine höhere Schülerzentriertheit aus, es ist der einzige Typ, bei dem Bewertungen des Arbeitsblatttools und Diagnosetools für Schüler/-innen häufiger getroffen werden als für Lehrer/-innen.

Typ 4: didaktisch hinterfragende Verwender/-innen

Typ 4 stimmt in Bezug auf Streuung und Inhalte der Aussagen zum Englischassistenten mit Typ 3 stark überein, wesentliche Unterschiede bestehen in einer geringer ausgeprägten kritischen Haltung bezüglich des Arbeitsblatttools für Schüler/-innen und einer höher ausgeprägten bezüglich des Diagnosetools für Schüler/-innen. Unsicherheit bezüglich der Verwendung des Diagnosetools besteht wie bei Typ 2 keine, anders als dieser ist für Typ 4 eine didaktische Auseinandersetzung mit dem Beurteilungsinstrument unabdingbar. Dieses didaktische Hinterfragen und Anstellen von Überlegungen ist ein wesentliches Kennzeichen des Typs. Hier unterscheidet er sich gänzlich von Typ 2, klar von Typ 1 und auch Typ 3.

6.3 Zwischenfazit Englischassistent

Wie am Ende von Kapitel 5 werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse entsprechend den Forschungsfragen und Hypothesen zusammengefasst.

H2 und 3: Die beiden Hypothesen zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung durch Verwendung des Englischassistenten konnten nicht bestätigt werden.

F13: Die allgemeinen Aussagen zum Englischassistenten zeigten Fokus auf die passive Nutzung des Arbeitsblatttools, mit der Handhabung des Diagnosetools waren Studierende noch wenig vertraut und bevorzugten teilweise andere Formate.

F14: Bei der Bewertung des Englischassistenten wurde der Wunsch nach optisch ansprechenderer Gestaltung geäußert. Die Studierenden waren sich der Gefahr des gedankenlosen Nutzens durch Lehrpersonen bewusst. Die Frage bezüglich des Mehrwertes gegenüber anderen Online-

Materialien und digitalen Zusatzmaterialien zu approbierten Lehrwerken wurde formuliert. Das Diagnosetool wurde als zu sehr auf fachliche Leistungen reduziert gesehen. Studierende formulierten fünf allgemeine Tipps zur Verwendung von Computern im Unterricht.

F15: Möglichkeit der besseren Differenzierung im Sinne der NMS scheint durch Englischassistenten gegeben. Rolle des Lernbegleiters ist nicht Teil des Selbstverständnisses der Studierenden. Diagnosetool steigert Transparenz in der Notengebung, bietet wenig Raum für eine „Ergänzende Differenzierende Leistungsbeschreibung“ im Sinne der NMS.

F16: Studierende verfügten über keine Konzepte, vor allem lernschwächere Schüler/-innen zum eigenständigen Arbeiten mit dem Englischassistenten zu ermutigen.

F17: Auf Basis der in den Gruppendiskussionen getroffenen Aussagen der Studierenden konnten eine Typologie mit vier Typen von Verwender/-innen des Englischassistenten erstellt werden.

7 Forschungsbereiche übergreifende Befunde

Die beiden Unterkapitel in diesem Teil der Arbeit stellen einerseits die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zur Auswirkung der Verwendung des Englischassistenten auf die Einschätzung von in den Deskriptoren des EPOSTL beschriebenen Kompetenzen von Sprachlehrenden in Ausbildung dar und fassen andererseits die durch Experteninterviews gewonnenen Aussagen zu EPOSTL und Englischassistent zusammen.

7.1 Quantitative Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Verwendung des Assistenten und Selbsteinschätzung in EPOSTL

Der folgende Abschnitt widmet sich der Darstellung der Ergebnisse zu Hypothese 4: Die Arbeit mit dem Englischassistenten bewirkt eine höhere Selbsteinschätzung der Fähigkeiten der in der Tabelle angeführten Bereiche im Vergleich zu den anderen Deskriptoren des EPOSTL.

Es ist wichtig, hier festzuhalten, dass aufgrund des gewählten Untersuchungsdesigns und der Tatsache, dass wegen der Verwendung des Englischassistenten über den Zeitraum eines ganzen Semesters Störfaktoren nur schwer kontrolliert werden konnten, alle in diesem Abschnitt beschriebenen Ergebnisse nur Tendenzen in der untersuchten Gruppe aufzeigen können und Verallgemeinerungen demnach weder zulässig noch erwünscht sind. Wie auch in anderen Untersuchungsphasen der Arbeit ging es vorrangig darum, Möglichkeiten des Einsatzes des Englischassistenten aufzuspüren, diese in den Kontext des einen lebenslangen Professionalisierungsprozess begleitenden EPOSTL zu stellen und folglich in die Ausbildung von Sprachstudierenden überlegt und begründet zu integrieren.

In den Tabellen am Beginn der Darstellungen der Ergebnisse für die einzelnen Bereiche des EPOSTL werden die jeweiligen angenommenen Wirkungsbereiche angezeigt, auf eine wiederholte vollständige Darstellung der Tabelle (siehe Kapitel 4.3.1.) wurde verzichtet.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden sowohl die Bereiche der Anwender als auch Autoren analysiert, da alle Studierenden der Gruppe H4A (N=17) in beiden Rollen tätig waren, wenn auch im Bereich der Autorenrolle nur eingeschränkt. Als höhere Selbsteinschätzung wurden jene Werte definiert, die über dem Gesamtmittelwert der jeweiligen Bereiche des EPOSTL lagen.

Die Auswertungen werden für diese sieben Bereiche getrennt dargestellt und am Ende des Abschnittes zusammengefasst. Grün markierte Werte liegen über, rot markierte unter dem Durchschnitt, Werte, die genau den Durchschnitt repräsentieren sind blau gedruckt. In Fettdruck sind jene Werte dargestellt, die dem Bereich „Anwender“ zugeordnet wurden.

7.1.1 Context

Anwender	Deskriptor[35]	Autor	Deskriptor
A1., A3., B2., B5., B7., C4., C5.	01, 03, 06, 09, 11, 15, 16	A2., A4., C3., C8., D1.	02, 04, 14, 19, 22

Tabelle 21: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Context“

In der folgenden Grafik sind die Ergebnisse für den Bereich “Context” dargestellt. Der Durchschnitt beträgt 1,93, N=17.

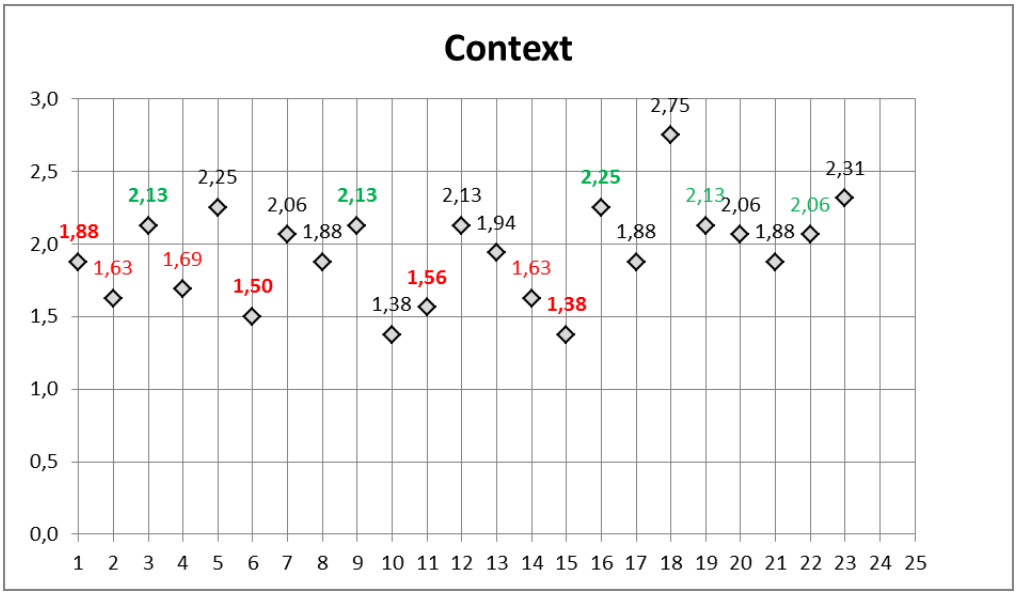


Abbildung 53: Darstellung Überprüfung H4A “Context“

[35] Um Interessierten ein leichteres Auffinden der Deskriptoren zu ermöglichen, werden bei der Beschreibung in diesem Kapitel immer die im EPOSTL verwendete Bezeichnung im jeweiligen Bereich (A.1. bis G.8.) und in Klammer die für die Studien verwendete Durchnummerierung (1 bis 195) angegeben

Das Diagramm zeigt, dass die Kompetenz nur in einigen der angenommenen Bereiche tatsächlich über dem Durchschnitt eingeschätzt wurde, die Hypothese konnte damit für diesen Bereich des EPOSTL nur teilweise bestätigt werden. Die qualitativ erhobenen Daten zum Englischassistenten bieten allerdings Erklärungsansätze, beispielsweise bei den Aussagen bezüglich des „Lehrplans“. In den Analysen der Gruppendiskussionen (Kapitel 6) und Experteninterviews (Kapitel 7) zeigte sich sehr deutlich, dass Studierende bei der Auswahl von Übungen selten aufgrund von Zielformulierungen, die in den Lehrplänen und dem Sprachunterricht grundgelegten Dokumenten vorgegeben sind, vorgehen, sondern sich von Themen und (grammatikalischen) Inhalten, die in Schulbüchern vorgeschlagen sind, leiten lassen. Dass die Verwendung des Englischassistenten diese Gewohnheit nicht kurzfristig zu ändern imstande ist und beispielsweise die erwartete höhere Einschätzung der in den Aussagen A.2. (2), „Ich kann anhand der Anforderungen in nationalen und lokalen Lehrplänen Sprachunterricht gestalten“ oder A.4. (4) zur Integration europäischer Dokumente in den Unterricht beschriebenen Kompetenzen nicht festzustellen ist, gibt dieser fehlenden Zielgerichtetheit Ausdruck. Auch in den Deskriptoren B.2. (06) und B.7. (11) geht es um diese Zielorientierung und die Orientierung an den im GERS festgeschriebenen Kompetenzniveaus. Die beiden weiteren falsch eingeschätzten Deskriptoren beinhalten Kompetenzen im Bereich des Multilingualismus und der Interkulturalität, auch hier sind Erklärungsansätze über die qualitativen Daten vorhanden, welche bereits in Kapitel 5 dargestellt wurden.

Übereinstimmung mit den Annahmen wurde für folgende „Kann-Bestimmungen“ erreicht: B.5. (09): „Ich kann die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen (Sinn für Erfolg, Vergnügen etc.).“, C.5. (16): „Ich bin in der Lage, meinen Unterricht auf der Grundlage von Erfahrung, SchülerInnen-Feedback und Lernergebnissen kritisch zu beurteilen und ihn entsprechend anzupassen“, C.8. (19): „Ich kann meine KollegInnen beobachten, unterschiedliche methodologische Aspekte ihres Unterrichts erkennen und ihnen konstruktives Feedback geben“ und D.1.

(22): „Ich kann beurteilen, wie ich die in meiner Schule verfügbaren Ressourcen verwende (OHP, Computer, Bibliothek etc.).“.

7.1.2 Methodology

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.3., A.4., A.6., A.9., A.10., A.11, A.12, B.2., B.4., B.11., B.12, C.1., D.1., D.5., E1., E.5., F.1., F.2., F.3., G.1., G.2., G.5., G.6., G.7., G.8.	26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 46, 47, 48, 56, 60, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80	B.3., C.4., C.5.	38, 51, 52

Tabelle 22: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Methodology“

Für den Bereich „Methodology“ wurde ein Durchschnitt von 1,96 (N=17) erreicht. Aufgrund der hohen Anzahl der Deskriptoren erfolgt die Darstellung in zwei Grafiken:

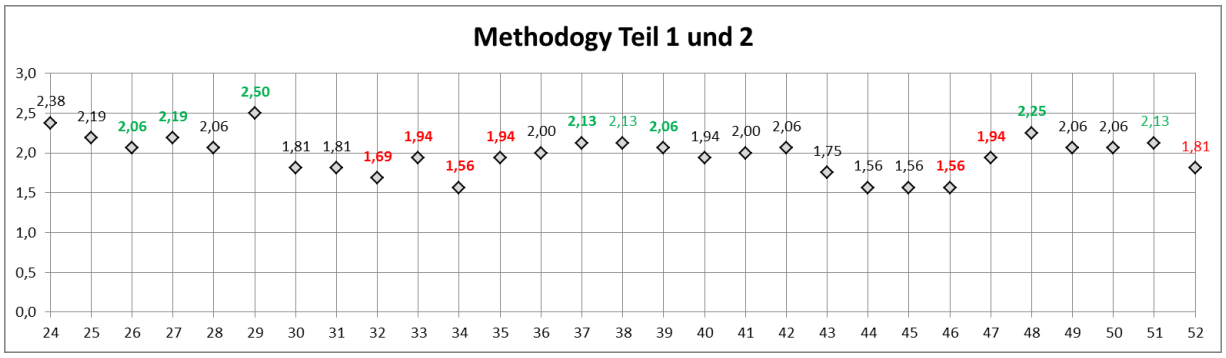


Abbildung 54: Darstellung Überprüfung H4A “Methodology Teil 1“

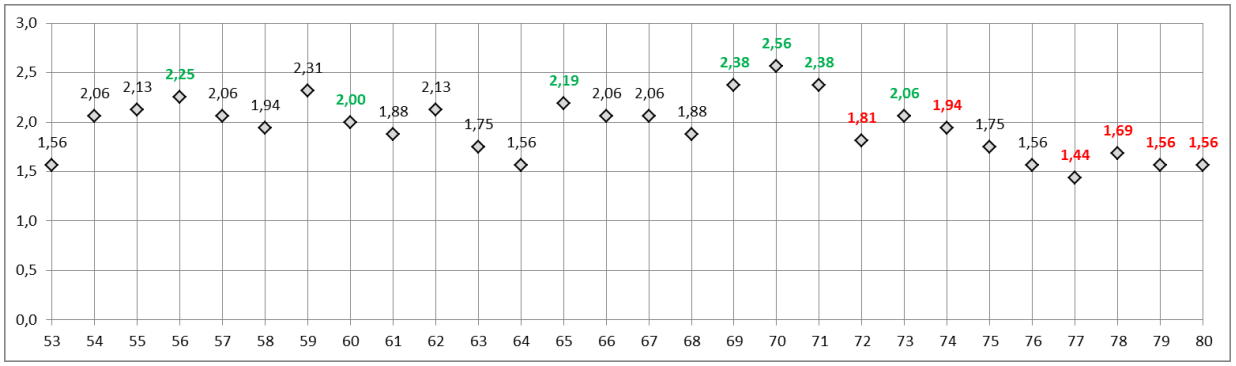


Abbildung 55: Darstellung Überprüfung H4A “Methodology Teil 2“

Für den Bereich „Methodology“ sind folgende Tendenzen sichtbar: eine überdurchschnittlich hohe Übereinstimmung mit der vorhergesagten Selbsteinschätzung ist erstens bei den Deskrpitoren zu finden, welche die Auswahl von Übungen zum Inhalt haben (A.3. (26), A.4. (27), A.6. (29),

B.2. (37), B.3. (38), B.4. (39), C.1. (48), C.4. (51), D.1. (56), D.5. (60), F.1. (70), F.2. (71)), zweitens bei Aussagen, die die Fähigkeit, Grammatikunterricht abzuhalten (E.1. (65)) beschreiben. Die Übereinstimmung im Unterbereich „Kultur“ (G.1. bis G.8. (73 bis 80)) fiel am geringsten aus, hier wurde beim Englischassistenten aufgrund der Möglichkeit des Einbezugs unterschiedlicher Online-Ressourcen und damit einhergehender Bereitstellung vielfältiger Aufgabenstellungen mehr Potential vermutet als in der empirischen Überprüfung ersichtlich.

Potentielle Entwicklungs- und Untersuchungsbereiche des Englischassistenten den Bereich „Methodology“ betreffend können wie folgt zusammengefasst werden:

- Verwendung des Tools zum Üben und Auswählen geeigneter Aufgabenstellungen in allen Fertigkeitsbereichen.
- Verstärkte Nutzung des Englischassistenten zur Bereitstellung von Übungen, welche interkulturelles Verständnis fördern.

7.1.3 Resources

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.10., A.11.	90, 91	A.1., A.3., A.4., A.5., A.7., A.8., A.9.	81, 83, 84, 85, 87, 88, 89

Tabelle 23: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Resources“

Der durchschnittliche Wert der Selbsteinschätzungen im Bereich „Resources“ beträgt 2,12 (N=17).

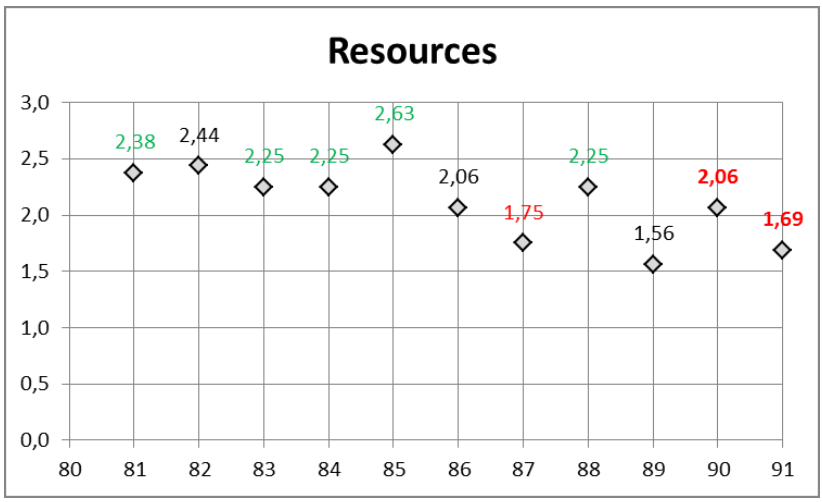


Abbildung 56: Darstellung Überprüfung H4A “Resources“

Auch im Bereich der Ressourcen, also der Quellen, auf die Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung zurückgreifen können, sind trotz der nur teilweise verifizierten Hypothese vor allem jene „Kann-Bestimmungen“ interessant, welche falsch eingeschätzt wurden. Es handelt sich dabei um jene, welche Erziehung zum selbstständigen Arbeiten von Schüler/-innen zum Inhalt haben, „Ich kann die SchülerInnen anleiten, Materialien für sich selbst und für andere SchülerInnen zu erstellen“ (A.7. (87)) und „Ich bin in der Lage, die SchülerInnen bei der Nutzung des Internet für die Informationsgewinnung anzuleiten“ (A.10. (90)). Außerdem wurde bei der im Rahmen dieser Arbeit realisierten Verwendung des Englischassistenten mit den Untersuchungsgruppen offensichtlich wenig Augenmerk auf kritische Auseinandersetzung mit dem Medium gesetzt. Die Selbsteinschätzung der Aussage, „Ich bin in der Lage, Lernprogramme und -plattformen auf der Grundlage von IKT einzusetzen und kritisch zu bewerten“ (A.11. (91)), fiel in der Gruppe der H4A-Studierenden unterdurchschnittlich aus.

7.1.4 Lesson Planning

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.1., A.2., A.3., A.4., B.2., B.9., B.12, C.1.	92, 93, 94, 95, 99, 106, 109, 110	B.3., B.8.	100, 105

Tabelle 24: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Lesson Planning“

Der durchschnittliche Wert der Selbsteinschätzung in diesem Bereich liegt bei 2,13 (N=17).

Abbildung 57: Darstellung Überprüfung H4A “Lesson Planning“

Obwohl aus dem Bereich des „Lesson Planning“ nur wenige Aussagen für die Hypothese gewählt wurden, fiel hier das Ergebnis am unterschiedlichsten zu dem erwarteten aus. Diese Fehleinschätzung betrifft vor allem den Bereich „A. Lernziele identifizieren“. Wie bereits bei der Diskussion des Bereichs „Context“ (Kapitel 7.1.1.) erwähnt, liefern die qualitativen Daten hier zusätzliche Informationen, die helfen, Gründe zu eruieren und weitere Schritte zu planen. Um in diesem Bereich Wirkung erzielen zu können, müsste das Angebot des Englischassistenten, Übungen ausgehend von Zielsetzungen auszuwählen, bei der Verwendung durch die Studierenden in der Praxis mehr Beachtung zukommen.

Der zweite Bereich, in dem die Selbsteinschätzung schlechter ausfiel als erwartet, betrifft Lernerautonomie, welche von den befragten Studierenden nur gering in ihrem Bild von Schüler/-innen verankert war. Der Deskriptor B.8 (105) „I can design activites to make learners aware and build on their existing knowledge“ verlangt nach Übergabe von Verantwortung im Lernprozess an die Schüler/-innen, ein Konzept, das von den Studierenden nur wenig Teil der Handlungen in der Schulpraxis ist, wie über deren Aussagen im qualitativen Paradigma deutlich wurde.

7.1.5 Conducting a Lesson

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.2., A.5., C.2., C.4., C.5., C.6., D.2., D.5.	115, 118, 125, 127, 128, 129, 131, 134	B.1., B.2., B.3., D.1.	120, 121, 122, 130

Tabelle 25: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Conducting a Lesson“

„Conducting a Lesson“ ist der Bereich, der nach „Lesson Planning“ (7.1.4.) am wenigsten die erwartete Wirksamkeit des Englischassistenten zeigt, der Durchschnitt der Einschätzungen beträgt 2,22 (N=17).

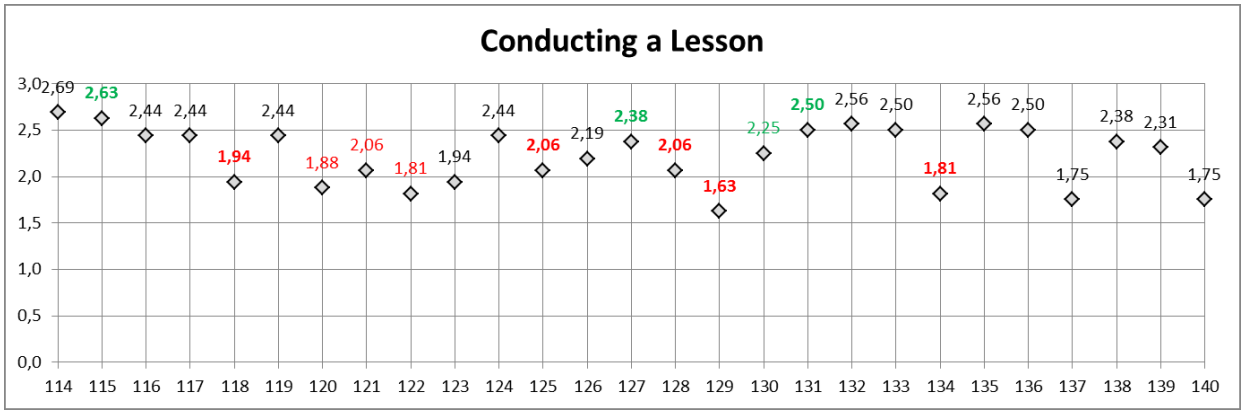


Abbildung 58: Darstellung Überprüfung H4A "Conducting a Lesson"

Ähnlich wie im Bereich „Resources", Kapitel 7.1.3., sind bei „Conducting a Lesson" die Mehrheit der falsch eingeschätzten Deskriptoren in jenen Tätigkeitsbereichen von Lehrer/-innen zu finden, in denen entweder individualisierte Unterrichtsformen oder die Entwicklung von autonomen Lerntechniken im Vordergrund stehen. Nach Nutzung des Englischassistenten über die Dauer von einem Semester war auch keine überdurchschnittlich eingeschätzte Kompetenz betreffend Hilfestellung bei der Verwendung von IKT zu erkennen. Der Deskriptor D.5. (134), „Ich kann die Verwendung verschiedener Arten von IKT durch SchülerInnen im und außerhalb des Klassenzimmers beaufsichtigen und unterstützen" blieb neben vielen anderen unterdurchschnittlich markiert.

Zusätzlich betrifft die Fehleinschätzung einen Deskriptor, der den Einbezug aktueller Ereignisse beschreibt: „Ich kann meinen Unterrichtsinhalt mit aktuellen Ereignissen im lokalen und internationalen Kontext in Beziehung setzen" (B.3. (122)). Dies unterstreicht das bereits in 7.1.2. „Methodology" beschriebene Fehlen von Kompetenz bezüglich des Einbezugs kultureller und interkultureller Inhalte in den Unterricht.

Richtig eingeschätzt wurden jene Bereiche, die das Handeln der Lehrperson selbst zum Inhalt haben (A.2. (115), C.4. (127), D.1. (130), D.2. (131)).

7.1.6 Independent Learning

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.1., A.2., A.3., A.4., A.5., A.6., B.1., B.2., B.3., B.4., D.1.	141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 157	E.1., E.2., E.3	162, 163, 164

Tabelle 26: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Independent Learning“

Im Bereich „Independent Learning“ wurde der tiefste durchschnittliche Wert der Selbsteinschätzungen mit 1,50 (N=17) erreicht.

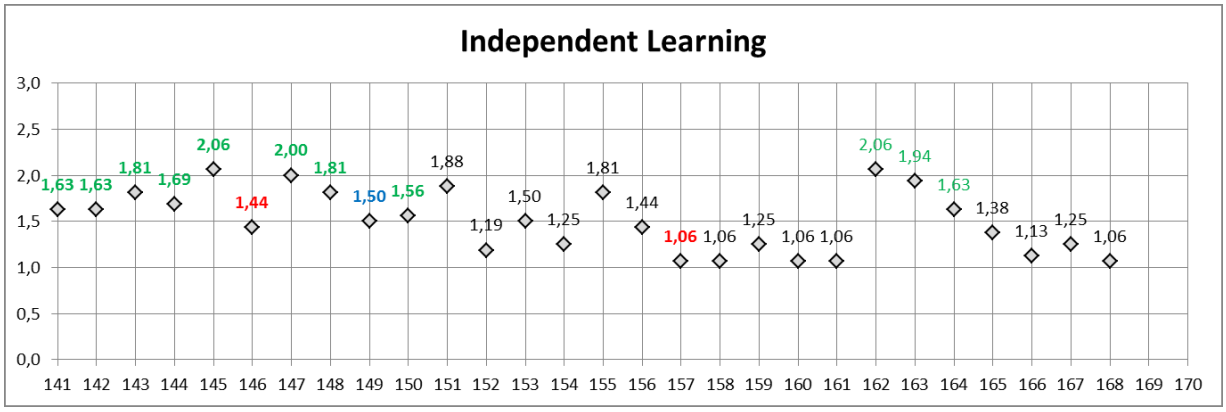


Abbildung 59: Darstellung Überprüfung H4A “Independent Learning“

Die Grafik zeigt, dass in diesem Bereich des EPOSTL die Mehrzahl der Selbsteinschätzungen in den vermuteten Wirksamkeitsbereichen des Englischassistenten höher als durchschnittlich ausfiel. Die beiden Ausreißer nach unten („I can help learners to reflect on and evaluate their own learning processes and evaluate the outcomes.“ (A.6. (146), „I can set specific aims and objectives of portfolio work (for coursework, for continuous assessment etc.).“ (D.1. (157)) verdeutlichen aber jene Bereiche, die in der Einschätzung der Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung auch nach Verwendung des Englischassistenten noch nicht überdurchschnittlich entwickelt waren.

7.1.7 Assessment of Learning

Anwender	Deskriptor	Autor	Deskriptor
A.2., A.3., B.1., B.2., B.3., B.4., B.6., C.1., C.3., F.1., F.2., F.3.	170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 180, 182, 192, 193, 194		

Tabelle 27: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Assessment“

Der Durchschnitt der Selbsteinschätzungen im Bereich „Assessment of Learning“ liegt bei 1,56 (N=17).

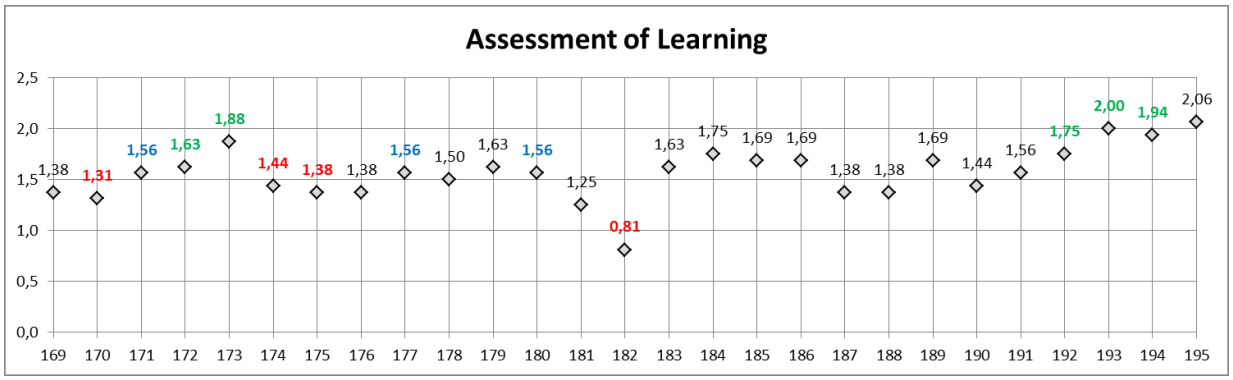


Abbildung 60: Darstellung Überprüfung H4A “Assessment of Learning“

Mit Ausnahme des Deskriptors C.3. (182), welcher konkret auf die Unterstützung bei der Verwendung des „European Language Portfolios“ abzielt, bleiben die Selbsteinschätzungen wieder bei jenen Deskriptoren unter dem erwarteten Niveau, welche Prozesse beschreiben, in denen Schüler/-innen mithilfe der Lehrperson ihre eigene Entwicklung reflektieren, Beurteilungskriterien festlegen und entsprechende Lernaktivitäten planen und durchführen (A.2. (170), B.3. (174)). Der erwartete Effekt bezüglich des besseren Sichtbarmachens von Schülerleistungen zur Verbesserung der Kommunikation mit den Eltern mithilfe des Diagnosetools konnte im Rahmen des für diese Arbeit durchgeführten Projektes nicht erzielt werden.

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten und EPOSTL

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur quantitativen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Verwendung des Englischassistenten und Selbsteinschätzung der Sprachstudierenden in Ausbildung im EPOSTL zeigt, dass „Hypothese 4: Die Arbeit mit dem Englischassistenten bewirkt eine höhere Selbsteinschätzung der Fähigkeiten der in der Tabelle angeführten Bereiche im Vergleich zu den anderen Deskriptoren des EPOSTL“ im Rahmen dieser Studie nur teilweise bestätigt werden konnte.

Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Auswahl von Aufgabenstellungen erfolgt durch Studierende unter geringer Orientierung an in Lehrplänen formulierten allgemeinen Zielsetzungen von Fremdsprachenunterricht.
- Hohes Entwicklungspotential von Aufgabenstellungen, welche interkulturelles Verständnis üben, ist gegeben.
- Studierende sehen sich sehr eingeschränkt in der Lage, Schüler/-innen zur selbstständigen Nutzung beider Tools des Englischassistenten anzuleiten.
- Die Fähigkeit von Studierenden, Neuen Medien zu bewerten, ist in deren Meinung gering ausgeprägt.
- Die für eine überdurchschnittlich hohe Einschätzung der Kompetenz in Bezug auf Leistungsbewertung notwendigen Fertigkeiten konnten durch die während des Projektes geschaffenen Rahmenbedingungen nicht ausreichend gefördert werden.

7.2 Experteninterviews

Die Darstellung der Ergebnisse der Experteninterviews erfolgt in zwei Unterkapiteln, welche einerseits die Wirksamkeit des Englischassistenten aus Sicht der Befragten nach der Verwendung des Werkzeugs über einen Zeitraum von einem Semester der Ausbildung, andererseits Einzelfalldarstellungen, welche auf die in der Arbeit entwickelten Modelle und Typologien Bezug nehmen, zum Inhalt haben.

7.2.1 Forschungsfrage 18: Für welche Bereiche des EPOSTL schätzen die Interviewpartner den Englischassistenten als wirksam ein? Bestehen Übereinstimmungen mit den in der Gesamtgruppe H4A erhobenen Daten?

Die Aussagen der Studierenden in H4A, die sowohl mit dem Assistenten als auch dem EPOSTL gearbeitet haben, zeigen keine einheitliche Ausrichtung auf einen der Bereiche des EPOSTL. Fünf der sieben Bereiche werden von zwei Studierenden genannt, „Methodology“, „Lesson Planning“, „Independent Learning“ und „Assessment of Learning“, einer, „Resources“, wird nur von einer Studierenden als durch die Arbeit mit dem Englischassistenten unterstützt betrachtet.

Auffallend auch, dass dem Englischassistenten von einem bis vier Bereichen Potential zugeschrieben wird. Das vielfältigste Potential ortet S26, eine Studierende, welche in der Einzelfalldarstellung als „kritische intrinsisch Motivierte“ präsentiert wird, am wenigsten die im EPOSTL inkludierten Bereiche unterstützend wird das Tool von S31 eingeschätzt, einer Studentin, welche als „forschend eingeschränkt Wirksame“ charakterisiert wird. Die folgende Tabelle fasst zusammen:

	S26	S27	S29	S31
Methodology	X	X		
Resources				X
Lesson Planning	X		X	
Independent Learning	X	X		
Assessment of Learning	X		X	

Tabelle 28: Potential EPOSTL H4A

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der in Kapitel 7.1. beschriebenen Ergebnisse der in der Gesamtgruppe H4A erhobenen Daten, zeigen sich Übereinstimmungen der Einschätzung der Studierenden S26 bis S31 bezüglich der Wirksamkeit des Englischassistenten mit der in der Arbeit verfolgten Hypothese 4. In vier der hier genannten Bereiche, „Methodology“, „Resources“, „Independent Learning“ und „Assessment“ ist die Anzahl der Übereinstimmungen bezüglich der angenommenen Wirksamkeit und der von den Studierenden eingeschätzten Kompetenz größer als 50%.

Für den Bereich des „Lesson Planning“ trifft dies nicht zu.

7.2.2 Einzelfalldarstellungen

Im abschließenden Abschnitt werden die acht Studierenden, die für die Experteninterviews zur Verfügung standen, in Form von Einzelfalldarstellungen charakterisiert.

Die Darstellung wurde in Hinblick auf zwei Hauptkriterien strukturiert. Einerseits auf die im „Modell-NMS-advanced“ zusammengefassten Merkmale „Reflexion – forschende Haltung“,

„Selbstwirksamkeitserwartungen - Autonomie - soziale Eingebundenheit“, „Motivation - adaptive Lehrendenhaltung“ „Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen“, „flexible Arbeitsformen“ und „Leistungsdiagnose“ (vgl. Kapitel 2) unter Berücksichtigung der Ausprägungen „pragmatisch“, „ethisch“ und „moralisch“ (vgl. Luttenberg, Bergen, 2008), andererseits in Bezug auf die in Kapiteln 5 und 6 dargestellten Erkenntnisse und Typologien.

Die Darstellung beinhaltet daher die Beantwortung von Forschungsfragen 19: „Wie können die Interviewpartner aus H4A und H4B in die in Kapitel 6 entwickelte Typologie zum Englischassistenten eingeordnet werden?“ und Forschungsfrage 20: „Welche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Portfolioarbeit können aufgrund der Aussagen der Interviewpartner aus H4A und H4B festgemacht werden?“

Die von den Studierenden gegebenen Empfehlungen bezüglich der Verwendung und Weiterentwicklung des Assistenten wurden wiedergegeben und auch die in Bezug auf Portfolioarbeit getroffenen Aussagen werden präsentiert.

Die folgenden Abschnitte gliedern sich jeweils in eine durch Zitate illustrierte verbale Beschreibung der Studierenden und eine zusammenfassende grafische Darstellung. Die Hauptmerkmale der Personen wurden überdies in einer Kurzbezeichnung in der Überschrift zusammengefasst.[36]

7.2.2.1 S24: „die kooperierend Individualisierende“

> [Ich würde den Englischassistenten verwenden w]enn’s mir die Arbeit erleichtern würde, ein Kind zu fördern, zum Beispiel, also einen Förderplan zu erstellen […] (IN01_52).
>
> […] auf jeden Fall gegenseitiger Austausch, also von Materialien, Feedback zu den Materialien […] (IN01_151)

[36] Den Studierenden wurde es freigestellt, das Interview in deutscher oder englischer Sprache durchzuführen. Dementsprechend wurden die Zitate in der jeweils gewählten Sprache wiedergegeben. Zur besseren Lesbarkeit wurde bei längeren Zitaten immer nur die Codierung des ersten Satzes angegeben.

Begründung der Namenswahl

Wie in den einleitend verwendeten Zitaten zu erkennen, ist es für S24 wichtig, ein Medium wie den Englischassistenten zur Schaffung individueller Lernsettings für Schüler/-innen zu nutzen. Wichtig ist der Person auch ein persönlicher Austausch, welcher in der folgenden Darstellung wiederholt thematisiert wird.

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

Die Aussagen von S24 beinhalten Referenzen zu drei der im „Modell-NMS-advanced" inkludierten Bereiche, „soziale Eingebundenheit", Reflexionsfähigkeit in der Ausprägung „moralisch", und „Leistungsdiagnose".

„[…] a good atmosphere […]" (IN01_26) ist für die Studierende für persönliches positives Lernerleben bedeutend, andererseits erkennt sie auch ihre Aufgabe, sozial erwünschte Fähigkeiten an die Schüler/-innen weiterzugeben: „Also ich würde glaube ich eher mehr am Computer arbeiten, weil es in unserer Gesellschaft, es, du arbeit'st immer mit'm Computer, wer arbeitet nicht mit dem Computer?" (IN01_107).

S24 erkennt aber auch die Eingeschränktheit der Möglichkeiten des Einsatzes von Neuen Medien und postuliert bezugnehmend auf das Diagnosetool des Englischassistenten die Bedeutung von persönlichem Kontakt zwischen Beurteilendem und Lernendem:

> [I]ch finde persönliches Feedback immer besser als nur vom Programm ein Feedback, es ist nicht schlecht, weil du bekommst sofort was zurück, ja, wenn du das Arbeitsblatt ausfüllst und du weißt dann, ja, hab's gut gemacht oder schlecht gemacht, aber ICH denk mir, dass zusätzlich noch persönlich gesprochen werden muss, damit man ganz genau weiß, woran man zu arbeiten hat (IN01_259).

Die Bedeutung der Schulpraxis für die professionelle Entwicklung wird ähnlich wie in den Aussagen der Gesamtgruppe zum EPOSTL (vgl. Kapitel 5) hervorgehoben:

> Also in der Schulpraxis geht's definitiv (--) weiter, also, ich find, ich finde sogar, dass man das, ich meine, ich weiß nicht, mehr oder weniger, keine

> Ahnung, des kann ich n[icht] sagen, aber es ist eigentlich die Schulpraxis, wir kriegen da die Grundlage, sage ich jetzt, an der PH zum Unterrichten, und dann schaut ma[n], ob des funktioniert, für mich ist die Praxis no[ch] immer des, und a[uch] wo ich merke ob's des Richtige is[t] oder n[icht] (IN01_306).

Empfehlungen Englischassistent

Die von S24 formulierten Verbesserungsvorschläge zum Englischassistenten betreffen einerseits die methodische Integration des Tools in den Unterricht, andererseits die Kompatibilität mit den dem kommunikativen Ansatz folgenden Vorgaben des Lehrplans.

Die/den typische/n Verwender/-in des Englischassistenten beschreibt S24 so:

> Ahm, wie soll ich so einen Typ Lehrer beschreiben (--), ah Frontalunterricht, ich sehe jetzt einfach einen Lehrer und für mich ist er (---) also viel Frontalunterricht, viele Arbeitsblätter, ah viele gap-filling exercises, (5s) ja, legt viel Wert auf Grammatik, ich sag jetzt nicht, dass n[icht] wichtig ist, aber (4s) ja so, so, mehr fällt mir jetzt auch n[icht] ein, aber so in die Richtung (IN01_228).

Dass dies eben nur teilweise den Lehrplanvorgaben entspricht, wird im folgenden Statement deutlich, in welchem der Wunsch nach einer Integration der Fertigkeitsbereiche und einer Differenzierung nach Komplexitätsgraden formuliert wird:

> Naja, mehr vertiefte und grundlegende[37] Beispiele jetzt und dass du dann a[uch] die Fertigkeiten mehr trainierst, dass du mehr Schreiben trainierst, dass du vielleicht die Grammatik mit den Skills vereinbaren kannst, weil momentan ist es so, dass du nur Grammatik und wann dann die Teilbereiche nur einzeln und dass man das eben Grammatik und die

[37] Die Begriffe „grundlegende" und „vertiefte Allgemeinbildung" werden im Lehrplan der NMS basierend auf Norman Webbs (1997) „Depth of Knowledge" („Tiefe des Wissens") in den Ausführungen zur Differenzierung in Deutsch, Mathematik und Lebender Fremdsprache verwendet. Es heißt dort: „In den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache erfolgt ab der 7. Schulstufe im Kernbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben. Die Anforderungen der Vertiefung haben jenen der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule zu entsprechen" (BMUKK 2012, S 10).

> Fertigkeiten miteinander verbindet, des müsste man schaffen für so eine Plattform (IN01_219).

In der in Kapitel 6 präsentierten Typologie würde S24 am ehesten Typ 4, die „didaktisch hinterfragende Verwender/-in“ repräsentieren. Es stehen didaktische Überlegungen bei gleichzeitigem kritischem Hinterfragen der Möglichkeiten der unterschiedlichen Tools des Englischassistenten im Zentrum ihrer Überlegungen.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Bezüglich der Portfolioarbeit als einem die eigene Entwicklung dokumentierenden Instrument betont S24 die Bedeutung von Feedback zu und Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit, sie spricht damit die unter „Kommunikation“ zusammengefassten Bereiche in der Definition von Winters Orientierungspunkten für Portfolioarbeit an (vgl. Kapitel 3). Sie hinterfragt die Sinnhaftigkeit von derzeit geforderten Anforderungen:

> Nein, ich würde eher eben die Feedbacks nach der Stunde [in das Portfolio geben], also, das ist das was für mich (IN01_340)

> […] und da ist es (--) oft schwierig, ja mit der Praxismappe, wie wichtig ist sie wirklich jetzt für die Entwicklung, sage ich jetzt einmal, ich meine, dass man das Material und d[a]s ist schon in Ordnung, und Reflektieren ist auch wichtig nach den Stunden und das Feedback nach den Stunden ist auch ganz wichtig, ah aber wie wichtig jetzt ein Extended Lesson Plan[38] ist […] (IN01_324)

Um Entwicklung zu dokumentieren, erscheint es der Studierenden wichtig, auch Beispiele für weniger gelungene Tätigkeit im Portfolio zu zeigen. Sie möchte eine begründete Auswahl an Planungsbeispielen in ihrem Portfolio präsentieren, welche von Überarbeitungsphasen zeugen:

> Ich glaube ich hätte drinnen (4s) ah Stunden, die mir ganz gut gelungen sind, aber, ich weiß nicht, wie das kommen würde, aber vielleicht auch eine Stunde, wo ich sage, das war nicht so gut, ABER aus diesem Grund ist das

[38] Bei dem „Extended Lesson Plan“ handelt es sich um eine spezielle Form der Seminararbeit, welche im Rahmen der Anforderungen für die Schulpraktischen Studien pro Semester zu zwei unterschiedlichen Themenbereichen verfasst werden muss. Die Arbeit umfasst die drei Bereiche „Sachanalyse“, „Didaktische Analyse“ und „Methodische Analyse“ und baut auf selbst als Lehrperson im Unterricht behandelte Themenbereiche auf.

und das entstanden, also da habe ich gemerkt, so kann ich nicht unterrichten, […] (IN01_354)

Die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtstätigkeit mit klaren Zielsetzungen im Sinne aktionsforschendem Handelns wird von S24 als sinnvoll erachtet:

Bei der Sammlung ist es jetzt so, finde ich, dass man sich wenig Gedanken macht bei dem, du sammelst einfach alles, was du machst. Dann schreibst du am Ende eine große Reflektion oder lässt die kleinen drinnen, je nachdem auch wie es verlangt wird, du hast die Extended Lesson Plans drinnen und d[a]s, sag ich jetzt, war's einmal, und ich glaube, so macht man sich mehr Gedanken, wie d[a]s dann, was wirklich rauskommen sollte. (IN01_372)

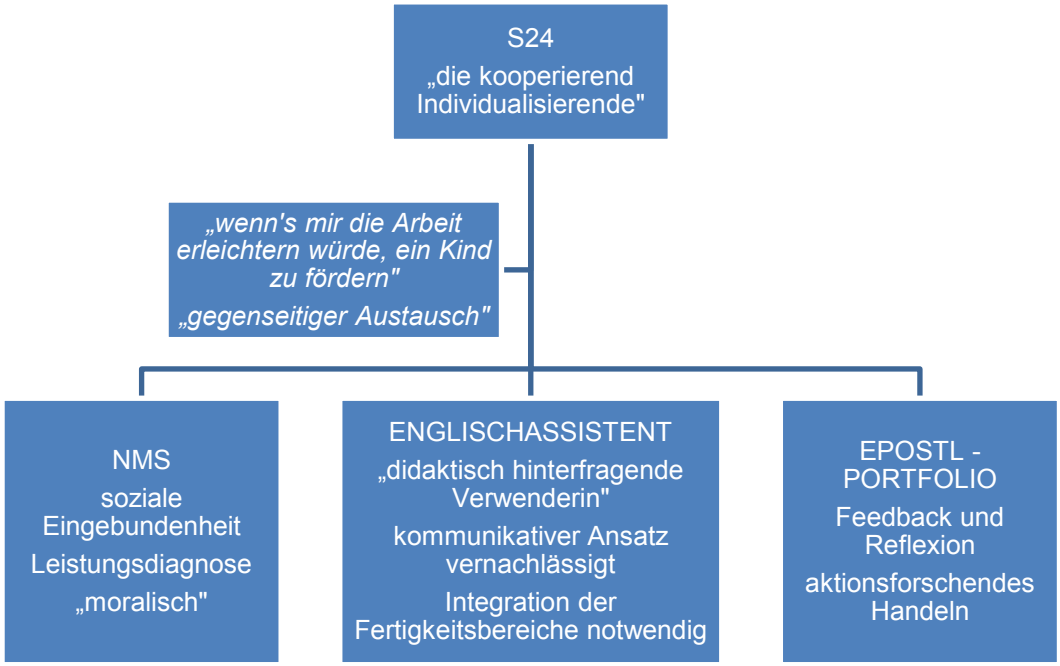


Abbildung 61: S24: „die kooperierend Individualisierende"

7.2.2.2 S25: „der extrinsisch motivierte Zeitökonom"

[I]ch kann gut lernen, wenn ich einen Zeitdruck habe, zum Beispiel, also ich lerne immer erst relativ zum Schluss, vor den Exams, zwei, drei Tage vorher, weil, wenn ich jetzt eine oder zwei Wochen vorher lerne, dann vergesse ich es wieder bis dorthin, das ist bei mir meistens so, dass das wieder relativ schnell weg ist, es ist eigentlich nur Kurzzeitgedächtnis, was ich lerne (IN02_20).

Und vor allem geht eigentlich das Differenzieren besser, weil es sind für jedes „grammar topic" sag ich einmal sind also leichte, mittel und schwere

> Übungen dabei, und das geht ja dann eigentlich schnell, muss ich vielleicht noch ein paar Sachen umändern und dann habe ich es schon, also wieder der Zeitfaktor (IN02_166).

Begründung der Namenswahl

Die oben eingefügten Zitate demonstrieren deutlich, welche Überlegungen für S25 im Vordergrund stehen. Für ihn ist es besonders wichtig, rasch zu den Informationen zu kommen, die er benötigt, ausschlaggebend für gesteigerte Aktivität sind externe Faktoren. Seine Rolle in der professionellen Lerngemeinschaft sieht er passiv, er freut sich darüber, Materialien „holen" zu können, wie in den folgenden Zitaten ersichtlich ist, die Bewertung des Englischassistenten erfolgt vorrangig unter Bezugnahme auf den Faktor „Zeitersparnis":

> [I]ch hab's glaube ich als allererstes für Mathematik gemacht und da war in Englisch noch gar nichts dort und da habe ich mir gedacht, ja, es wäre schon super, wenn es für Englisch auch einmal, wenn das auch einmal geht, dass man da Materialien holen kann und (.) ja (.) es geht einfach schneller als wenn man alles im Internet sucht oder selber erstellt. Also ist schon ein super Tool (IN02_35).

> Ja, ich finde, dass man es einfach schneller findet einfach, weil man muss nicht das ganze Buch durchschauen, sondern gibt einfach bei suchen, oder einfach das ein was ich brauche und es ist da, das geht auf 10 Sekunden, im Buch muss man zuerst einmal das Buch holen, dann einmal die Seite aufschlagen, vielleicht hinten einmal schauen, wo könnte das stehen, dann suche ist, dann ist vielleicht das gar nicht drinnen, was ich möchte, dann brauch ich wieder ein nächstes Buch und so weiter (IN02_142).

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

S25 stimmt mit S24 darin überein, dass wichtige Entwicklungsschritte im Rahmen der Schulpraxis gemacht werden können (IN02_247). Wie wenig die Denkweise des Studierenden das Konzept der „Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen" beinhält, zeigt sich in der Antwort auf die Frage, welcher Typ Schüler/-in das Tool gerne verwenden würde: „(3s) ich weiß nicht, kann man das so richtig unterscheiden bei den Schülern?" (IN02_218).

Auch in Bezug auf Diagnosefähigkeit und Unterstützung derselben durch den Englischassistenten bleibt die Argumentation auf pragmatischer Ebene:

> [E]s dauert zwar ein bisschen bis man alles eingetragen hat, aber dann hat man einen super Überblick, auch mit den Smiley und so, dass man weiß gleich, grün und rot, man sieht gleich Schüler, wer hat das noch nicht gemacht, wer hat das gut gemacht, wer hat das noch nicht erledigt, wer hat es schlecht erledigt und so weiter, also es dauert zwar ein bisschen, bis man alles eintippt, aber es dauert mit der Hand auch genauso lang wahrscheinlich (IN02_198).

Die Möglichkeit der lerntypengerechten Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien wird erwähnt, allerdings bleiben die Meinungen des Studierenden mit Ausnahme des bereits mehrfach strapazierten Zeitarguments unbegründet:

> Ja, es sind ja auch so Onlinebeispiele dabei, auf der Homepage, die finde ich eigentlich schon nützlich, ich finde auch wieder, dass man in kurzer Zeit relativ viel machen kann einfach mit dem Computer (3s) ja und dass auch alles visuell gut gestaltet ist mit Bildern und so, ich glaube, dass das schon etwas bringt (IN02_81).

Empfehlungen Englischassistent

In Bezug auf die Weiterentwicklung des Englischassistenten empfiehlt S25, die Werbetrommel zu rühren, damit der Fortbestand des Tools sichergestellt sei:

> [I]ch glaube, dass man die Leute ein wenig aufmerksam machen muss auf die Seite, (--) weil sonst (.) wird es nämlich schwierig, desto mehr Leute, desto leichter geht es zum Aufrechterhalten (IN02_102).

Zweitens würde sich der Student Hilfestellungen für die Verwendung des Assistenten im Rahmen von „flexiblen Arbeitsformen“ wünschen: „[…] sagen wir so, so wie ich das vielleicht mit leistungsstärkeren Schülern machen kann und mit schwächeren, oder ja, wie ich da genau vorgehen soll“ (IN02_117).

Eine Einordnung von S25 in die entwickelte Typologie zum Englischassistenten wurde aufgrund der wenig differenzierten Aussagen

zu dem Tool nicht vorgenommen. Die Analyse der Daten müsste um den Faktor „Zeitersparnis“ erweitert werden.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Der Wert von Portfolioarbeit in Bezug auf Dokumentation der eigenen Entwicklung wird von S25 erkannt, er selbst hat bereits erfahren, dass ein selbstkritischer Rückblick zu wichtigen Erkenntnissen führen kann:

> Ja, ich habe jetzt schon, weil dieses Semester habe ich wieder eine zweite Klasse und die habe ich auch im dritten Semester schon gehabt, und da schaue ich schon jetzt ab und zu nach und da denke ich mir auch ab und zu eigentlich ehrlich gesagt, was habe ich da für einen Blödsinn gemacht (IN02_258).

Wichtiger als eine Sammlung von Materialien sind S25 aber Aussagen zur Selbst- und Fremdeinschätzung als Teil des Entwicklungsportfolios:

> Ich würde sagen, so eine persönliche Einschätzung ein bisschen, wie man sich selber einschätzt, Eigenreflexion, (--) ah (--) die „Lesson plans“ sind für mich wieder nicht so wichtig eigentlich“ (IN02_274) „[…] oder vielleicht Reflexionen von den Praxislehrern, was sie meinen, oder so, die mich einschätzen zum Beispiel, also, ohne „Lesson plans“ einfach (IN02_287).

S25 stellt damit wie S24 „Kommunikation“ in das Zentrum seines Interesses an Portfolioarbeit.

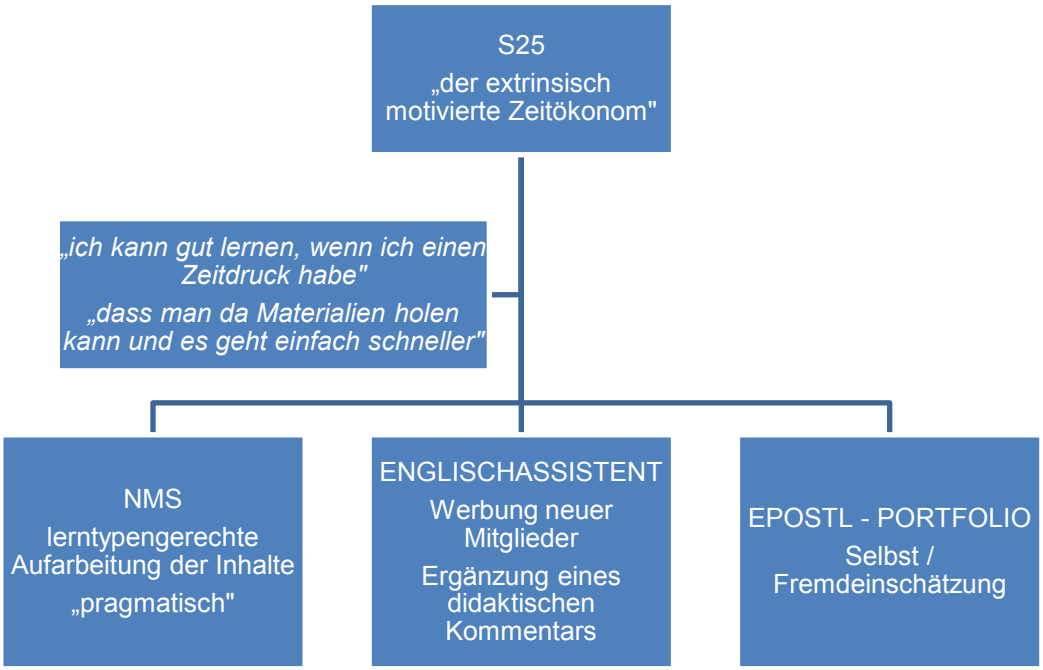


Abbildung 62: S25: „der extrinsisch motivierte Zeitökonom“

7.2.2.3 S26: „die kritische intrinsisch Motivierte“

> I found out now in especially at the PH or now that I’m a little bit older than in school for example, it’s just because I want to improve my skills, (.) so this is also a very important aspect (.) because when I was younger, I did not really care about the aspects or I want to be good at reading or pronunciation, it was just a matter of fun and topics (-) these […] aspects were important but now I really want to improve myself and this is also (--) […] quite important (IN03_23).
>
> I think it would also be very important in […] using [the EPOSTL] in classes in teaching classes and also with […] experienced teachers because after some time I think you just stop to reflect or a lot of teachers do and this is a quite big problem I think because I have experienced a lot of teachers who did not reflect at all and this is very important for me (IN03_78).

Begründung der Namenswahl

S26 zeigt ein hohes Ausmaß an Eigeninitiative und intrinsischer Motivation, sie stellt hohe Ansprüche an sich selbst und ihre Umgebung:

> I am a person with a lot of motivation and I really love being a teacher and in the teacher training college I want to experience everything and I want to learn everything, so I’m just very motivated but the problem for me is when I come home then I sometimes have the feeling of wasting my time which is very depressing to be honest (IN03_351).

Die Studentin ist bereit, an sich und ihren Fähigkeiten zu arbeiten, findet aber in der Ausbildung nicht immer für sie geeignete Personen, die sie dabei ausreichend unterstützen können:

> My teaching practice was very great but […] yes, I don’t know how to say it, my tutors sometimes couldn’t help me that much because I always want to know what I am not good at because I know what I am good at in which areas because I think everybody knows what you are good at and I think a lot of teachers make mistakes for example or, I don’t know, if anyone had a schlechte Angewohnheit, bad habits and you don’t know them by yourself but the pupils know that’s the problem (IN03_367).

Sie spart auch nicht an Kritik an Kolleg/-innen, wenn deren Arbeit ihren Ansprüchen nicht genügt:

> I have also experienced worksheets from other students with SO many errors in it, and it’s horrible and, I mean, everybody makes maybe some

> mistakes but sometimes it's too much, really, and he handed it out (IN03_412).

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

In Bezug auf die im „Modell-NMS-advanced" formulierten Anforderungen an Lehrpersonen zeigt S26 eine starke Schülerorientierung. Einige ihrer Aussagen lassen darauf schließen, dass für sie eine „Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen" bedeutend ist: „I think it's always important also to ask the students what did you like what do you not like" (IN03_332). Sie traut ihren Schüler/-innen durchaus zu, autonom zu agieren:

> [I]n baa[39] an advantage for example is that students could also log in at home without any teacher, any parents, if they'd like to do some exercises, they can do by themselves (IN03_226).

Diese „Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen" zeigt sich auch in der Bewertung der im Englischassistenten verwendeten Lernzielformulierungen, über welche Aufgabenstellungen angewählt werden können:

> I think it's quite unusual but in fact sometimes you find out my students need to train because they are not able to achieve this aim and then it's the perfect opportunity because you have written it here down and it's not that much work for a teacher I think because finding a good exercise just focussing 'Ich kann einfache Sätze bilden' is very difficult I think (IN03_136).

Ergänzend zu der von S24 genannten gesellschaftlichen Verpflichtung, den Umgang mit Computern im Unterricht zu üben und bei den Interessen von Jugendlichen anzusetzen, sieht sie aber Computereinsatz im Unterricht differenziert. Einerseits meint sie, dass Schule auch dazu dienen könne, Abstand von Neuen Medien zu gewinnen:

> I think we are in a media society and especially the teenagers now, they are used to it and it's also part of their life, so I think it's important also to use it in the classroom but on the other hand it's sometimes they need distance, I think, and it's also sometimes good not to use it" (IN03_179),

[39] Die Bezeichnung baa wird von Studierenden verwendet, da der Englischassistent über die Webseite www.baa.at aufgerufen wird.

andererseits zeigen ihre Erfahrungen, dass keineswegs von einer Verfügbarkeit von Computer und Internet in allen Haushalten ausgegangen werden kann und große Unterschiede bezüglich der Verfügbarkeit abhängig vom Schultyp zu verzeichnen sind:

> I have to be honest but a lot of pupils they do not even have a computer at home, so sometimes „Cyberhomework" it's not possible, they just try to have, I don't know, clothes and good books, but that's everything, they just have to deal with other problems but in private schools everybody had an iPad and that's perfect (IN03_277).

S25 verfügt auch über Erfahrungen in Schulklassen, in denen fachliche Aspekte aufgrund großer Defizite der Schüler/-innen vor allem in den Kompetenzkategorien „Eigenständiges Handeln" und „Interagieren in heterogenen Gruppen" (vgl. Rychen 2003, S. 184) in den Hintergrund gedrängt werden:

> It depends on the class. In my school for example at the moment, they have a lot of problems and also with social problems, so we do not focus on the subject any more just on the social thing (IN03_322).

In den Aussagen der Studierenden sind auch Aspekte der „adaptiven Lehrendenhaltung" und „sozialen Eingebundenheit" zu finden. Sie meint, dass Lehrpersonen, welche Neuerungen offen gegenüber stehen, bereit seien, mit einem Tool wie dem Englischassistenten zu arbeiten. Sie beschreibt Verwender/-innen des Englischassistenten wie folgt: „I think any teacher, any teacher who is open for new things, who wants to try out something new" (IN03_285).

Im Gegensatz zu ihrem Kollegen S25 möchte sie einen Aufgabenpool keineswegs als „Selbstbedienungsladen" verstanden wissen, ihr geht es um einen Austausch, von dem alle Beteiligten profitieren können: „I don't mind sharing it but I like to be asked because making worksheets is a lot of work and I think why not sharing, it's a great opportunity" (IN03_199).

Insgesamt sind viele Aussagen „ethischer" und „moralischer" Natur (vgl. Kapitel 2). Dadurch unterscheidet sich S26 sehr deutlich von dem im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen S25.

Empfehlungen Englischassistent

S26 meint, dass der Englischassistent Lehrer/-innen in verschiedenen Bereichen der Unterrichtstätigkeit unterstützen könne. Unter Bezugnahme auf das EPOSTL nennt sie die Bereiche „Methodology", „Independent Learning", „Lesson Planning" und „Self-/ Peer-Assessment".

> I think especially in the methodology part […] teachers can really be supported because […] away from the coursebook you can also do other things, other, using other materials and here the webpage offers really great opportunities and I think it's also good for […] for students because they need some variety (IN03_93).
>
> "Independent Learning" also because if you have an internet access, everybody can use it and you just tell them ok, do what you are interested in, and they have the webpage and they can focus on the materials they really like or they think I have to work on this for example (--) and also lesson planning, great opportunity (IN03_100).
>
> "Self- and Peer-Assessment" definitely, it offers great opportunity, also Language Performance" (IN03_109).

In der Typologie zum Englischassistenten finden sich große Übereinstimmungen mit den Charakteristika des Typs 3, „reflektiert aufgeschlossene Verwender/-in". Besonders die dort beschriebene hohe Schülerzentriertheit zeichnet S26 aus.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Portfolioarbeit steht die Studierende positiv gegenüber, da die Persönlichkeit des Verfassenden durch diese sichtbar gemacht wird:

> I think this (.) shows the character of a person or personality and this is very important, you can see on worksheets or these pieces of paper for example, is this person […] working very hard or did the person do this paper just very quickly, was he or she motivated, did she like it, you can see it, I think (IN03_405).

Der Aspekt der „Selbstbestimmung" (vgl. Winter 2007) wird von ihr als wichtig erachtet.

Dem EPOSTL im Besonderen kann S26 einige positive Aspekte abgewinnen. Wichtig ist für sie, dass die Aussagen klar und gut

verständlich sind, sodass die Reflexion nicht behindert wird. Insgesamt beschreibt sie das EPOSTL als sehr umfassend:

> A lot ((laughs)) so much, and I have to print it out, everything, so much ((laughter)), then I thought that the questions or the (--) can I say tasks they are very simple […] that I could understand them very easily (.) and this was very important for me because I did not have to think a lot about what does it mean, or what do they focus on, so this was very important for me because the sentences they are very simple and clear, so this is what I really liked and […] then I did the examples (.) and I can remember that I that in the end I thought that it is a great idea to do it for reflection and you have feedback, that's great (IN03_48).

Die Verwendung des EPOSTL in Verbindung mit der Schulpraxis auch für erfahrene Lehrer/-innen erscheint S26 sehr wichtig, sie meint, dass das Portfolio dabei helfen könne, Defizite besser zu erkennen und folglich gezielt zu beheben:

> Because I think sometimes the teacher is not aware of his, I don't know, lacks, or problems, sometimes you just really don't know them, and that's good because then you read the sentence and then you focus on it and start thinking and, oh my god, I really have never considered that for example, or, I have never tried something out in a class and then you start thinking why? And this is very important I think (IN03_61).

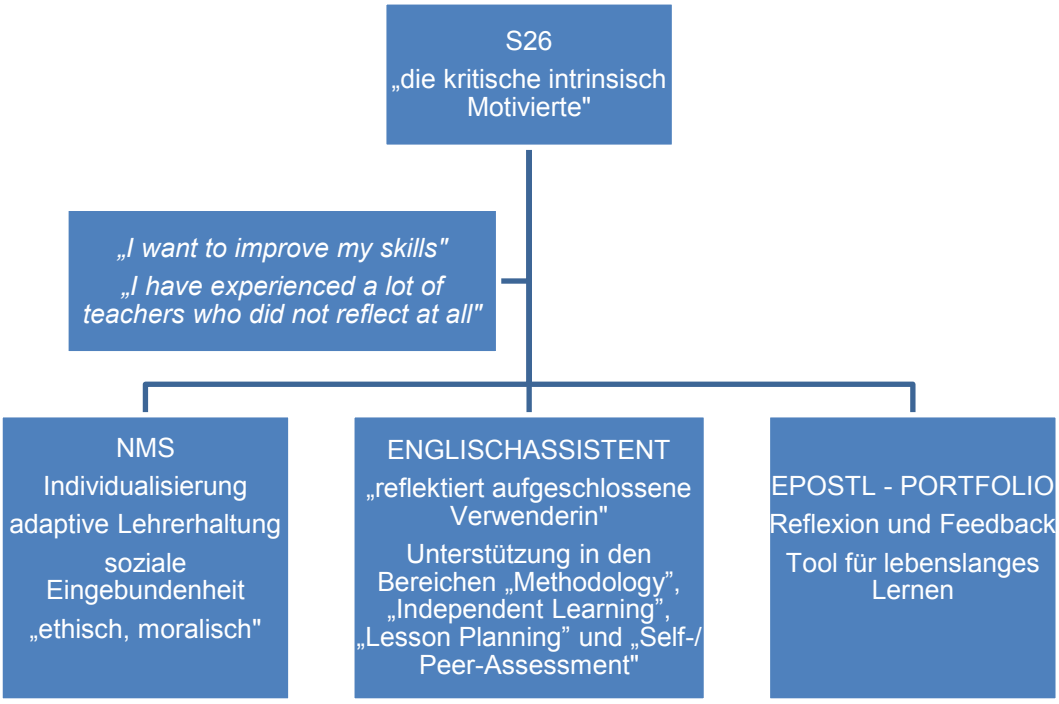


Abbildung 63: S26: „die kritische intrinsisch Motivierte"

7.2.2.4 S27: „der explorative Pragmatiker“

> I like when we learn things by our own like not frontal-wise, more of, kind of researching things by your own (5s) that you don’t get everything presented in a nice way by the teacher and I like it when we have to work a little bit and find out the content ourself (IN04_23).
>
> [T]he most important thing is what’s ON it, you know, in times like this we are a little bit […] verwöhnt spoilt […] because everything has to look nice and tidy but no the most important thing is do we find our materials there and how can we use them and not [what] it looks like (IN04_209).

Begründung der Namenswahl

S27 zeichnet sich durch seine Orientierung am Machbaren und dem Wunsch nach forschenden Lernsettings aus. So erkennt er beispielsweise, wie aufwändig die Gestaltung einer Webseite wie dem Englischassistenten ist: „[What] I thought was wow it’s amazing that people do stuff like that because it is an AMAZING thing and it’s a LOT of work to do such a thing” (IN04_62), möchte aber im Rahmen der Ausbildung auch so viel wie möglich selbst ausprobieren:

> […] all the I learned a lot here you know but […] it’s but the outside world looks a little different and maybe it could help here […] to bring a little bit more realistic scenarios in the classroom, more acting out things (IN04_549).

Die forschende Grundhaltung zeigt sich auch in einer Aussage zum EPOSTL, in welcher der Studierende die Validität von Selbsteinschätzung in Frage stellt:

> […], it’s up to you in that specific moment, so maybe it would help, I don’t know I’m not an expert, but […] (--) how can I (.) how can I know if I improved now better, it’s just a feeling that I have, you know? (IN04_91).

Diesem impliziten Wunsch nach evidenzbasierter Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird im EPOSTL in Form des „Dossiers“ Rechnung getragen (siehe Kapitel 3).

Trotz der Bereitschaft, sich auf weniger strukturierte Lernsettings einzulassen, ist es S27 wichtig, den groben Überblick zu behalten: „overview is really important, to know what do I need to do when, so when I learn I really enjoy it when I know what to do” (IN04_19). Hier weiß er auch um seine Schwächen im Bereich der Organisation:

> I need to find a way how to organise myself and how do I find things I mean that's a personal thing I struggle to organise myself a little bit because I like it more (.) rough (IN04_560).

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

S27 betont die Bedeutung der „sozialen Eingebundenheit". Für ihn ist die „Professional Learning Community" (vgl. Kapitel 2) gekennzeichnet durch gemeinsame Zielsetzungen, genaue Kenntnis der agierenden Personen motiviert ihn, eine Plattform wie den Englischassistenten zu nutzen:

> [W]hat makes the baa-thing interesting because there are really quality things up there as far as I think and that's the motivation behind it to use it because I know the source, you know the source where it comes from, basically (IN04_142).

Der „explorative Pragmatiker" verfügt weiters über eine „adaptive Lehrendenhaltung", die sich beispielsweise in seinem Zugang zur Verwendung des Englischassistenten ausdrückt:

> [M]aybe sometimes you struggle to find I don't know lesson starters or a good idea somebody maybe has a good idea how to […] start a lesson in a certain way that's what I'm looking for but not for the all-inclusive lesson plan where everything is planned because every class is different and […] and every teacher is different (IN04_326).

In Aussagen zur Verwendung des Computers im Allgemeinen ist ausgedrückt, dass dem Studierenden Individualisierung ein Anliegen ist. Einerseits möchte er Schüler/-innen ihren Interessen entsprechend Angebote machen,

> Yes, of course you need it because that's where you touch the pupils as well, it's their […] you know it's this generation, they grow up with computers, […].they can practise there and they get the solutions there and they really like it and they come up really they came and said ah, I did all the exercise on the internet and REALLY" (IN04_223),

andererseits sieht er Möglichkeiten, mithilfe von Neuen Medien Defizite auszugleichen:

> I think pupils in general like […] to use […] the computer because it's nowadays it's really a common thing, so everything that's concerning or

> regarding or related to computers they like it because it's their thing and […] they are actually really good with the handling they really know how to handle this kind of thing and (3s) and a pupil who has maybe a bad handwriting as well they like to maybe use the keyboard […] because the handwriting doesn't really matter" (IN04_433).

Wie seine Studienkolleg/-innen weiß auch er um die eingeschränkte Verfügbarkeit und Eignung von Computern für den schulischen Unterricht. Auf die Frage, ob er schon Erfahrungen mit Schwierigkeiten die Benutzung von Neuen Medien betreffend gemacht habe, meint er:

> Yea, always, a lot, a lot because at school I mean there are computers there, they are old-fashioned, they are slow, the kids are tired of, you know, of waiting for the computer to start, we need to boot, or start the computers like fifteen minutes ahead, it's really annoying and there are only ten computers for the whole […] class, so and […] even beamers, you know, projectors, you know this is not a common thing out there (IN04_244).

S27 spricht auch den Bereich der „Leistungsdiagnose" an, er begrüßt ein System, in dem Schüler/-innen kontinuierlich Feedback gegeben werden kann, bei dem also formative und nicht summative Beurteilung im Vordergrund steht:

> Yea, I think because (.) they would appreciate it because they don't get the marks you know they just get the smiley they know ok this is good this is fine but you don't give them a five or a four or I mean if they are good they know it anyways and if they have to improve things […] they see it and they can work on it and they are not you know it's not like a abstempeln (IN04_451).

Ähnlich wie S26 trifft S27 viele Aussagen, die den Reflexionsniveaus „ethisch" und „moralisch" zugeordnet werden können.

Empfehlungen Englischassistent

S27 gibt in seinen Bemerkungen zum Englischassistenten vier Denkanstöße, die bei einer Weiterentwicklung in Betracht gezogen werden könnten:

Erstens erachtet er es als wichtig, dass ein Ordnungssystem gefunden wird, mit dem sich alle Benutzer/-innen identifizieren können:

> I think the most important thing is you need the output is you need to FIND the things you look for, that's the output, that's the main thing, so how do we find things there what we need or what we want (.) (IN04_175).

Zweitens wirft er mit der Bemerkung "It was a normal worksheet it was not really an online tool that the pupils used" (IN04_407) die Frage auf, worin der Mehrwert der Verwendung des Englischassistent liege. Die Einladung, innovative Formen von Aufgabenstellungen in das System zu integrieren, ist impliziert. Möglichkeiten, die Entwicklung von Fertigkeiten von angehenden Lehrpersonen zu unterstützen, sieht er in den EPOSTL-Bereichen „ […] „Methodology", „Independent Learning" and „Assessment of Learning" (IN04_494).

Drittens, wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, müsse die Bedeutung der PLC bei der Arbeit am Englischassistenten berücksichtigt werden:

> The wider-spread something is, like if you open that up for a lot of people, the more challenging it gets. If you just do it like now in a seminar group like we thought about it to do something like this, we know each other and we know the quality of it you know that everybody is really motivated and engaged to do quality work but if you look […] out there on the internet and you search for things you find a lot of crap" (IN04_291).

Einen regen Austausch von vielen sich mit den Zielen der Gruppe identifizierenden Personen bei gleichzeitiger hoher Qualität der Aufgabenstellungen zu gewährleisten stellt für S27 möglicherweise eine der größten Herausforderungen an die Initiatoren des Englischassistenten dar.

Viertens kann sich S27 eine Ausweitung des Projektes Englischassistent unter Unterstützung des BMBF vorstellen. Er meint, dass dies sogar positive Auswirkungen auf eine breitere Gruppe von Lehrpersonen haben könnte:

> I mean if it's a government thing, I mean in a big topic, wide-spread, if the government says, ok we're interested in something like this and we have experts and funds and have some money for people doing that, I think that would maybe improve even I mean that's a hypothesis now, it would maybe improve the work of teachers in the classroom (IN04_304).

In seiner Grundhaltung die Nutzung des Englischassistenten betreffend ist S27 ähnlich wie S26 stark von Eigenschaften des Typs 3, „reflektiert aufgeschlossene/r Verwender/-in“ geprägt, insbesondere durch die starke Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/-innen bei der Nutzung des Mediums.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

S27 nimmt das EPOSTL als ein Portfolio wahr, welches sich in viele unterschiedliche Lehrveranstaltungen an der PH integrieren lässt, er erweitert damit den Verwendungsrahmen im Vergleich zu anderen Studierenden, die Portfolioarbeit hauptsächlich mit den Schulpraktischen Studien assoziieren:

> [I]t fits in most subjects I mean because the content here is so wide-spread and I think it’s an overall thing” (IN04_119) […] but most ya, and of course teaching practice a lot, teaching practice I think would be a really good subject for this as well (IN04_131).

Der Aufbau des EPOSTL kommt überdies seinem Bedürfnis nach einer übersichtlichen Darstellung von Lerninhalten entgegen:

> Yes, THAT I liked […] as far as I remember, it’s a bit long ago but as far as I remember I really liked it because in the end […] you get a really nice overview and you see where do I need to improve things and (-) er I really liked that because you have an overview what’s going on (IN04_419).

Prinzipiell möchte S27 in einem Portfolio vor allem Bewertungen seiner „Kunden” haben, damit meint er vorrangig die von ihm unterrichteten Schüler/-innen, aber auch Kolleg/-innen und Ausbildner/-innen. Er beschreibt sein Anliegen so:

> […] references is a big topic you know or if you apply for a job and I apply for many jobs (.) they don’t really look at where you come from or how old you are they want to know what references you got and references as from a customer’s side now our customers our clients are the pupils so I would definitely put in something like a kind of a Bewertung or […] from the pupils, so what do my clients say about my way of teaching and what do they think (--) am I a good teacher or not did I bring the topic across did I strike them did I because I think my job is to […] not they are perfect English speakers but my job is that they like to speak English and that they find their way out there and that they are motivated to learn more on their own, that’s my goal

> basically not that they have perfect pronunciation or whatever, I need […] my pupils to like the language and what I want to say in this Praxismappe for example what basically what has to be in there is your reflections because that's what I every year the reflections I do there are like four five pages and that's I regularly read through them because you forget things and that needs to go in that folder for example so pupils' […] reactions, your reflection and maybe feedback from other teachers, teamteaching what do THEY say about your way of teaching, so it's a whole thing of different opinions in that folder and in the end of course your own view of how do you think you come across and […] how did you perform or whatever as a reference (IN04_583).

Für ihn sind alle drei Bereiche der „Kommunikation" nach Winter (2007), „Reflexion", „Dialog" und „Rückmeldung" als Teil der Portfolioarbeit sehr bedeutend.

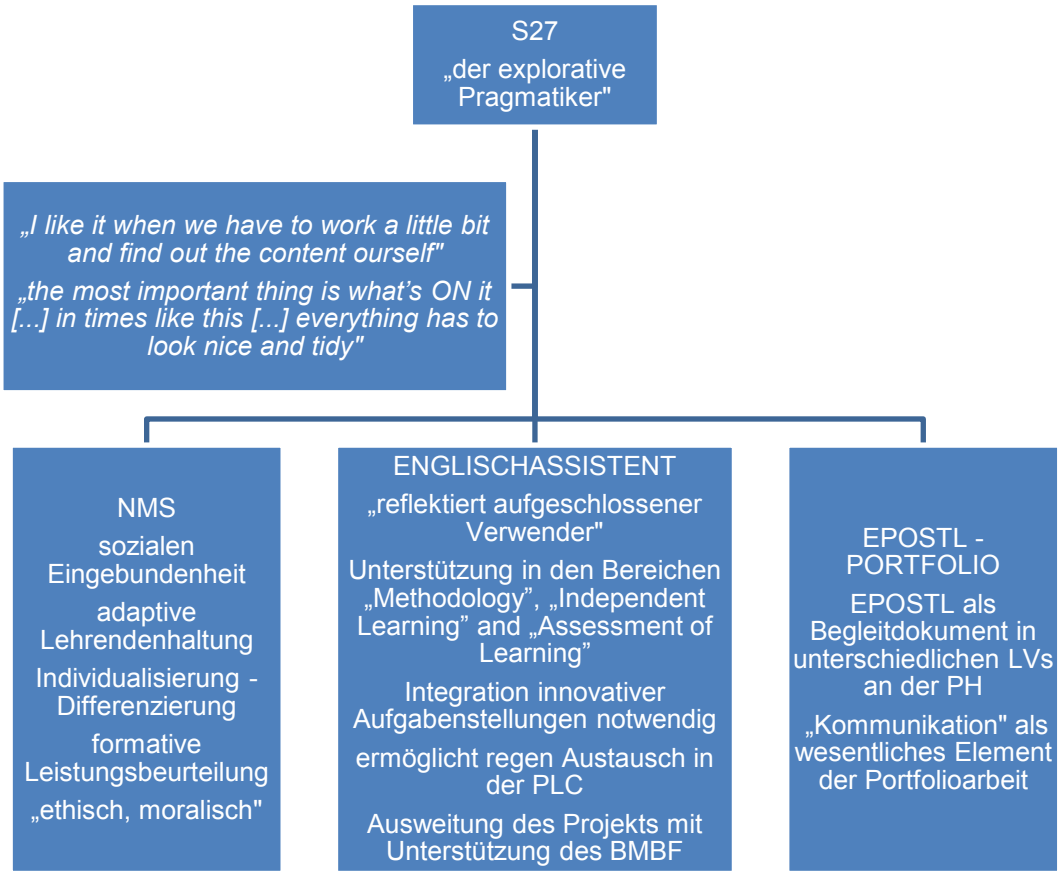


Abbildung 64: S27: „der explorative Pragmatiker"

7.2.2.5 S28: „die visuelle Dogmatikerin"

> Mhm, vielleicht die Lehrer, die eben nicht so gut vorbereiten, die eben nicht so viel vorbereiten und dann einfach da etwas nehmen können zum Beispiel, was eben dann die Arbeit für sie selber erleichtert. Zum Beispiel ich würde so etwas nicht nehmen (IN05_185).

> [I]ch finde es hat irgendwie nicht so schön ausgeschaut das Ganze (IN05_45).

Begründung der Namenswahl

S28 formuliert ihre Meinungen wiederholt unkritisch und übernimmt ebensolche, ohne diese zu hinterfragen. Die folgende Aussage nimmt Bezug auf den Englischassistenten und illustriert, dass das Angebot von als vertrauenswürdig eingestuften Quellen von dieser Sprachlehrenden in Ausbildung nicht näher hinterfragt wird: „Aber so die verschiedenen Schwierigkeitsgrade zum Beispiel, das hat mir voll gut gefallen, wo man eben gesehen hat, wie schwierig welches Arbeitsblatt ist“ (IN05_60).

Auch die im folgenden Zitat geforderte Anwendbarkeit der Unterrichtsinhalte von Lehrveranstaltungen als alleinigem Qualitätsmerkmal derselben und die Fokussierung auf die unterrichtende Person weisen auf wenig Flexibilität bezüglich der Reflexion des eigenen Handelns hin:

> Also wenn mich etwas extrem interessiert, da tue ich mir VIEL leichter beim Lernen […] weil Englisch für mich einfach motivierender ist, weil ich genau sehe, wofür ich es brauche und auch für die Schulpraxis viel mehr brauche als andere Fächer zum Beispiel […] und auch die Lehrpersonen auch und so, also wenn es mit denen besser klappt, dann tue ich mir viel leichter beim Lernen (IN05_21).

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced” und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

Die Bedeutung der Schulpraxis und insbesondere der Reaktionen von Schüler/-innen auf angebotene Lehr-und Lernformen stellen für S28 einen wesentlichen Faktor in der professionellen Weiterentwicklung dar:

> Ja, auf jeden Fall in der Praxis und auch besonders bei den Schülern, wenn man sieht, wie sprechen die auf welches Thema halt an, wie gefällt ihnen das, wieviel bleibt da hängen, wie sind sie dabei, wie motiviert sind sie, also da lernt man glaube ich am meisten dazu, wie man was machen kann […] (IN05_345).

Die Orientierung an den Schüler/-innen wird auch in der Argumentation der Verwendung des Computers im Allgemeinen und in der Diskussion

der Einsatzmöglichkeiten des Englischassistenten deutlich. Die folgenden zwei Zitate illustrieren diese Haltung:

> Nein, ich finde schon, dass man [den Computer] für den Unterricht gut verwenden kann und vielleicht auch sollte, weil ich glaube, dass sich viele Schüler leichter tun, wenn sie den Computer irgendwie verwenden können auch für Hausübungen oder so, vielleicht macht es ihnen auch mehr Spaß, vielleicht können andere sogar leichter lernen damit, wenn sie jetzt Programme im Internet zum Beispiel haben und, dass man halt einfach, dass man es sich besser merken kann als wenn man jetzt immer nur ein Buch oder einen Zettel oder so hat, wenn man auch mit anderen Medien arbeiten kann, gerade die Schüler heutzutage, die sich schon voll auskennen mit dem Computer und besser als Lehrer teilweise und darum finde ich es schon gut, wenn man es auch verwendet, weil es für die Schüler eine Hilfe sein kann (IN05_94).

> [A]ber so finde ich es keine schlechte Idee, weil voll viele Lehrer eben unterschiedliche Ideen haben, die aber voll super sind und gerade wenn das alles gesammelt wird eben, warum sollte man nicht Ideen nehmen von anderen, wenn's positiv, also wenn's gut einfach sind auch für die Schüler jetzt zum Beispiel (IN05_127).

Auch wenn S28 ihre Handlungen stark an den Reaktionen der Lernenden orientiert, traut sie diesen nur eingeschränkt zu, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. In Bezug auf die Möglichkeit, zu den Aufgabenstellungen des Assistenten Lösungsblätter mitzuschicken, meint sie:

> […] also wir haben es oft so gemacht, dass die Lösung auch gleich mitgeschickt wird zur Hausübung zur Selbstkontrolle, da glaube ich, dass es wieder gefährlich sein könnte bei manchen Schülern, dass sie eben gleich die Hausübung nicht ordentlich machen und so (IN05_263).

Das Prinzip des „Rückwärtigen Lerndesigns" hat die Studentin noch wenig internalisiert, bei der Auswahl von Übungen nimmt sie daher nicht den Weg über die Lernziele:

> Ja, ich habe mir das mit den Zielen gar nicht so wirklich angesehen, nein, weil ich habe zwar im Kopf schon immer ein Ziel, warum ich jetzt irgendetwas mache, aber eine Übung oder ein Arbeitsblatt oder so, aber so bei dem Programm die Ziele, das habe ich mir nicht wirklich angesehen (IN05_80)

Bezüglich der Reflexionsniveaus bewegt sich S28 bei ihren Aussagen meist im „pragmatischen“ und „ethischen“ Bereich.

Empfehlungen Englischassistent

Zum Bereich des Aufgabentools des Englischassistenten wünscht sich S28 eine größere Vielfalt an Aufgabenstellungen, damit das Werkzeug ihrem Anspruch eines abwechslungsreichen Fremdsprachenunterrichts genügen kann:

> Ich glaube, es waren großteils immer dieselben Übungen, also Lücken einsetzen und oder auch übersetzen glaube ich teilweise und so, ja, ich finde, dass das eigentlich so ziemlich dieselben Übungen immer wieder waren und man sich schon im Unterricht andere Dinge überlegen sollte und nicht nur so etwas auf jeden Fall nehmen (IN05_154)

Wie die Studierenden zuvor weiß auch S28 um die Schwierigkeiten, computerbasierte Methodik im Schulalltag zu verwirklichen: „es haben einfach viele Schüler keinen Computer zuhause und wenn, dann können sie ihn vielleicht nicht immer verwenden“ (IN05_273).

Den Bereich „Leistungsdiagnose“ betreffend sieht S28 vor allem im Kontext der NMS Handlungsbedarf, wie in ihrer Reflexion der Verwendung des Diagnosetools sichtbar wird:

> Also das was für die Schüler, was ich da gut gefunden habe, weil der Schüler kann ja jederzeit glaube ich hineinschauen, und schauen, wie wie gut er in dem einzelnen Bereich ist, und oder auch wie oft er da jetzt zum Beispiel einen Smiley hat oder ein anderes Manderl und so weiß er halt ganz genau, was er schon kann und was nicht und wo er noch üben muss, was man vielleicht so nicht so sieht, bis jetzt, aber man soll ja den Schülern viel mehr sagen, was sie schon können und was nicht, also ich glaube, das kann man auch ohne dem Programm machen, aber es ist halt ein positiver Punkt von dem Programm (IN05_225).

Auch der verstärkte Einbezug der Eltern in die Leistungsdiagnose wird von der Studentin thematisiert, sie kann hier bereits auf Erfahrungen mit einem anderen Tool zurückgreifen, welches sie dem Englischassistenten vorzieht:

> Ich glaube, für die Eltern ist es schon super, wenn sie jederzeit im Internet schauen können, wie es jetzt bei den Schülern aussieht, weil manche Eltern

> interessiert das auch wirklich, aber zum Beispiel in meiner Praxis, hat es in <Name des Ortes> das LMS-Notenbuch gegeben und da haben eben die Eltern auch zuhause schauen können und da war alles eingetragen und da kann man auch etwas dazuschreiben und alles und ich glaube das ist auch übersichtlicher und hat mir einfach mehr gefallen (IN05_249).

Das höhere Interesse an Möglichkeiten der Verwendung und Alternativen zum Diagnosetool sind Gründe, die Studierende in die Gruppe der Typ 4 Verwender/-innen, den „didaktisch hinterfragende Verwender/-innen“ einzuordnen.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Besonders bei der Beschreibung eines für S28 wünschenswerten Formats eines Entwicklungsportfolios werden noch einmal die namensgebenden Charakteristika deutlich, es stehen optische Aufbereitung und das Erfüllen von extern vorgegebenen Richtlinien im Vordergrund. Ganz anders als die zuletzt beschriebenen Studierenden erwähnt sie den Aspekt der kooperativen Portfolioarbeit nicht. Im folgenden Zitat beschreibt S28, was ihrer Meinung nach im Portfolio enthalten sein sollte:

> Einfach alles, alle Sachen, die man eben vorbereitet hat für die Praxis von den ganzen Materialien halt und verschiedenen Sachen und Ideen auch, wie man was macht und mit welcher Methode, und zum Beispiel auch ob man zum Beispiel schon im ersten Semester einen kompletten Stationenbetrieb zusammengebracht hat oder ab wann man halt was geschafft hat und einfach auch und wie gut das einfach ist und auch bei den Arbeitsblättern jetzt wie genau man ist als Lehrer und (--) ja ob das jetzt so schnell schnell etwas geschrieben ist vom Internet kopiert ist, oder ob man sich eben schon bemüht und das ordentlich macht (IN05_321).

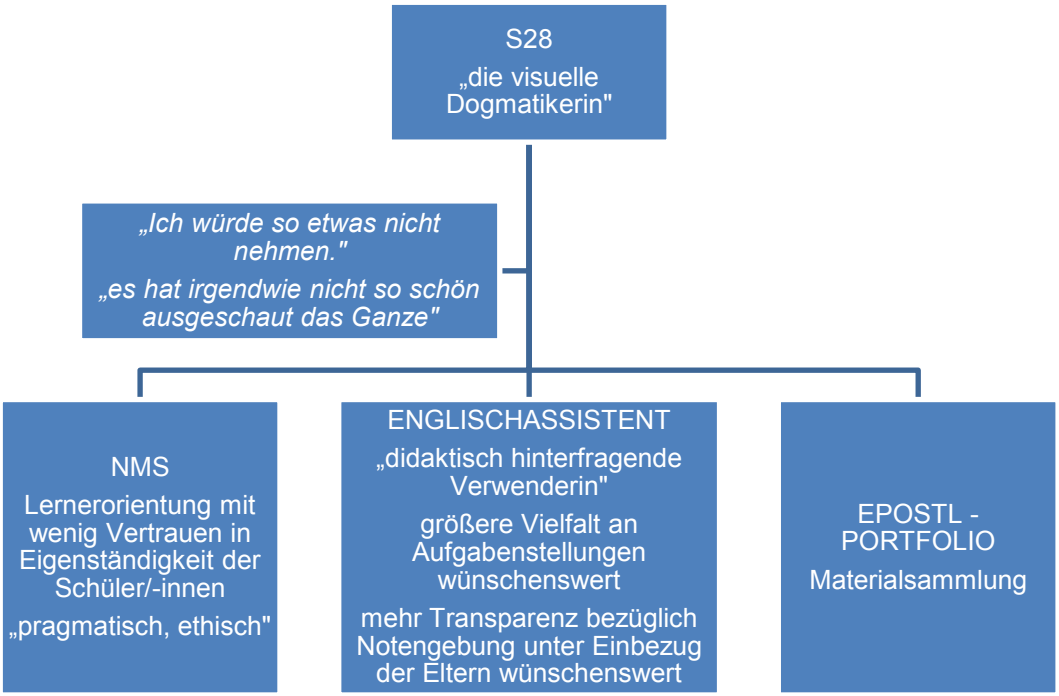


Abbildung 65: S28: „die visuelle Dogmatikerin“

7.2.2.6 S29: „die kinästhetische Sammlerin“

> […] I like to work with pictures and I like to learn […] when I have the opportunity to walk around, so need to move and when I have the possibility to walk around, it’s easier for me to remember things (IN06_16).
>
> I would put into [my portfolio] ALL my materials I got I created, all my cards and all my worksheets […]. (IN06_329).

Begründung der Namenswahl

Die einleitenden Zitate machen die Präferenzen der befragten Studentin deutlich, sie bevorzugt bei Lerntätigkeit physische Bewegung und sieht Portfolioarbeit vor allem als Möglichkeit, Materialien aufzubewahren.

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced” und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

S29 zeigt in ihren Aussagen einen wenig individualisierenden Zugang zur Unterrichtsgestaltung, sie erkennt aber, dass ihre Art zu unterrichten von persönlichen Präferenzen geleitet ist:

> […] I prefer using flashcards where my pupils have the chance to work with it, so we often do exercises with walking around and find the partner and ya yes, because maybe I really like it (IN06_137).

Die Studentin trifft auch eine Aussage bezüglich der gemeinsamen Nutzung von Materialien über eine Plattform. Ihr ist es wichtig, dass einerseits ihr Copyright nicht verletzt wird, andererseits Zusammenarbeit der Beteiligten dahingehend besteht, dass an der Qualität der Beiträge gemeinsam gearbeitet wird. Zur Bereitstellung eigener Materialien in einer PLC meint sie:

> No, I wouldn't mind because for me it is important that my worksheet for example is my worksheet and not, also, it should be it shouldn't be allowed that everybody can change my worksheet, he or she can download it and he can use it and he can make it different but the original version should stay mine AND it would be nice for example if there was a mistake in my worksheet, he or she should tell me because then I could correct it (IN06_173).

In ihrer Argumentation ist S29 den Reflexionsniveaus „ethisch" und „moralisch" einzuordnen.

Empfehlungen Englischassistent

Für S29 ist der Englischassistent keineswegs ein Tool, das von jeder durchschnittlich gebildeten Person verwendet werden kann. Ihrer Meinung nach sind gute Computerkenntnisse für die erfolgreiche Nutzung des Tools unerlässlich: "teachers who have good skills, good computer skills, yes" (IN06_227). Bei Nichtvorhandensein oder geringer digitaler Kompetenz ist aufgrund der gemachten Erfahrungen für S29 eine Verwendung durchaus als schwierig einstufen:

> Er, it was (--) very difficult for me. […], I am a person who doesn't, I don't have good computer knowledge and computer skills and it was very difficult for (.) you have to copy things and then you have to einfügen (IN06_61).

Ähnlich wie für S28 steht für S29 ein ansprechende optische Gestaltung beim Entwickeln von Unterrichtsmaterialien im Vordergrund, aufgrund der oben beschriebenen fehlenden Kenntnisse bezüglich der Verwendung des Computers gelingt es der Studentin aber nicht, das Arbeitsblatttool des Englischassistenten entsprechend ihren Bedürfnissen zu verwenden:

> I know one point, we set a test example […] a test example and this was rather (--) bad I think because we printed it out and the layout was not beautiful, I don't I don't […] I didn't like it because for me it is important that

> the layout is nice, so that the pupils get a nice worksheet or a nice test with some signs and a good luck and so on, and this was a real problem because for example one exercise […] it ended at the first page but it continued on the second page, so we had to cut it and stick it and I even don't like the Schriftart (IN06_86).

Wie ihre Kolleg/-innen schätzt sie die Möglichkeiten, die vom Englischassistenten im Bereich der „Leistungsdiagose" bereitgestellt werden. Einerseits meint sie, dass eine visuelle Darstellung des Lernerfolges für Schüler/-innen hilfreich sein könne, andererseits meint sie, dass das System des Assistenten kompatibel mit der in den NMS verwendeten 4.0-Skalen[40] zur Beurteilung von Schülerleistungen sei:

> Ya, I like the feedback thing because the pupils know how far they got, it's the same with the 4.0 scale (IN06_274). So it is a good feedback for the pupils because they can see and they even got a grid and it is nice for the pupils that they have the opportunity to see how far they got already (IN06_222).

Den Professionalisierungsprozess betreffend meint S29, dass mithilfe des Assistenten Entwicklung von Sprachstudierenden in Ausbildung in den Bereichen „Assessment of Learning" und „Lesson Planning" unterstützt werden könne (IN06_294).

S29 lässt sich insofern nur unzureichend in die auf Basis der Aussagen von H1_2-Studierenden entwickelten Typologie zum Englischassistenten einordnen, als eines ihrer Alleinstellungsmerkmale unzureichende digitale Kompetenz um den Assistenten zu verwenden ist. Da alle definierten Typen über ausreichende Computerkenntnisse verfügen, müsste eine Erweiterung der Typologie vorgenommen werden.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Das EPOSTL stellt für S29 eine nicht einfach zu lösende Aufgabe dar. Schwierigkeiten formuliert sie im Bereich der Begriffsdefinitionen, welche teilweise schwer verständlich seien, in Bezug auf die Validität von

[40] Die 4.0-Skala beschreibt unterschiedliche Komplexitätsniveaus von Aufgabenstellungen und wird zur Definition der Beurteilungsstufen sowohl für die Benotung in der „grundlegenden" als auch der „vertieften Allgemeinbildung" in NMS herangezogen. Die Beschreibung der Komplexitätsniveaus basiert auf Norman Webbs (1997) „Depths of Knowledge".

Selbsteinschätzung im Allgemeinen, welche bereits von S27 thematisiert wurde, und hinsichtlich des zeitlichen Aufwands bei Verwendung des Portfolios im Rahmen der Schulpraktischen Studien:

> […], some parts were difficult to mark for me because we had to mark it and how far we got and I think some (--) some (--) passages yea it was hard to einschätzen […] To evaluate myself, mhm, and there were also some difficult words in it I think, yes, so some passages were quite easy and some were harder because in our teaching practice […] we don't have the time or I didn't […] (IN06_32).

S29 spricht damit Schwierigkeiten im Bereich der „Planung & Kontextdefinition" (vgl. Kapitel 3) an, einerseits sind ihr die Inhalte mancher Deskriptoren nicht klar, da die „Kann-Beschreibungen" für sie schwer verständlich sind, andererseits formuliert sie Unzulänglichkeit bezüglich der zeitlichen Rahmenbedingungen für die Verwendung des EPOSTL.

Völlig konträr zu S25, aber ähnlich wie bei S28, stehen für S29 Materialien im Vordergrund, wenn es um die Frage eines Entwicklungsportfolios geht. Wie für S28 ist eine optisch ansprechende Gestaltung ein wichtiges Kriterium:

> I would put into it ALL my materials I got I created, all my cards and all my worksheets and […] a curriculum vitae of course and (--) […] the lesson plans (IN06_329) […] Maybe some photos (IN06_338) […] Yes, it would look nice and ansprechend (IN06_342).

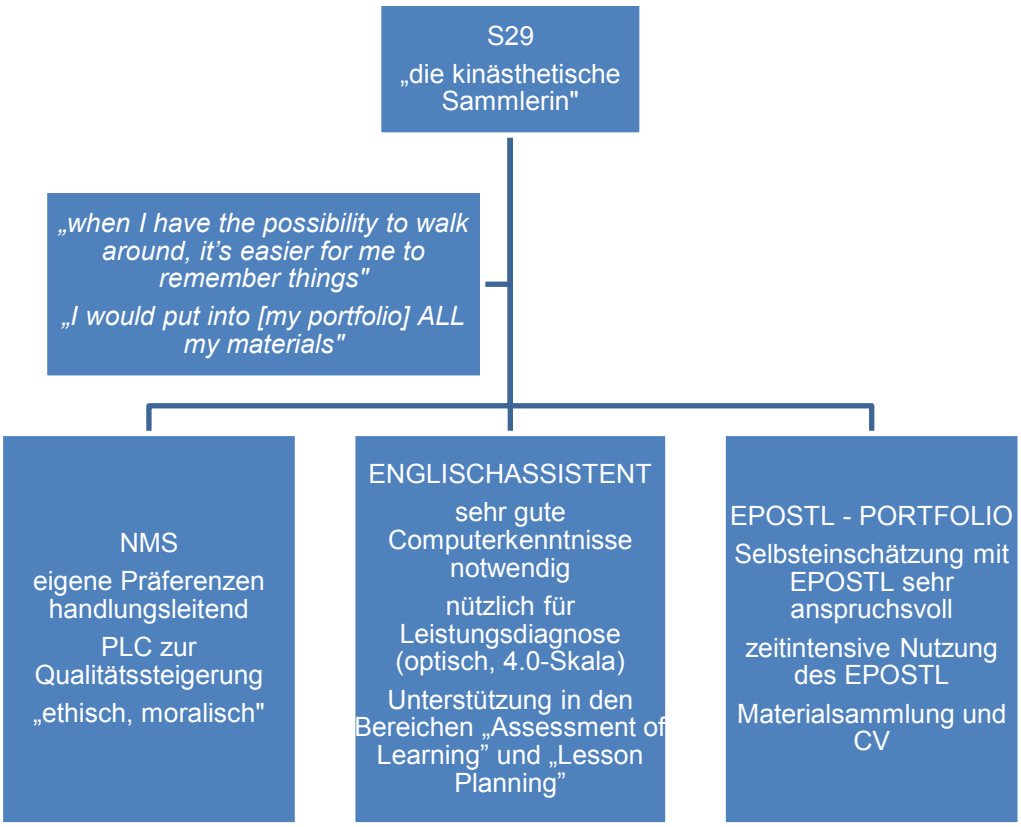


Abbildung 66: S29: „die kinästhetische Sammlerin"

7.2.2.7 S30: „die differenzierend Bewahrende"

> [D]ass vielleicht das System so weit ausgeklügelt ist, dass wirklich nur Lehrer darauf zugreifen, also auf diese Arbeiten zugreifen können, nicht, dass es einmal sein kann, dass die Schüler da irgendwie sehen, ah, was haben sie sich noch vorbereitet, was könnte als nächstes kommen, und auch wirklich nur Lehrer und auch wirklich nur Lehrer, die in dem System mitarbeiten, also wo man dann registriert sein muss und halt, dass da nicht irgendwer kommen kann (IN07_106).

> Ah, ich glaube, da ist eigentlich eh eine große Spanne vorhanden, weite Spanne vorhanden von Übungen, ich glaube, dass man da alles Mögliche einbauen kann und Aufgaben stellen kann (IN07_141).

Begründung der Namenswahl

S30 präsentiert sich in ihren Aussagen als eine einerseits in traditionellen Lehrerhaltungen verhaftete, andererseits an differenzierenden Lernsettings interessierte Lehrperson. So nimmt sie etwa eine unkritische Haltung gegenüber Lehrwerken ein, wie im folgendem Zitat ersichtlich,

> […] kommt jetzt darauf an, welches Schulbuch man verwendet, ich habe bis jetzt nur eigentlich nur gute Erfahrungen mit unseren Schulbüchern gemacht

> und ich würde jetzt nicht sagen, dass, dass durch die Schulbücher jetzt zu wenig erfüllt werden würde, also (IN07_130),

sieht aber vor allem in Bezug auf die Verwendung des Englischassistenten Möglichkeiten, differenzierten Unterricht zu gestalten.

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

Für die Studentin ist „soziale Eingebundenheit" in Phasen wichtig, in denen die Kenntnis und das Verständnis von Inhalten gemeinsam mit Kolleg/-innen sichergestellt wird. Sie beschreibt es so:

> Ja, das spielt eigentlich eine sehr wichtige Rolle beim Wiederholen, also nicht beim selbstständig Erlernen, sondern dann, wenn man kurz vor der Prüfung sich zusammensetzt und dann noch einmal durchgeht, ja, wie siehst du das, wie erklärst du das, und einfach das gemeinsam noch einmal durchgehen und dann so ein bisschen abgleichen (IN07_22).

In Bezug auf den Englischassistenten trifft sie vorwiegend Aussagen zum Arbeitsblatttool, die diagnostische Komponente wird von ihr nicht thematisiert. Prinzipiell meint sie, dass es sich insgesamt um ein zeitgemäßes Tool handle:

> [I]ch glaube, dass es für Lehrer ein großer Aufwand sein könnte, und aber ich glaube, wenn man da einmal drinnen ist, ist es sicher hilfreich und vor allem jetzt wo eigentlich viel elektronisch und am Computer und jeder eigentlich (--) alles am Computer erledigt, nicht schlecht sein könnte (IN07_43).

Generell würde sie das Werkzeug nur ergänzend verwenden, mit der Kreation des Begriffes „Arbeitszettellehrer" impliziert sie, dass der Englischassistent möglicherweise auch zum gedankenlosen Herunterladen von Aufgabenstellungen verleiten könnte:

> Dauerhaft vielleicht nicht, aber eher so in Richtung offenes Lernen und Üben bei solchen Phasen mit einbauen, aber so jetzt (--) ich glaube, dass es vielleicht für so, wie sage ich denn, Arbeitszettellehrer ein gutes System ist, wo generell sie in ihrem Unterricht schon jede Stunde Arbeitsblätter austeilen (IN07_159).

Für die Verwendung durch die Schüler/-innen zeichnet S30 ein differenziertes Bild, sie traut Schüler/-innen durchaus zu, das Tool auch

selbstständig zu verwenden, meint auch, dass die gewählte Strukturierung dabei unterstützen könne, geeignete Aufgabenstellungen zu finden:

> Nein, ich glaube, dass die Strukturierung eigentlich sehr vorteilhaft ist, weil dann wirklich Schüler, die eher schwächer sind, oder in einer anderen Leistungsstufe sind, auch wirklich nur das machen und die, die es sich zutrauen, können ja dann trotzdem eines weiter schauen und können (.) also man kann selber entscheiden, glaube ich (IN07_54).

Durch die in den Lernzielen enthaltene Fertigkeitsorientierung sieht sie die Gefahr einer Überforderung der Schüler/-innen. Für diese ist es ihrer Meinung nach einfacher, wenn sie vorerst auf Niveau des Einübens von Strukturen und Wortschatz Feedback bekämen:

> [A]ber ob da jetzt jedes Arbeitsblatt und jede Übung schon formuliert sein muss, was ich damit für eine Fertigkeit erlange, ist vielleicht ein bissl, schon ein wenig extrem, man kann ja alles üben und nicht dass ich dann sage, ah, das kann ich schon, das mache ich gar nicht mehr und vielleicht kann ich es ja eigentlich gar nicht (IN07_63).

Interessant ist auch eine Aussage, in der die Studentin meint, dass durch den Assistenten Schüler/-innen die Arbeit des eigenständigen Suchens nach Übungsaufgaben zu sehr erleichtert würde:

> Fleißigen Schülern, Streber, jetzt einmal salopp gesagt, (4s) aber vielleicht auch irgendwie doch auch so jetzt die Fauleren sage ich jetzt einmal, weil […] weil‘s einfach dann kann man ihnen viele Möglichkeiten geben für die Schularbeit zu üben wenn irgendetwas ansteht und praktisch, dass sie jetzt nicht selbstständig, ma, jetzt muss ich mich hinsetzen und Vokabel lernen, sondern dass sie da gleich eine Übung haben dazu und dann eigentlich die Lernphase für sie schon vorgegeben ist (IN07_176).

Insgesamt sind die Aspekte „flexible Arbeitsformen“ und „Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernzielen“ in den Aussagen der Studierenden vertreten, welche den Reflexionsniveaus „pragmatisch“ und „ethisch“ zugeordnet werden können.

Empfehlungen Englischassistent

Die von S30 empfohlene Weiterentwicklung des Englischassistenten sollte im Bereich der Aufgabenstellungen erfolgen. Für sie wäre es

wünschenswert, „[…] dass man dann halt auch noch die 4.0 Skala vielleicht noch ein bisschen einfließen lässt“ (IN07_151).

S30 kann ebenso wie S29 nicht in die bestehende Typologie eingeordnet werden, da sie insgesamt über zu wenig Kenntnis des Englischassistenten verfügt. Dies ist aber anders als bei S29 nicht auf fehlende digitale Kompetenz zurückzuführen, sondern darauf, dass sie die Anwesenheit am Seminar, in dem mit dem Englischassistenten gearbeitet wurde, nur in sehr geringem Ausmaß erfüllte.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Für die Gestaltung des Entwicklungsportfolios steht für S30 eine möglichst vollständige Präsentation der in Verbindung mit der Schulpraxis entstandenen Dokumente und Materialien an erster Stelle:

> Wenn, dann würde ich die Praxismappe so lassen wie sie ist, weil, wenn ich jetzt rein eine Stundenplanung nur hineingebe, ist es irgendwie ein wenig leer, ich würde auch gern sehen, was brauche ich, was habe ich für Materialien vorbereitet für die Stunde, wieviel Aufwand habe ich in der Praxis damals schon investiert für meine Planungen, also ich würde da jetzt nicht unterscheiden, was gebe ich hinein, sondern einfach die komplette Praxismappe gleich mit inklusive vielleicht einem Feedback von der Lehrerin wenn man was bekommt und auch die Übersicht, einfach alles (IN07_252).

S30 reiht sich damit in die Gruppe der Studierenden, denen weniger eine gezielte Auswahl als eine möglichst vollständige Dokumentation der praktischen Arbeit inklusive Rückmeldungen der betreuenden Praxislehrer wichtig ist.

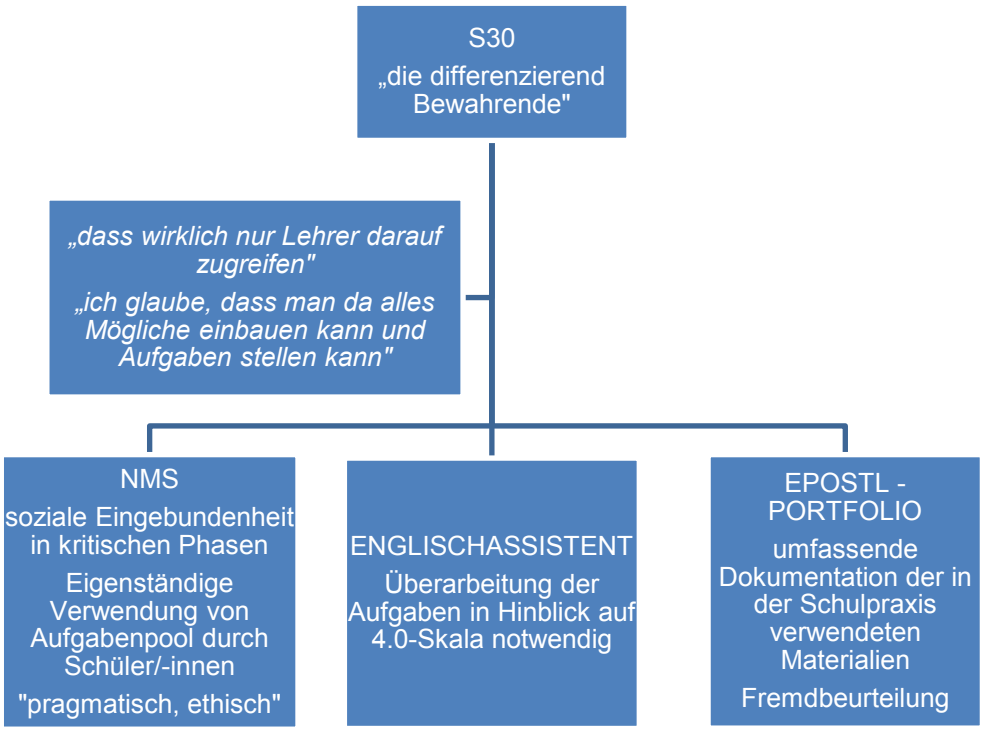


Abbildung 67: S30: „die differenzierend Bewahrende“

7.2.2.8 S31: „die forschende eingeschränkt Selbstwirksame“

> Yes, that would be good. Or […] that I (--) just (-) that we have the time for I don’t know some lessons and then we can can try something (--) and then you write it down like a Aktionstagebuch like in Aktionsforschung like a diary and then you write just your experiences and your feedback (IN08_320).
>
> I don’t know how to deal with that and I don’t know it if I can cope with a really badly-behaved class and I have to teach there every day or four days a week if I can manage it for a longer time or to be a teacher at such a school if I say ok I can’t deal with it I have to do something completely else because I can’t manage it (IN08_397).

Begründung der Namenswahl

S31 zeigt in ihren Aussagen, dass sie Dingen auf den Grund gehen möchte, es ist für sie ähnlich wie für S27 nicht ausreichend, Inhalte nur präsentiert zu bekommen:

> [F]or me it’s enjoyable when I’m interested in the topic or in I don’t know about when we talk about a book or something like that when I when I like the idea of something which I learn, then it’s enjoyable for me, so, and it has to make sense for me, so because I really hate it when we have to just to learn something by heart (IN08_23).

In dieser Suche nach Antworten auf schwierige Fragen stößt sie aber auch an ihre Grenzen und erkennt, dass Situationen auf sie als Lehrperson warten, welche sie mit ihrem bisher erworbenen Wissen möglicherweise nicht erfolgreich bewältigen wird können. Diese Sorge formuliert sie im Gespräch deutlich.

Bezüge zu „Modell-NMS-advanced" und zuvor beschriebenen Erkenntnissen und Befunden

Wie S26 verfügt S31 über ein hohes Ausmaß an intrinsischer Motivation, welche sie eine „adaptive Lehrendenhaltung" einnehmen lässt:

> To […] improve my […] my lessons. So also to think about […] my skills because sometimes because I can't say yes I'm that good in English because I'm not a native speaker and […] there is always […] you can always improve I think. And I want to give or make good lessons, so […] and I want to improve of course (IN08_53).

Den Englischassistenten betrachtet die Studentin vorwiegend als Quelle für Unterrichtsmaterialien, der Mehrwert liegt in den Aufgabenstellungen, die von Printmedien nicht bereitgestellt werden können:

> Because there are many exercises which you can use and so you don't have to search in other coursebooks or something like that because that would be also a lot of work (--) to go to the library and to get the books and then to look and then write down (IN08_81). But maybe if you say ok I really want to use it because I think it's really useful and good, so maybe you have to include such lessons or you have to say I go to the computer room and now this lesson is […] you can use it for playing the games or interactive activities (IN08_183).

Eine wichtige Erkenntnis bezüglich ihrer Lehrerrolle konnte die Studentin in der Schulpraxis gewinnen, sie erkannte, dass das Übertragen von Verantwortung an die Schüler/-innen keineswegs im Gegensatz zu den von ihr erwarteten Lehrerhandlungen steht. „Oh yes and I also learned that I can […] einteilen, not divide into groups but that they prepare something for me" (IN08_361). Dass dieses geänderte Verständnis nicht nur zur Selbstständigkeit der Schüler/-innen, sondern auch zur Arbeitserleichterung der Lehrer/-innen beiträgt, beschreibt S31 im folgenden Zitat:

> I always […] did it myself and it was really stressful for me and my teacher always said you can tell the PUPILS that they do it as well or to help you because you don't have to do all on your own (IN08_368).

Trotz der gemachten Erfahrungen und des teilweise geänderten Verständnisses der eigenen Lehrerrolle traut S31 den Schüler/-innen wenig Selbstständigkeit zu. Dies wird besonders deutlich, wenn diese beschreibt, wie der Englischassistent die Weiterentwicklung in den Bereichen des EPOSTL unterstützen kann:

> […] „Methodology", it isn't really „Methodology" because you just give them the sheets but you don't use more, new or more methods than before, not really, no, but also (--) „Lesson Planning" not really, maybe, organisation if you want to say I want to plan it and want to use it in my lesson but (--) maybe also for homework, but it isn't „Independent Learning" at all (IN08_255).

Es gelingt der Studierenden (noch) nicht, die Schüler/-innen als vollwertige Partner/-innen im Lernprozess zu sehen.

Bei S31 überwiegen Aussagen im „pragmatischen" und „ethischen" Reflexionsbereich.

Empfehlungen Englischassistent

S31 meint, dass der Englischassistent nicht einfach zu bedienen sei und regelmäßig verwendet werden müsste, um seine Möglichkeiten ausschöpfen zu können:

> Er, […] I don't like the layout but […] yes it's well structured, of course, but first, it would be also good to have a course or a seminar where you talk about it how to use it because […] ok maybe you get the structure of it but it's difficult […] first, it's difficult […] to prepare a worksheet (---) actually because you have to know what you have to tick and then what you have to (--)[…] which button you have to press that you have it IN your worksheet and that's really, really difficult, I, I think I wouldn't […] I couldn't do it now because I used it I don't know a year ago or so and now I didn't I didn't know exactly how to use it yea, I don't know how to prepare a worksheet any more, it's gone and it's bad (IN08_126).

Für die Studierende repräsentieren die Aufgaben eher einen traditionellen gebundenen Unterrichtsstil, sie meint, dass die Aufgaben weder innovativ

seien noch den Kriterien der NMS entsprächen, außerdem sei die Fertigkeitsorientierung zu wenig berücksichtigt:

> Yes, the teacher who yea, who has been teaching for many, many times ((laughs)) who are used to this frontal teaching, yea because in the NMS you are you shouldn't […] you aren't allowed to give those gap filling grammar exercises at the tests anymore, so you just can use it for practising or for such Lernzielkontrollen but old-fashioned teachers are used to those exercises, […] (IN08_211). I think it's really old-fashioned because some […] most of the exercises are just to fill in (--) gaps and all those grammar exercises are just to fill in the right tense or something like that and (--) yea on the one hand it's good so if you say ok I want to […] to use it for an exercise for the test or something like that, it's good but it's not really innovative, not at all because there are not other […] skills which are I don't know [being practised] (IN08_191).

Wie auch von Kolleg/-innen zuvor bereits erwähnt, könnte die Gefahr bestehen, dass Aufgabenstellungen unreflektiert aus dem Arbeitsblatttool übernommen würden, S31 kann hier auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen, die sie aber mittlerweile hinterfragt hat:

> I don't know […] because when I think back […] when I taught my private pupil, […] it was just helpful for me because […] I often hadn't the time that I just prepare worksheets on my own and then I just […] sat down for half an hour and then prepared the worksheets with the website and I printed it out and then I drove to the pupil and but because I said it's always those gap-filling things, it's like every other worksheet and I […] I think it was a lot of […] paper which I gave him and he just I don't know I think maybe he wasn't that happy because I just gave him this one, and now we're doing another one and another one, and this one, I think it isn't that, I don't know, great (IN08_230).

Für die Organisation einer Weiterführung des Assistenten macht S31 einige Vorschläge, sie beschreibt auch, wie in der PLC, die eine solche Plattform betreibt, Aufgaben sinnvoll unter den Mitgliedern verteilt werden könnten:

> Mh, yea, of course it's it should be free of course so that I don't have to pay something […] and it should be it should have a great variety because if there is just five exercises for present simple, it is useless for me, […], and it should also be from the layout it should be attractive, because baa isn't attractive at all, I think, it looks really old-fashioned and also you don't know

> where to look first, so it's a bit unstructured maybe, […] yea and for me as an author it would be good to get feedback (---) because so I don't […] I don't know if it's good what I'm doing or if I should change something and maybe it should offer a newsletter like er busyteacher […] they always send […] once a week or once a month and there is all new information in it and I think that's really useful and helpful for other teachers (IN08_149). […] I would also say that it would be good to have different groups […] one group does the layout, one group does the the transcription of the exercises, one does […] I don't know […] read the feedback and answering something like that (.) but it it would be a huge project I think because you need a lot of people and I don't know if it's free, how do I get people to help me? (IN08_162).

Auch für S31 erscheint die in der Gruppe H1_2 entwickelte Typologie nicht ausreichend. Die Studentin unterscheidet sich von den anderen Interviewpartnern insofern, als sie konkrete Vorschläge für eine Organisation der an der Entwicklung des Englischassistenten beteiligten Personen macht. Sie sieht sich damit bereits wesentlich mehr in der Autorenrolle als ihre Kolleg/-innen und erweckt den Eindruck, als wolle sie auf Basis der bereits gemachten Erfahrungen gestaltend mitwirken. „Technikaffin gestaltende Verwender/-in" könnte in einer neu entwickelten Typologie die Eigenschaften zusammenfassen.

Empfehlungen EPOSTL (Portfolio)

Das EPOSTL erlebte S31 ähnlich wie S29 inhaltlich sehr fordernd und umfassend, auch sie erkennt aber, dass es hilft, die eigenen Fertigkeiten zu reflektieren:

> […] honestly I thought oh god so much pages to print to print out and […] why do I need it? I didn't get the idea behind it but when I worked with it it was clear why it's useful because you really it makes you think about your skills and your facilities and then it was good but sometimes there are some words or definitions you I don't which I didn't know what it means so it wasn't so clear for me (IN08_40).

Für sie erscheint eine Verwendung in Verbindung mit den Schulpraktischen Studien als lohnend:

> Maybe to use it then after the lesson when we talk about it how it was or something like that and maybe or to say ok […] before I start my teaching practice this term, I search for some points which I want to achieve or to improve and then afterwards you check if you could manage it (IN08_102).

Insgesamt ist für die Studierende das Anlegen eines Portfolios, welches die Entwicklung über die Jahre der Ausbildung dokumentiert, sinnvoll, wesentlich dabei ist für sie die Reflexion, die für S31 dem Zwecke des Erkennens der eigenen Stärken und Schwächen und der Überarbeitung und Weiterentwicklung von Unterrichtsplanungen dienen könne:

> [I]n general the folder is a good idea, so because […] you have written down all your things you want to do and then afterwards you sit down and write down what was good what was bad, or what could be better (IN08_271). [R]eflections, I think that's really useful, also those lists where you write down your […] lessons and your hospitations, […], and maybe also a last report, (--) so which […] you think you have improved or which you want to work on and something like that […] yes maybe also one part that you […] say ok […] I want to teach […] I don't know London or something like that and just to create something […] new, so say ok I want to do a planwork and I want to […] focus on that skill or to give them the chance to create something […] just […] just new methods […] or to say ok I really liked the lesson I taught but […] next time I want to do it [differently] (IN08_308).

Bei der Beschreibung von S31 fällt auf, dass der reflektorische Zirkel stark intrapersonell abläuft, Weiterentwicklung ist nicht auf Rückmeldungen und Dialog aufgebaut, sondern auf eine persönliche Auswertung der Unterrichtsarbeit, die zu Schlussfolgerungen für die folgenden Tätigkeiten führt.

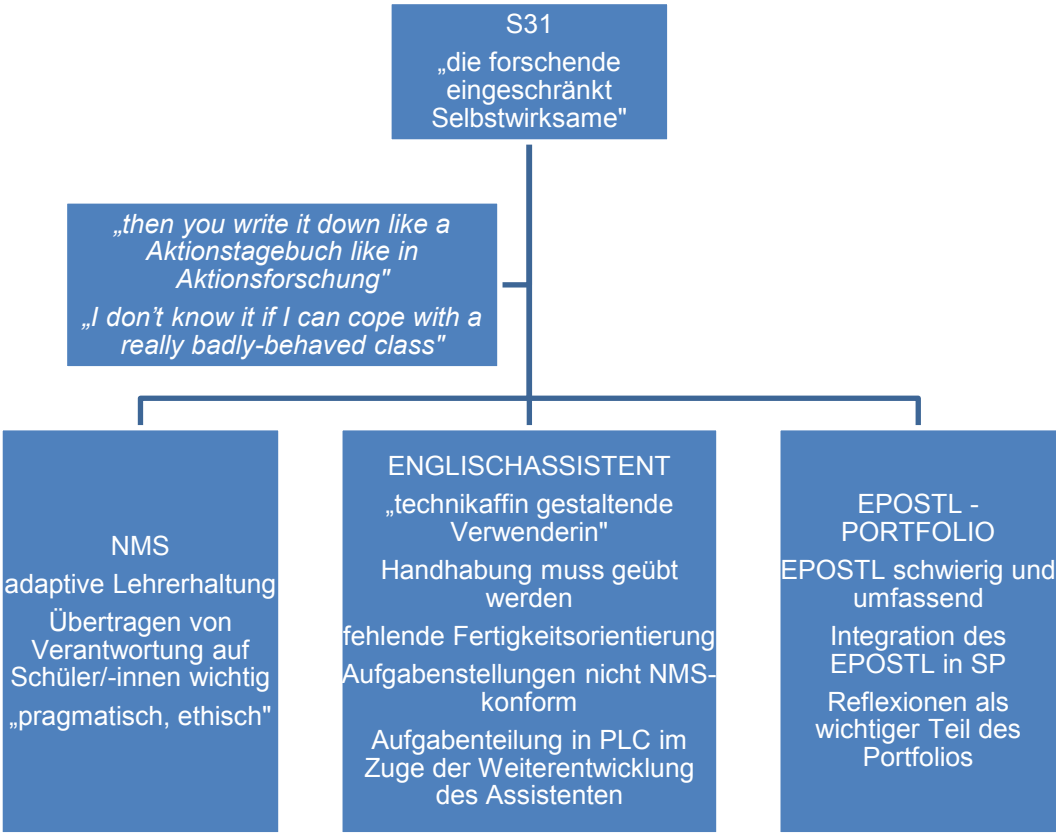


Abbildung 68: S31: „die forschende eingeschränkt Selbstwirksame"

Implikationen und Ansatzpunkte für die weitere Arbeit mit dem Englischassistenten und EPOSTL

In Hinblick auf die in Forschungsfrage 18 formulierte Einordnung der Interviewpartner in die in Kapitel 6 beschriebene Typologie kann nach Analyse der Daten die folgende Antwort gegeben werden:

Die aus den in H1_2 erhobenen Daten entwickelte Typologie erlaubt eine teilweise Einordnung der Studierenden H4. Als neue Faktoren müssten in eine weitere Analyse der Daten „Zeitersparnis", „unzureichende Computerkenntnisse" und „gestalterische Tätigkeit" eingeführt werden.

Folgende Anregungen bezüglich Portfolioarbeit (Forschungsfrage 20) werden von den in den Interviews befragten Studierenden gegeben. Sie werden in drei Bereiche nach Winter (2007, vgl. Kapitel 3) aufgeteilt, dargestellt:

1. „Planung und Kontextdefinition“
- inhaltliche Klarheit bezüglich der „Kann-Bestimmungen“ ist Voraussetzung für die Verwendung des EPOSTL
- zeitliche Rahmenbedingungen für Verwendung des EPOSTL müssen sichergestellt sein
- Verwendung des EPOSTL in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen an der PH ist denkbar
- EPOSTL zum Sichtbarmachen von Stärken und Schwächen über die Ausbildungszeit hinaus
2. „Kommunikation“
- Reflexion als intrapersoneller Prozess
- Bedeutung der Rückmeldungen von Mentor/-innen und Schüler/-innen
3. „Organisation“
- Portfolio als Materialsammlung
- Begründete Auswahl der Inhalte
- Kombination mit aktionsforschendem Handeln

7.3 Zwischenfazit Forschungsbereiche übergreifende Befunde

Die Ergebnisse zu Hypothese 4 und den abschließenden Forschungsfragen 18 bis 20 bilden den letzten Teil dieses Kapitels bevor in Kapitel 8 ein kritischer Blick auf die gesamte Arbeit und eine konstruktive Sicht auf zukünftige Entwicklungsschritte präsentiert wird.

H4: Die Annahme, dass die Arbeit mit dem Englischassistenten positive Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung von Studierenden in ausgewählten Bereichen haben könnte, wurde nicht bestätigt.

Defizite bezüglich der Orientierung von Sprachstudierenden an allgemeinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts, geringe Ausprägung von kulturellem Verständnis, unzureichendes Wissen um die Möglichkeiten der Bereitstellung autonomer Lernsettings, und mangelnde Fähigkeiten der Bewertung Neuer Medien wurden durch die Erhebungen deutlich. Zusammen mit nur eingeschränkten Möglichkeiten der Verwendung des Diagnosetools bei geringem Einbezug der

Schulpraktischen Studien konnte die Arbeit mit dem Englischassistenten nicht die erhoffte Wirkung zeigen.

F18: Von den Interviewpartnern wurden die Bereiche „Methodology“, „Resources”, „Lesson Planning“, „Independent Learning“ und „Assessment of Learning“ als mögliche Wirksamkeitsbereiche des Englischassistenten genannt.

F19: Die Studierenden H4, die an den Interviews teilnahmen, zeigten Charakteristika, die in der basierend auf die in H1_2 erhobenen Daten entwickelten Typologie zum Englischassistenten nicht vollständig repräsentiert sind. Eine Erweiterung um die Faktoren „Zeitersparnis“, „unzureichende Computerkenntnisse“ und „gestalterische Tätigkeit“ müsste vorgenommen werden.

F20: Konkrete Anregungen der in Experteninterviews befragten Studierenden zur Weiterentwicklung der Portfolioarbeit in der Ausbildung von Sprachstudierenden können in die drei nach Winter (2007) definierten Bereiche der Portfolioarbeit eingeordnet und für die zukünftige Verwendung des EPOSTL zusammengefasst werden.

8 Synthese, Diskussion und Ausblick

Zum Schluss der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Forschungstätigkeit zusammengefasst und in Verhältnis zu dem in Kapitel 1 und 2 dargestellten theoretischen Hintergrund gesetzt. Es werden auch konkrete Vorschläge für die Integration bzw. Weiterentwicklung des EPOSTL und Englischassistenten basierend auf die gewonnenen Erkenntnisse formuliert. Abschließend wird die bisherige Arbeit kritisch reflektiert und es werden mögliche und geplante zukünftige Forschungsvorhaben skizziert.

8.1 Die Ergebnisse in Hinblick auf Merkmale der Kompetenzentwicklung

In den beiden einleitenden Kapiteln der Arbeit wurde versucht, theoriegeleitet Ansatzpunkte für die Arbeit mir EPOSA und Englischassistenten zu finden. Die vier zusammenfassenden Merkmale von Kompetenzentwicklung (vgl. Kapitel 1.2.) werden hier noch einmal rückblickend unter Einbezug der Ergebnisse der Befragungen miteinander in Beziehung gesetzt.

8.1.1 „Modell-4-R“

Drei der vier Dimensionen des Modells werden hier zur Diskussion herangezogen, die Dimension „raise“ ist in die Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf das „Modell-NMS-advanced“ in Kapitel 8.2. integriert.

Für den Bereich der Kompetenzentwicklung (Kapitel 1) und das in Kapitel 1.2. dargestellte „4-R-Modell“, welches die Handlungsweisen von kompetent agierenden professionellen Lehrpersonen zusammenfasst, zeigten die empirischen Daten in den beiden Forschungsbereichen EPOSTL und Englischassistent folgende Tendenzen:

„reveal“ - Unterstützung beim Erkennen fachbezogener Merkmale der Profession und Ausbau derselben

Dass das EPOSTL einen Überblick der Fertigkeitsbereiche von Sprachlehrenden gibt und noch unbearbeitete Themengebiete aufzeigt,

wird in mehreren Teilbereichen der Studie und über die unterschiedlichen Untersuchungsgruppen hinweg postuliert. Schon über die ersten beiden Ausbildungsjahre hinweg ist eine Verbreiterung und Vertiefung der Kenntnisse von Sprachstudierenden in der Selbsteinschätzung im EPOSTL sichtbar.

Der Englischassistent kann vor allem durch das Schaffen der Möglichkeit, an die Erlebniswelt der Schüler/-innen anzuknüpfen und durch die Bereitstellung des Diagnosetools zum Bewusstsein bezüglich der zukünftigen Aufgabenbereiche der Sprachstudierenden in Ausbildung beitragen.

„reflect“ - Bewusstwerden und Reflexion personenbezogener Verhaltensweisen

Dem EPOSTL wird in den Untersuchungsgruppen hohe Akzeptanz als Reflexionstool zuteil. Die Bedeutung für die lebenslange Weiterentwicklung wird von Sprachstudierenden über den Ausbildungszeitraum hinaus und auch für bereits im Dienst stehende Lehrpersonen erkannt und formuliert.

Reflektorische Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensweisen wird durch die Verwendung des Englischassistenten in der Meinung der Befragten nur in sehr geringem Ausmaß unterstützt. Verstärktes Bewusstsein ist bezüglich des unüberlegten Übernehmens von Aufgabenstellungen, in Hinblick auf das Hinterfragen der kommunikativen Qualität von Arbeitsaufgaben und im Wunsch nach alternativen Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ausgedrückt.

„risk“ - Anregung zum Beschreiten neuer Wege

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 6: „Besteht ein Zusammenhang zwischen den im EPOSTL markierten Deskriptoren und der Wahl der Themenbereiche für Seminararbeiten in „English Methodology“ im Folgesemester?“ zeigt eine Tendenz zur Bearbeitung von noch wenig bearbeiteten Themen des Portfolios, welche die Vermutung zulässt, dass die Bereitschaft der Studierenden vorhanden ist, sich mit noch unbekannten Inhalten auseinanderzusetzen. Diese Bereitschaft gezielt mit

dem Portfolio zu fördern könnte Gegenstand weiterer Forschungsarbeit sein.

Bezüglich des Englischassistenten sind drei Themenbereiche in den Aussagen der Studierenden zu finden, die richtungsweisend im Sinne des Erschließens neuer Wege sein können: erstens, allgemein die Entwicklung digitaler Kompetenzen in Kombination mit fachlichen mithilfe des Assistenten; zweitens, im Bereich des Arbeitsblatttools die Integration von innovativen Aufgabenstellungen, die Mehrwert gegenüber den bereits in Verbindung mit Lehrwerken, bzw. im Internet angebotenen Übungen haben; drittens, eine Ausrichtung des Diagnosetools auf lernprozesssteuernde Leistungsrückmeldung.

8.1.2 Theoriegeleitetes Bewusstwerden und Reflexion in Verbindung mit Schulpraxis

Wie hoch die Bedeutung der Erfahrungen in den Schulpraktischen Studien für den eigenen Professionalisierungsprozess eingeschätzt wird, zeigt sich in einer Vielzahl von Aussagen der Studierenden deutlich, vereinzelt verstärkt durch den Wunsch nach angeleitetem aktionsforschendem Handeln in der Praxis. Es geht nicht darum, Theorie an der Realität zu messen, sondern Anwendungsmöglichkeiten zu eruieren und evaluieren, auch wenn sich mitunter besonders im Rahmen der technischen Möglichkeiten bei der Verwendung Neuer Medien, welche Schüler/-innen in und außerhalb der Schulen zur Verfügung stehen, große organisatorische Hürden auftun.

8.1.3 Kompetenzentwicklung als gemeinschaftlicher Prozess

Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass das Element der „Kommunikation“ in Bezug auf Portfolioarbeit und auch in der „Professional Learning Community“, welche Interesse an der gemeinsamen Entwicklung und Nutzung eines Tools wie dem Englischassistenten hat, als besonders wichtig eingeschätzt wird. Eine bedeutende Funktion übernehmen laut Aussagen der Studierenden auch die ihnen in der Schulpraxis zugeteilten Praxislehrenden.

8.1.4 Schutz der eigenen Person durch Einschränkung der Aufgabenbereiche

Das vierte Merkmal von Kompetenzentwicklung ist in den Aussagen der Studierenden nicht explizit vertreten. Die starke Ablehnung des EPOSTL am Beginn der Ausbildung, welche hauptsächlich auf die hohe Anzahl der teilweise inhaltlich den Studierenden noch nicht erschließbaren Deskriptoren zurückzuführen ist, zeigt aber deutlich, dass die befragten Studierenden höher motiviert sind, Aufgaben durchzuführen, wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit größer ist.

8.1.5 Kompetenzentwicklung valide zu messen verlangt nach klar abgrenzbaren performativ gezeigten Handlungseinheiten

Die 195 Deskriptoren des EPOSTL bilden wesentliche Elemente des kompetenten Handelns von Sprachlehrenden ab und bieten Möglichkeiten, Kompetenzentwicklung in einer Kombination von Selbsteinschätzung und auf die jeweiligen Deskriptoren bezogenen „Beweisstücken“ zu dokumentieren. Die Auswahl der Faktoren, welche zur Messung und Vergleich der professionellen Kompetenz im jeweiligen Bereich herangezogen werden, können von Deskriptor zu Deskriptor unterschiedlich ausgewählt werden und von Fokus auf Fachwissen („content knowledge“) bis Konzentration auf Lernergebnisse („learning outcomes“) reichen (vgl. Kapitel 1.9).

8.2 Die Ergebnisse in Hinblick auf das „Modell-NMS-advanced“

In den folgenden Abschnitten werden jene Erkenntnisse zusammengefasst, die in Bezug auf die im „Modell-NMS-advanced“ (vgl. Kapitel 2.5.) dargestellten bildungspolitischen Anforderungen an künftige Lehrer/-innen an NMS relevant erscheinen.

8.2.1 Reflexion und forschende Haltung

Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass zusätzlich zu der in 8.1.1. bereits erwähnten grundsätzlich hohen Akzeptanz des EPOSTL als Reflexionsinstrument, Sprachlehrende in Ausbildung ihre Forschungsfragen häufig aus der Schulpraxis entwickeln und schon in einer frühen Phase der Ausbildung erkennen, dass ihre

Professionalisierung in einem über die Ausbildung hinaus gehenden Prozess abläuft. In den Gruppendiskussionen und Experteninterviews wird aber auch deutlich, dass Studierende nur teilweise zu dem in Kapitel 2 ausführlich behandelten mehrperspektivischen Problemlösen eines „reflective practitioners“ befähigt sind.

8.2.2 Selbstwirksamkeit – Autonomie – soziale Eingebundenheit

Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit die Hypothesen zu Selbstwirksamkeitserwartung und Autonomie nicht verifiziert werden konnten, liefern sowohl die qualitativ als auch quantitativ erhobenen Daten Informationen, die für die weitere Verwendung des EPOSTL und Englischassistenten wertvoll sind. Für die Bereiche „soziale Eingebundenheit“ und „Autonomie“ kann festgehalten werden, dass von Anfang der Ausbildung an die Bedeutung der Beziehungen in der „Professional Learning Community“ sehr hoch ist, auffallend ist die Entwicklung der Studierenden von ausgeprägter Selbstfokussierung zu Orientierung an den Schüler/-innen bei gleichzeitiger verstärkter Übernahme der Lehrerrolle. Die zum Konstrukt „Autonomie“ erhobenen Daten, welche wegen der fehlenden Normalverteilung nicht für weitere Berechnungen herangezogen werden konnten, zeigten eine überdurchschnittlich hohe Einschätzung der Autonomie im Rahmen der Lehrveranstaltungen, in denen EPOSTL und Englischassistent verwendet wurden.

Das Konstrukt „Selbstwirksamkeit“ betreffend war die in dieser Arbeit gewählte Form der Intervention durch den Englischassistenten nicht ausreichend, Überlegungen zu einer geänderten Form werden in Kapitel 8.4. angestellt.

8.2.3 Motivation - adaptive Lehrendenhaltung

In den Erhebungen zu „Lernerleben“ und „Motivation“ wurde deutlich, dass Studierende hohes Interesse an vielfältigen Inhalten des gewählten Fachbereiches haben. Die Befragungen zeigen auch, dass es Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung immer wichtiger wird, an die Erlebniswelt der Schüler/-innen anzuschließen. Besonders in Bezug auf

die vom Englischassistenten angebotenen Tools ist zu erkennen, dass Studierende bereits Anforderungen an das Werkzeug stellen, die für den Sprachunterricht unter geänderten Bedingungen an NMS bedeutend sind. Dies betrifft sowohl das Arbeitsblatttool als auch das Diagnosetool.

8.2.4 Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Zielen

Die Ergebnisse der Erhebungen zeigen deutlich, dass in diesem Bereich der Individualisierung von Lerngelegenheiten große Defizite bei den befragten Studierenden zu verzeichnen sind. Die geringe oder nicht vorhandene Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenzen in diesen Bereichen im EPOSTL geht Hand in Hand mit fehlenden Ideen bezüglich der autonomen Verwendung des Englischassistenten durch Schüler/-innen. Darüber hinaus ist eine mangelnde Zielorientierung bei der Auswahl von Übungsmaterialien zu verzeichnen.

8.2.5 Flexible Arbeitsformen

Die hohe Bedeutung der Fähigkeit, differenzierte Lernangebote zu erstellen und die Einschätzung, durch Werkzeuge wie den Englischassistenten Unterstützung dabei zu finden, wird in den Aussagen der Studierenden deutlich.

8.2.6 Leistungsdiagnose

Ähnlich wie im Bereich der Individualisierung sind insgesamt vor allem im frühen Teil der Ausbildung große Defizite die Kompetenzentwicklung der Sprachstudierenden betreffend Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung festzustellen. Auch bei Höhersemestrigen weist der Bereich „Assessment“ eine geringe Ausprägung der Selbsteinschätzung der Kompetenzen aus. Das Diagnosetool des Englischassistenten wird durchgehend als positiv von Studierenden bewertet, die Notwendigkeit eines solchen Instruments zur zeitgemäßen Aufzeichnung von Schülerleistungen erscheint vielen Studierenden als gegeben. Wichtig ist den Sprachstudierenden eine Anpassung an die neuen Herausforderungen auch in Bezug auf alternative Formen der Leistungsbeurteilung.

8.3 Vorschläge für die weitere Arbeit mit EPOSTL und Englischassistenten in der Ausbildung von Sprachlehrenden an der Pädagogischen Hochschule

Da die Ausbildung für Sprachlehrende in den nächsten Jahren um ein Viertel ausgedehnt und entsprechend nicht mehr in nur sechs, sondern acht Semestern Mindeststudienzeit zu absolvieren sein wird, erscheint es für die zusammenfassenden Empfehlungen sinnvoll, inhaltlich in drei Phasen zu gliedern, welche vorerst mit den Arbeitstiteln „Grundphase“, „Erweiterungsphase“ und „Übergangsphase“ bezeichnet werden. Die ersten beiden Phasen umfassen in den hier angestellten Überlegungen jeweils drei Semester der Ausbildung, die letzte wird mit den verbleibenden zwei Semestern kürzer definiert, wobei in dieser Phase Offenheit in Richtung Weiterentwicklung nach Ende der Studienzeit ein wesentliches Element sein sollte. Die Darstellung ist jeweils in eine Auflistung möglicher Anknüpfungspunkte und notwendiger Vorüberlegungen und Arbeitsschritte gegliedert. In Klammern erfolgen, wenn eindeutig gegeben, die Zuordnungen zu den Forschungsfragen.

8.3.1 Grundphase der Ausbildung

Anknüpfungspunkte:

1. Interesse von Studienanfängern an vielfältigen Inhalten
2. Studierendenmerkmale: Zielgerichtetheit, Professionsverständnis, Leistungsmotivation, Interesse am Fach und Lernbereitschaft (F1)
3. Bedeutung der Schüler-Schüler-Beziehung (hier Studierenden-Studierenden-Beziehung)
4. Wunsch nach Rahmenbedingungen, die individuelle Lernschritte erlauben
5. Einschätzung des EPOSTL „als ein das Studium begleitendes, unterstützendes, hilfreiches“, ein der „Dokumentation der Kompetenzentwicklung als Sprachlehrender“ zuträgliches, und die „Verbesserung der Sprachfertigkeit“ förderndes Tool (F2)
6. Akzeptanz des EPOSTL zum Schaffen von Reflexionsgelegenheiten (F3; F8)

7. Ähnlichkeit der Inhalte von Reflexionen über die beiden ersten Ausbildungsphasen (F4)
8. Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses (F5; F8)
9. Hohe Bedeutung der SP für forschende Tätigkeit (F7)
10. Einschätzung des Einsatzes des Computers als zeitgemäß, erwünscht und zukunftsorientiert - Entwicklung digitaler Kompetenzen parallel zu fachlichen (F13; F14; F15)
11. Erkennen der Sinnhaftigkeit eines Diagnosetools wie dem des Englischassistenten (F13)
12. Bedeutung des persönlichen Kontakts zu Schüler/-innen unabhängig vom verwendeten Medium (F14)
13. Unterstützung durch Englischassistenten beim Schaffen differenzierender Lernsettings (F15)
14. Inhaltliche Nähe der Aufgabenstellungen des Englischassistenten zu gängigen Lehrwerken (F15)

Notwendige Vorüberlegungen und Arbeitsschritte:

1. Behutsame Einführung der im EPOSTL verwendeten Terminologie und Fachsprache
2. Bewusster Umgang mit hoher Anzahl der Deskriptoren (F3)
3. Bewusstsein des Fokus der Reflexion auf eigene Person in der frühen Phase der Ausbildung (F4)
4. Exploration von Möglichkeiten der Reduktion des hohen Anteils der externen Regulation bei Erstverwendung und Schaffen von individuellen Möglichkeiten der Erstbegegnung mit dem EPOSTL (F8)
5. Verstärkte Erarbeitung der Inhalte des „Independent Learning“ auch in Hinblick auf Verwendung des Englischassistenten (F9; F13; F14, F16)
6. Schaffen von Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund für Studierende (F10)
7. Ermöglichen der Aneignung vertieften Wissens in ausgewählten Bereichen des EPOSTL (F11)

8. Leichtere Bedienbarkeit des Diagnosetools und Schaffen von Übungsmöglichkeiten, dieses (mit Schüler/-innen und Eltern) zu verwenden (F13)
9. Gestaltung eines ansprechenderen Layouts des Englischassistenten (F14)
10. Integration von Übungsmaterial, das Mehrwert gegenüber anderen Online-Materialien und in Verbindung mit Lehrwerken angebotenen Aufgabenstellungen hat (innovativ, kommunikativ) (F14, F15)
11. Integration der Inhalte der „Ergänzenden Differenzierenden Leistungsbeschreibung“ in das Diagnosetool (F14)
12. Bereitstellung von Kriterien, nach denen Aufgabenstellungen des Arbeitsblatttools beurteilt werden können (F14)
13. Involvieren der Studierenden in die Entwicklung des Englischassistenten über passives Nutzen hinaus (F15)
14. Methodische Anleitung der Verwendung des Diagnosetools zur lernprozesssteuernden Beurteilung (F15)

8.3.2 Erweiterungsphase der Ausbildung

Anknüpfungspunkte:

1. Insgesamt höhere Akzeptanz des EPOSTL als in Anfangsphase (F3)
2. Verwendung des EPOSTL zum Sichtbarmachen von Inhalten und Zielsetzungen (F3)
3. Hohe Akzeptanz des EPOSTL als Reflexionsinstrument (F3; F8)
4. Verlagerung der Beschäftigung mit eigener Person auf Schüler/-innen (F4)
5. Ähnlichkeit der Inhalte von Reflexionen über die beiden ersten Phasen der Ausbildung (F4)
6. Bedeutung der SP für forschende Tätigkeit hoch (F7)
7. Entwicklung von Forschungsfragen aus den Schulpraktischen Studien (F8)
8. Identifikation der Studierenden mit Lehrerrolle hoch (F8)
9. Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses (F8)

10. Vorhandene Bereitschaft, sich mit noch unbearbeiteten Themen auseinander zu setzen (F8)

Notwendige Überlegungen und Arbeitsschritte:

1. Möglichkeiten der Begegnung einer kritischen Haltung gegenüber EPOSTL aufgrund der hohen Anzahl an Deskriptoren
2. Sehr hohe Bedeutung des methodischen Handelns für Studierende (F8)
3. Erarbeitung und Vertiefung der Inhalte des „Independent Learning“ (F9)
4. Schaffen von Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund und dem der Schüler/-innen (F10)

8.3.3 Übergangsphase der Ausbildung

Anknüpfungspunkte:

1. Erkennen der Kontinuität des Professionalisierungsprozesses (F5)
2. Hohe Bereitschaft, sich mit noch unbearbeiteten Themen auseinander zu setzen (F6)
3. Hohe Anzahl der Deskriptoren und damit verbundene breite Abdeckung der Themenbereiche (F6)
4. Bedeutung der SP für forschende Tätigkeit (F7)

Notwendige Überlegungen und Arbeitsschritte:

1. Gestaltung der Schnittstelle zu Fort-und Weiterbildung
2. Angebote für Schulungen von Praxislehrern

8.4 Kritik und Beschreibung zukünftiger Forschungsvorhaben

Insgesamt muss an der in dieser Arbeit beschriebenen Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Bereicherung der Ausbildung von Sprachstudierenden durch Verwendung des EPOSTL und Englischassistenten insofern Kritik geübt werden, als der Versuch, möglichst vielen unterschiedlichen Aspekten der Kompetenzentwicklung von Sprachlehrenden in Ausbildung Rechnung zu tragen, wohl eine Vielzahl interessanter Ergebnisse im qualitativen Paradigma, allerdings wenig Erkenntnisse im quantitativen Forschungsbereich brachte. Hier

wäre eine Trennung, bzw. zeitlich aufeinanderfolgende Durchführung der unterschiedlichen Erhebungen möglicherweise zielführender gewesen. Besonders für den Bereich der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung erscheint bei zukünftigen Untersuchungen eine klarere Fokussierung des „Diagnosetools“ als Teil der Intervention und Integration in die Schulpraktischen Studien unter Einbezug der verantwortlichen Praxislehrer wesentlich.

Zukünftige forschende Tätigkeit Portfolioarbeit mit dem EPOSTL und den Englischassistenten betreffend ist für das kommende Studienjahr in zwei Untersuchungsgruppen geplant:

Einerseits wird die Verwendung des EPOSTL und Englischassistenten für die Grundphase der Ausbildung (vgl. Kapitel 8.3.1.) basierend auf die 14 Anknüpfungspunkte und Arbeitsschritte adaptiert. Ziel ist eine Erhöhung der Selbsteinschätzung der Kompetenz im Bereich des „Independent Learning“ und das Erreichen mittlerer bis hoher Einschätzung der Kompetenz in einigen wenigen selbst gewählten durch einzelne Deskriptoren repräsentierten Bereichen unter Einbezug der Gestaltung von „Beweisstücken“ als Hinführung zu forschendem Handeln. Den organisatorischen Rahmen für die Arbeit bildet die Lehrveranstaltung „Methodology“, die im ersten Studienjahr in enger Verbindung mit der wöchentlich an der angeschlossenen Praxismittelschule stattfindenden Schulpraxis abgehalten wird.

Im Rahmen dieser schulpraktischen Ausbildung sind auch Interviews mit an der Ausbildung im ersten Studiensemester beteiligten Praxislehrenden geplant. Zusätzlich werden schriftliche Befragungen am Studienbeginn und am Ende des ersten Studienjahres durchgeführt und die verwendeten EPOSTL der Studierenden zum Zwecke der Gewinnung von Vergleichsdaten zur Analyse herangezogen.

Eine Auseinandersetzung mit dem Englischassistenten ist in der Anfangsphase des Studiums vorwiegend zum Zwecke der Analyse von Unterrichtsmaterialien und der Beschäftigung mit Zielsetzungen des kommunikativen Englischunterrichts geplant.

In der Gruppe der Studierenden, die in der vorliegenden Arbeit als H1_2 bezeichnet wurden und sich mittlerweile im letzten Jahr der Ausbildung befinden, sind insgesamt drei Fortsetzungsprojekte geplant:

1. eine erneute Verwendung des im ersten Studienjahr verwendeten EPOSTL mit individueller Schwerpunktsetzung, welche durch „Belegstücke“ aktionsforschender Tätigkeit im Dossierteil des Portfolios ergänzt wird.
2. Die Organisation eines Forschenden Lernarrangements nach dem CrEEd-Konzept nach Reitinger (2013), welches selbstbestimmtes Lernen ermöglicht und damit Studierenden Möglichkeit geben soll, im Bereich des „Independent Learning“ Erfahrungen zu sammeln.
3. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Diagnosetools des Englischassistenten in Verbindung mit einem inhaltlichen Schwerpunkt „Assessment“ in einer der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen.

Für weitere Forschungstätigkeit wird versucht, im kommenden Studienjahr Untersuchungspersonen aus anderen Lehrerausbildungseinrichtungen zu gewinnen. Die zahlreichen internationalen Kontakte der Hochschule könnten hier genutzt werden.

9 Verzeichnisse

9.1 Abbildungen

Abbildung 1: 4-R-Modell 17
Abbildung 2: 4-R-Modell-Expert 20
Abbildung 3: 4-R-Modell-Expert-Community 26
Abbildung 4: TEVAL-Kompetenzdimensionen (Speer 2007, S. 37) 27
Abbildung 5: 4-R-Modell-Expert-Community-Leader 29
Abbildung 6: LIKE-Modell zur Autonomieförderung durch Lehrende 40
Abbildung 7: Modell-NMS-basic 51
Abbildung 8: Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura 1977, S. 193) 54
Abbildung 9: „Efficacy Expectation“ - Hauptquellen von Selbstwirksamkeit und Art der Einflussnahme (nach Bandura 1977, S. 195) 56
Abbildung 10: Modell-NMS-medium I 58
Abbildung 11: Modell-NMS-medium II 62
Abbildung 12: Reflective Model (Wallace 1991, S. 15) 66
Abbildung 13: Modell-NMS-advanced 77
Abbildung 14: Die Wegbereiter des EPOSTL und die verantwortlichen Institutionen (vgl. Newby 2012, S. 10) 82
Abbildung 15: GERS, ELP, EPLTE und EPOSTL 83
Abbildung 16: Themenbereiche EPOSTL (Newby 2007, S.6) 86
Abbildung 17: Das Gebäude EPOSTL 94
Abbildung 18: Orientierungspunkte für die Portfolioarbeit (nach Winter 2007, S. 35) 98
Abbildung 19: Kreislauf und Störfaktoren Autonomie EPOSTL 103
Abbildung 20: Phasen der Auseinandersetzung von Studierenden mit dem Englischassistenten 110
Abbildung 21: Kompetenzmodell Englisch 8. Schulstufe (BIFIE 2013b) 112
Abbildung 22: Englischassistent Lernziele Reading 113
Abbildung 23: Englischassistent Beispiel 114
Abbildung 24: Ergebnisse zum Übungsblatt 115
Abbildung 25: Vorlagen für Arbeitsmaterialien 128
Abbildung 26: Darstellung Einzelergebnisse und Aufgabe 130
Abbildung 27: Forschungsbereiche EPOSTL 144
Abbildung 28: Lernerleben H1_2 162
Abbildung 29: Motivation H1_2 166
Abbildung 30: Akzeptanz EPOSTL H1_2 169
Abbildung 31: Akzeptanz EPOSTL H4A 170
Abbildung 32: Vergleich Akzeptanz H1_2 und H4A 172

Abbildung 33: Vergleich Reflexion H1_2, H4A und H4B 175
Abbildung 34: Gesamtdarstellung der gewählten Deskriptoren EPOSTL 189
Abbildung 35: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Context 190
Abbildung 36: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Methodology 191
Abbildung 37: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Resources 192
Abbildung 38: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Lesson Planning 193
Abbildung 39: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Conducting a Lesson 194
Abbildung 40: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Independent Learning 195
Abbildung 41: Gewählte Deskriptoren EPOSTL – Assessment of Learning 196
Abbildung 42: Gesamtdarstellung Höhe der Selbsteinschätzung EPOSTL 198
Abbildung 43: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Context 199
Abbildung 44: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL - Methodology 200
Abbildung 45: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL - Resources 201
Abbildung 46: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Lesson Planning 202
Abbildung 47: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Conducting a Lesson 203
Abbildung 48: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Independent Learning 204
Abbildung 49: Niveaus der gewählten Deskriptoren EPOSTL – Assessment of Learning 205
Abbildung 50: Merkmale EPOSTL H1_2 209
Abbildung 51: Merkmale EPOSTL H4A 210
Abbildung 52: Überblick Kategorien Gruppendiskussionen Englischassistent 216
Abbildung 53: Darstellung Überprüfung H4A “Context“ 238
Abbildung 54: Darstellung Überprüfung H4A “Methodology Teil 1“ 240
Abbildung 55: Darstellung Überprüfung H4A “Methodology Teil 2“ 240
Abbildung 56: Darstellung Überprüfung H4A “Resources“ 241
Abbildung 57: Darstellung Überprüfung H4A “Lesson Planning“ 242
Abbildung 58: Darstellung Überprüfung H4A “Conducting a Lesson“ 244
Abbildung 59: Darstellung Überprüfung H4A “Independent Learning“ 245
Abbildung 60: Darstellung Überprüfung H4A “Assessment of Learning“ 246
Abbildung 61: S24: „die kooperierend Individualisierende“ 253
Abbildung 62: S25: „der extrinsisch motivierte Zeitökonom“ 256
Abbildung 63: S26: „die kritische intrinsisch Motivierte” 261
Abbildung 64: S27: „der explorative Pragmatiker” 267
Abbildung 65: S28: „die visuelle Dogmatikerin“ 272
Abbildung 66: S29: „die kinästhetische Sammlerin“ 276
Abbildung 67: S30: „die differenzierend Bewahrende“ 280
Abbildung 68: S31: „die forschende eingeschränkt Selbstwirksame” 286

9.2 Tabellen

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale von Expert/-innen 20
Tabelle 2: Übersicht der Kompetenzprofile nach Oser (Oser 2007, S. 15) 25
Tabelle 3: Die zehn Standards des InTASC (Council of Chief State School Officers 2011, S. 1) 28
Tabelle 4: Reflexionstypen nach Luttenberg und Bergen 74
Tabelle 5: Merkmale von „old“ und „new“ learning 96
Tabelle 6: Möglicher Mehrwert EPOSTL in LV 104
Tabelle 7: Differenzierungskriterien nach Bönsch (2009, S. 37) 122
Tabelle 8: Kriterienkatalog zur qualitativen Bewertung von Lernsoftware (vgl. Gottfried 2002, S. 14) 126
Tabelle 9: Interne Konsistenz LCQ 140
Tabelle 10: Übersicht über Forschungsaktivitäten EPOSTL 144
Tabelle 11: Versuchsplan Englischassistent H1_2 147
Tabelle 12: Übersicht über Forschungsaktivitäten Englischassistent 152
Tabelle 13: Einflussbereiche Englischassistent EPOSTL zu Hypothese 4 154
Tabelle 14: Merkmale der Teilnehmer/-innen an Experteninterviews 157
Tabelle 15: Übersicht über Forschungsaktivitäten EPOSTL und Englischassistent 159
Tabelle 16: Kategorien „Reflexion“ 175
Tabelle 21: Test auf Normalverteilungen Lernklima H4A 207
Tabelle 22: Wilcoxon Matched-Pairs Test Lernklima H4A 207
Tabelle 23: Mittelwertvergleich Lernklima H4A und H6 208
Tabelle 24: Kategorien „Gruppendiskussionen Englischassistent“ 215
Tabelle 25: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Context“ 238
Tabelle 26: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Methodology“ 240
Tabelle 27: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Resources“ 241
Tabelle 28: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Lesson Planning“ 242
Tabelle 29: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Conducting a Lesson“ 243
Tabelle 30: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Independent Learning“ 245
Tabelle 31: Einflussbereiche Englischassistent auf EPOSTL „Assessment“ 245
Tabelle 32: Potential EPOSTL H4A 248

9.3 Literatur

Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann.

Abuja, G. (2007). Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Graz: ÖSZ.

Alderfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. In: Organizational Behavior & Human Performance, Vol 4(2). Philadelphia: Elsevier. S. 142-175.

Altrichter, H. & Prexl-Krausz, U. (2011). Portfolio-Konzept und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. In: Erziehung und Unterricht. November/ Dezember 8-10. Wien: ÖBV. S. 929-936.

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. – Nationaler Bildungsbericht 2009.

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Anderson, L.W. & Sosniak, L.A. (Hrsg.). (1994). Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

Appel, J. (2000). Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.

Armstrong, D.G. (1977). Team Teaching and Academic Achievement. In: Review of Educational Research. Winter 1977, Vol. 47, No 1. London: SAGE Ltd.. S. 65-88.

Atkins, D E., Brown, J.S. & Hammond, A.L. (2007). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. San Francisco: Creative Commons Attribution.

Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. In: Psychological Review. 1957, 64 (6). Washington: American Psychological Association. S. 359–372.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, A. (Hrsg.). (1996). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 112-124.

Baeriswyl, F. & Kovatsch-Guldimann, V. (2006). Das Kohärenzmodell der schulischen Beurteilung als Ergänzung zu Aeblis Psychologischer Didaktik. In: Baer, M., Fuchs, M., Füglister, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.). Didaktik auf psychologischer Grundlage.

Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung Bern: h.e.p.. S. 227–239.

Bärenfänger, O. & Ionica, L. (2006). Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 11 (2). URL: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Baerenfaenger_Ionica1.htm - Download vom 15.11.2013.

Bagarić, V. (2011). The role of the EPOSTL in the evaluation and development of teacher education programmes in Croatia. In: Newby, D., Fenner, A.-B. & Jones, B. (2011a). Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Graz: Council of Europe Publishing. S. 71-82.

Bailey, K.M., Dale, T. & Squire, B. (1992). Some reflections on collaborative teaching. In: Nunan D. (Hrsg.). Collaborative Language Learning and Teaching. NY: Cambridge University Press. S. 162-178.

BAK (Bundesassistentenkonferenz). (1970). Forschendes Lernen–Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In Psychological Review 1977, Vol. 84, Nr. 2, Washington: American Psychological Association. S. 191-215.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Bauer, K.-O. & Logemann, N. (2011). Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Münster: Waxmann.

Baumgartner, P. (1997). Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing, L.J. & Klimsa, P. (Hrsg.). Information und Lernen mit Multimedia. (2. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie-Verl.-Union. S. 241-252.

Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Ch., Müller, P., Niedermann, R., Rogall, M. & Vogt. F. (2008). Adaptive Lehrkompetenz. Münster: Waxmann.

Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Pearson Education Limited.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2013a). Eder, F., Neuweg, G. & Thonhauser, J. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. URL: https://www.bifie.at/buch/1024/b - Download vom 27.10.2013.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2013b). Kompetenzen und Modelle. URL: https://www.bifie.at/node/49 - Download vom 29.10.2013.

Blömeke, S., Kaiser G. & Lehmann R. (Hsrg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Felbrich, A., Müller C., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. In: ZDM Mathematics Education 40. Berlin: Springer. S. 719-734.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Lehmann, R., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Bloom, B. S. (Hrsg.). (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

BMUKK (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf - Download vom 05.09. 2013.

BMUKK (2012). Lehrplan der Neuen Mittelschule. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22116/nms_up_entwurf_anl1.pdf - Download vom 30.07.2013.

BMUKK (2013a). Pressekonferenz "Pädagog/innenbildung NEU". Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder. URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.xml - Download vom 09.07.2013.

BMUKK (2013b). Neue Mittelschule. Pädagogische Konzepte. URL: http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html - Download vom 22.07.2013.

BMUKK (2013c). Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013. URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/26988/paedagoginnenkompetenzen.pdf - Download vom 07.05.2014.

Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 33-70.

Bohnsack, R. (2000). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2012). Gruppendiskussion. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2012). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 369-384.

Bönsch, M. (2009). Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. In: Pädagogik 9/2009. Hamburg: Beltz. S. 36-40.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.

Boud, D. (2003). Enhancing Learning through Self Assessment. London: RoutledgeFalmer.

Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Huber-Psychologie-Forschung. Bern: Huber.

Brophy, J. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. In: American Psychologist, 41 (10), Washington: American Psychological Association. S. 1069–1077.

Burkert, A. & Schwienhorst, K. (2008). Focus on the Student Teacher: The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Tool to Develop Teacher Autonomy. In: Innovation in Language Learning and Teaching. Vol. 2, Iss. 3, S. 238-252. URL: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501220802158941#.UduyZ21IPt1 – Download vom 22.07.2013.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K.L. (2005). Theories of Learning and Their Roles in Teaching. In: Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.). Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass. S. 40-87.

Burns, A. & Richards, J.C., (Hrsg.) (2009). The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP.

Cakir, A. & Balcikanli, C. (2012). The Use of the EPOSTL to Foster Teacher Autonomy: ELT Student Teachers' and Teacher Trainers' Views. In: Australian Journal of Teacher Education. Vol. 37: Iss. 3, Article 2. URL: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss3/2 - Download vom 22.07.2013.

Calfee, R.C. & Freedman, S.W. (1996). Classroom writing portfolios: old, new, borrowed, blue. In: Robert C. Calfee & Pamela Perfumo. (Hrsg.). (1996). Writing portfolios in the classroom. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 3-26.

Caspari, D. (2003). Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

Chall, J. (2002). The Academic Achievement. What really works in the classroom? New York: Guilford Press.

Chavez, M. (1988). Learner's perspectives on authenticity. In: Jordens, P. & Roberts, L. (Hrsg.). International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 36(4). Berlin: Walter de Gruyter GmbH. S. 277ff..

Chi, M.T.H., Glaser, R. & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In: Sternberg, R.J. (Hrsg.). Advances in the psychology of human intelligence. Vol. 1. Hillsdale: Erlbaum.

Chi, M.T.H., Glaser, R. & Farr, M.J. (1988). The Nature of Expertise. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..

Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.). Handbook of research on teaching New York: Macmillan. S. 605–629.

Costa, A.L. & Kallick, B. (Hrsg.). (2000). Habits of Mind. Activating & Engaging. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A.L. & Kallick, B. (2004). Assessment Strategies for Self-Directed Learning. Thousand Oaks, CL: Corwin Press.

Costa, A.L. & Kallick, B. (Hrsg.). (2009). Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Council of Chief State School Officers (2001). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Council of Europe (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg/Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (2006). Flow - der Weg zum Glück: der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Reiburg im Bresigau: Herder.

Cullen, B. & Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. The Internet TESL Journal, 6(12). URL: http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html - Download vom 20.03.2014.

Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). An Introduction to Using Portfolios in The Classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (2001). The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc..

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.) (2005). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc..

Darling-Hamond, L. (2006). Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs. 1. Aufl. San Francisco: Jossey Bass.

Davies, J.F. (1998). A Descriptive Case Study of a Foreign Language Teaching Methods Course. Dissertation, University of Georgia, Athens, Georgia.

DeCharms, R. (1968). Personal Causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.

DeCharms, R. (1973). Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: Edelstein, W. & Dopf, D. (Hrsg). Bedingungen des Bildungsprozesses Stuttgart: Klett-Cotta. S. 60-78.

DeCharms, R. (1977a). Pawn or Origin? Enhancing Motivation In Disaffected Youth. In: Educational Leadership. March 1977, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. S. 444-448.

DeCharms, R. (1977b). Students need not be pawns. In: Theory Into Practice 16(4), Colchester: Taylor & Francis Group. S. 296-301.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology, 18, Washington: American Psychological Association. S. 105-115.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Nr. 2, Weinheim: Beltz. S. 223-238.

Deci. E.L. & Ryan, R.M. (2000a). The ‘What and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 2000, Vol. 11, No. 4, Colchester: Taylor & Francis Group. S. 227-268.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new Directions. In: Contemporary Educational Psychology 25, S. 54-67. URL: www.idealibrary.com. - Download vom 09.08.2013.

Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. In: Review of Educational Research, Spring 2001, Vol. 71, Mo. 1, London: SAGE Ltd.. S. 1-27.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester Press.

Dewey, J. (1910). How we think. Boston: D. C. Heath and Co.

DIZ (Didaktisches Zentrum). (2012). Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudiums. Schriftenreihe: Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S.E. (1986). Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.

Drosowski, G. (1978). Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 4. Heidelberg: Springer.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington: Solution Tree Press.

Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck: Studien Verlag.

Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Göttingen: Hogrefe.

Eder F. (1999). Evaluation der Ausbildung im Unterrichtspraktikum [Evaluationsbericht]. Linz: Pädagogisches Institut des Bundes.

Eder, F. (2005). Lernen in freien Arbeitsphasen. Salzburg: Universität Salzburg [unveröff. Ms.].

Van EK, J.A. & Trim, J.L.M. (1998). Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press. URL: http://www.amazon.de/Threshold-1990-J-A-van/dp/0521567068/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1374665147&sr=8-2&keywords=J.+Van+Ek#reader_0521567068 – Download vom 22.07.2013.

Farrell, T.S.C. (2007). Reflective Language Teaching. From Research to Practice. London: Continuum.

Felberbauer, M. Grabner, S., Gritsch, A., Kolroser, C. & Pelzmann, D. (2010). Europäisches Sprachenportfolio - Grundschule (6-10 Jahre). Graz: ÖSZ.

Fenner, A.-B. (2011). The EPOSTL as a tool for reflection in three contexts of language teacher education. In: Newby, D., Fenner, A.-B. & Jones, B. (2011a). Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Graz: Council of Europe Publishing. S. 37-44.

Fenner, A.-B. (2012). The EPOSTL as a Tool for Reflection. In: Newby, D. (2012). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. S. 29-50.

Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Innsbruck: StudienVerlag.

Flick, U. (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Floden, R.E. & Clark, C.M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. In: Teachers College Record, Summer 1988. URL: http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip874.pdf - Download vom 18.10.2013.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Weinheim: Beltz. S. 903-935.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). Teacher education in transition: Reforming professionalism. Buckingham: Open University Press.

Gabel, P. (1997). Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch: Wunsch und Wirklichkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gehrmann, A. (2003). Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich.

Gehrmann, A. (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In: Lüders, M. (2007). Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann. S. 85-102.

Germain, M.L. (2006). Development and preliminary validation of a psychometric measure of expertise: The Generalized Expertise Measure (GEM). Unpublished Doctoral Dissertation. Barry University, Florida.

Giaconia, R.N. & Hedges, L.V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. In: Review of Educational Research, 52, London: SAGE Ltd. S. 579–602.

Gottfried, C., Hager, G. & Scharl, W. (2002). Kriterienkatalog zur qualitativen Bewertung von Lernsoftware. Im Auftrag des BMBWK.

Grell, J. & Grell, M. (2010). Unterrichtsrezepte. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Grossmann, P. (2006). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. In: Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (Hrsg.). Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education Mahwah, NJ: Erlbaum. S. 425-476.

Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.

Guariento, W. & Morley, J. (2001).Text and task authenticity in the EFL classroom. In ELT Journal 55(4). Oxford: Oxfprd University Press. S. 347-353.

Gudjons, H. (1997). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Klinkhardt.

Haag, L. & Lohrmann, K. (2006). Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). Handbuch Unterricht Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 617-626.

Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. 2. überarbeitete Auflage Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 103-120.

Haß, F. (2009). (Hrsg.). Schulbuchreihe: Red Line 1-4. Coursebook und Workbook. 1. Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln. Berlin: Springer.

Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Herber, H.-J. & Vásárhelyi, É. (2004). Kompetenzstreben und Kompetenzerwerb: Funktionale Dekomponierung und didaktische Fördermöglichkeiten. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 8 (2), S. 5–34. URL: https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/inhalt.htm - Download vom 27.05.2014.

Herber, H.-J., Hofmann, F. & Martinek, D. (2005). Innere Differenzierung im Englischunterricht. In: Erziehung und Unterricht, 155 (7–8), Wien: Österreichischer Bundesverlag. S. 725–737.

Herberg, F. (2009). The Motivation to Work. 12. Auflage. New York: Wiley.

Himpsl, K. & Baumgartner, P. (2009). Evaluation von E-Portfolio-Software - Teil III des BMWF-Abschlussberichts “E-Portfolio an Hochschulen”: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.

Hofmann, F. (2000). Aufbau von Lernkompetenz fördern. Innsbruck: StudienVerlag.

Hofmann, F. (2007). Neue Lernformen als Thema in der Weiterbildung. In: Heinrich, M. & Prexl-Krausz, U. (Hrsg.). Eigene Lernwege – Quo vadis? Wien: LIT. S. 233–253.

Hofmann, F. & Gottein, H.-P. (2011). Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bereitschaft zur Individualisierung im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1/2011. Berlin: Springer. S. 55-67.

Horak, A., Keiper, A., Nezbada, M. & Öhler, R. (2012). Europäisches Sprachenportfolio für die Mittelstufe (10-15 Jahre). 2., überarbeitete Auflage. Graz: ÖSZ.

Hord, S. A. (1997). Professional learning communities: What they are and why they are important. In: Issues about change, 6(1), S. 8.

Huber, L. (2003). Forschendes Lernen an Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Heilbrunn/Obb: Klinkhardt. S. 15–36.

Huber, G.L. (2006). Lernen in Gruppen / Kooperatives Lernen. In: Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

Hugger, K.-U. (2001). Medienpädagogik als Profession. München: kopaed.

Hugger, K.-U. (2008a). Medienkompetenz. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (2008). Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 93-99.

Hugger, K.-U. (2008b). Professionalisierung der Medienpädagogik. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (2008). Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 559-563.

InTASC (2011). Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington: Council of Chief State School Officers.

Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In: Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg). Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 206-231.

Johnson, N.J. & Rose, L.M. Portfolios: Clarifying, Constructing, and Enhancing. Lancaster: Technomic Publishing, Inc.

Kanwar, A. & Uvalić-Trumbić, S. (Hrsg.). (2011). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). Commonwealth of Learning.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2012). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 299-309.

Kelly, M. (2002). The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe: Main Report. European Commission.

Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. URL: http://ec.europa.eu/languages/documents/profil-broch_en.pdf - Download vom 22.07.2013.

Kerres, M. (2001). Mulitmediale und telemediale Lernumgebungen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Klampfer, A. (2012). E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.

Klieme, E. (Hrsg.). (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6/2004, S. 10-13.

Klippert, H. (2004). Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

KMK-Kommission (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.

KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf - Download vom 11.07.2013.

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.

Komorowska, H. (2012). Learner Autonomy and its Implications for the EPOSTL. In: Newby, D. (Hrsg). (2012). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 51-82.

Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.). (2008). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann.

Krauss, S., Kunter, M. Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2004). Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann. S. 31-53.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuen, G. & Schwarzmann, A. (Hrsg.). (2013). So geht guter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Kuntert, M. & Baumert, J. (2006). Linking TIMSS to research on learning and instruction: a re-analysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In: Howie, S.J. & Plomp, T. (Hrsg.). Contexts of learning mathematics and science: lessons learned from TIMSS. London: Routledge. S. 335-351.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Mit Online-Materialien. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. In: Drews, U. & Wallrabenstein; W. (Hrsg.). Freiarbeit in der Grundschule Frankfurt: Grundschulverband. S. 126–159.

Loos, P. & Schäffer, B. (2005). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Springer.

Luttenberg, J., Hermans, C. & Bergen, T. (2004). Pragmatic, ethical and moral: Towards a refinement of the discourse approach. In: Journal of Moral Education, 33, S. 35–55.

Luttenberg, J. & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. In: Teachers and Teaching: theory and practice Vol. 14, 5-6, October-December 2008, S. 543-566.

Mader, G. & Stöckl, W. (1999). Virtuelles Lernen. Begriffbestimmung und aktuelle empirische Befunde. Innsbruck: Studienverlag.

Maier, U. (2005). Lehrerverhalten und Emotioen aus der Sicht von Schülern. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Basel: Beltz.

Martinet, M.A. (2001). Teacher Training. Orientations. Professional Competencies. Gouvernement du Quebec. Ministére de l"Education. URL: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens_a.pdf - Download vom 17.04.2011.

Martinez, A. (2002). Authentic materials: An overview. Karen's Linguistic Issues. URL: http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html - Download vom 18.03.2014.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2012). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 468-474.

McAuley, A., Stewart, B. Siemens, G. & Cormier, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. CC Attribution. URL: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf - Download vom 13.11.2013.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.

McCoy, A.R. & Reynolds, A.J. (1998). Evaluating implementation. In: Reynolds, A.J. & Walberg, H.J. (Hrsg.). Advances in Educational Productivity. Vol. 7; Stamford: JAI Press. S. 117-133.

McKay, S.L. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. In: TESOL Journal, 9(4), S. 7-11.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: The University of Chicago Press.

Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2005). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 71-94.

Mone, M.A., Baker, D.D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. In: Educational and Psychological Measurement, 55. S. 716-727.

Moon, J.A. (1999). Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice. London: Kogan Page.

Mori, I. (2008). Great Expectations of ICT. How Higher Education Institutions are measuring up. Research Study Conducted for the Joint Information Systems Committee (JISC) – Report June 2008. URL: http://www.jisc.ac.uk/publications/research/2008/greatexpectations.aspx - Download vom 19.04.2011.

Morrow, K. (Hrsg.) (2004). Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press.

NBPTS (2002). Five Core Propositions. URL: http://www.nbpts.org/five-core-propositions - Download vom 11.07.2013.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education. Graz: Council of Europe Publishing.

Newby, D., Fenner, A.-B., Jones, B. (2011a). Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Graz: Council of Europe Publishing.

Newby, D. & Horak, A. (Hrsg.). (2011b). Die Implementierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) in der Lehrer/innenbildung in Österreich: Beispiele der guten Praxis. Praxisreihe 15. Graz: ÖSZ.

Newby, D. (2012a). Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Norwood, J.R. (2007). Professional learning communities to increase student achievement. In: Essays in Education, 20(1), S. 33-42.

Nuissl, E., Schiersmann, H. & Siebert, H. (Hrsg.). (2002). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 29. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

OECD (2007). Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. Centre for Educational Research and Innovation. URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/giving-knowledge-for-free_9789264032125-en#page1 – Download vom 12.11.2013.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2004). Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. Mittelstufe (10 bis 15 Jahre). Graz: Leykam.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (Hrsg.). (2007). Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP. ÖSZ Praxisreihe. Graz: ÖSZ.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. (Hrsg.). (2009). Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe. ÖSZ Praxisreihe. 2. Auflage. Graz: ÖSZ.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2012). Europäisches Sprachenportfolio. Sekundarstufe I. (Mittelstufe, 10 bis 15 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Graz: ÖSZ.

Oser, F. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In: Oser, F.K., Dick, A. & Patry, J.L. (Hrsg.). Effective and responsible teaching: The new synthesis San Francisco, CA: Jossey-Bass. S. 109–125.

Oser, F. & Ölkers, J. (2001). Einige Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. In: Oser, F. & Ölkers, J. (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Ruegger. S. 579-596.

Oser, F. (2006a). Willkür als Feind der Spontaneität: Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns.
URL: http://www.unifr.ch/pedg/staff/oser/pdf/lehrerhandeln_standards.pdf - Download vom 29.07.2013.

Oser, F. (2006b). Standards für Berufsschullehrerhandeln – Zur Entwicklung eines videobasierten Diagnoseinstrumentes. URL: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/Dateien/Vortrag_Oser.pdf - Download vom 30.07.2013.

Oser, F., Curcop, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 2007. URL: http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bzl-online.ch%2Farchivdownload%2Fartikel%2FBZL_2007_1_14-26.pdf&ei=WGz2UYihFojbsgalqoG4Dw&usg=AFQjCNGimyndae9F3aJVFt2cChEzbL1FLg&sig2=aindtv2jBUGBU-0dLNRRAw&bvm=bv.49784469,d.Yms – Download vom 29.07.2013.

Oser, F., Bauder, T. Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pajares, F. & Miller, M.D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. In: Journal of Educational Psychology, 86. S. 193–203.

Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (2003). What Makes a Portfolio a Portfolio?. In: Educational Leadership. February 1991. EBSCO Publishing. S. 60-63.

Pohl, M. (2000). Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

Porter, L. & Lawler, E. (1968). Managerial Attitudes and Performance. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg.

Rauin, U. (1987). Differenzierender Unterricht: Empirische Studien im Überblick. In: Steffens, U. & Bargel, H. (Hrsg.). Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. S. 111–137.

Rheinberg, F. (2004). Motivation. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Reinhold, P. & Riese, J. (2012). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in Physik. In: Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Band 2. Münster: Waxmann. S. 297-314.

Reisinger, C.-M. (2007). Unterrichtsdifferenzierung. Berlin: LIT.

Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Richards, J.C. & Nunan, D. (Hrsg.). (1990). Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP.

Richards, J.C. & Lockhart, C. (1996). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection Another Look at John Dewey and reflective Thinking. In: Teachers College Record, 104(4). S. 842-866.

Röhrling, G. (2001). Evaluation von interaktiver Statistik-Lernsoftware im WWW. URL: http://www.stat4u.at/download/news/67/RRR.pdf - Download vom 21.11.2013.

Roters, B. (2011a). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramtes Englisch. In: Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. &

Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann. S. 77-99.

Roters, B. (2011b). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung, Münster: Waxmann.

Rosenholtz, S. (1989). Teachers‘ work place: The social organization of schools. New York: Teacher College Press.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

von Saldern, M. (1987). Sozialklima in Schulklassen. Frankfurt: Lang.

Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: AMEDIA GmbH.

Schneider, R. (2009). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?. Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20 (2009). Heft 2. S. 33-37.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001). Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübigen: Narr.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. USA: Basic Books.

Schön, D. (1988). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Unveröffentlichte Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (2001). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. URL: http://www.psyc.de/skalendoku.pdf - Download vom 05.08.2013.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In: Applied Psychology: An International Review, 2008, 57, S. 152-171.

Senge, P. (2006/ 1990). The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. Random House, Inc.

Seifried, J. & Jürgen, A. (2006). Empirische Lehrerbildungsforschung: Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann.

Shulman, J. & Sato, M. (2006). Mentoring Teachers Toward Excellence. Supporting and Developing Highly Qualified Teachers. San Francisco: WestEd.

Shulman (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review. Vol. 57. No. 1 February 1987. S. 1-22. Presidents and Fellows of Harvard College. URL: http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf - Download vom 13.03.2014.

Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15(2), S. 4-14.

Sierra, K. (2006). Mosh Pit as Innovation Model. URL: http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2006/06/mosh_pit_as_inn.html - Download vom 22.11.2013.

Speer, S & Harich, K. (2007). Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden. Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL". URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1288 - Download vom 17.04.2011.

Stein, S. (2005). Professionalisierung zwischen Schule und Hochschule. Eine empirische Studie über reflexive Lehrerbildung. URL: http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2007/3/pdf/Stein.pdf - Download vom 19.04.2011.

Stiller, E. (o.J.). Lehrer werden – Lerner bleiben. URL: http://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/dateien/stiller-lehrer-werden-lerner-bleiben.pdf - Download vom 18.11.2013.

Stoehr, J. & Banks, M. (2011). PLCs, DI, & RTI: A Tapestry for School Change. London: SAGE Ltd.

Stuart, G. & Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language Classroom. The Modern Language Journal 80(4), S. 431-449.

Swanson, R.A. & Holton, E.F. (2001). Foundations of human resource development. San Franscisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Technische Universität München (2013): Vorlesungsaufzeichnung an der TU München. Stand Januar 2014. URL: http://www.it.tum.de/projekte/vorlesungsaufzeichnung - Download vom 13.11.2013.

Terhart, E, (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M. & Wissinger J. (Hrsg.). (2007). Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann. S. 37-62.

Trim, John. (1997). A European Language Portfolio: some questions relating to its nature, function, form, preparation and distribution. In: Council of Europe (Hrsg.). (1997). The European Language Portfolio. Strasbourg: Council of Europe. S. 3-12.

Trim, J., Sheils, J., North, B. & Coste, D. (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2. Wien: Langenscheidt.

Tsui, A.B.M. (2003). Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2011). Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. URL: http://www.col.org/PublicationDocuments/Guidelines_OER_HE.pdf - Download vom 12.11.2013.

Vogel, R. (2012). PLC and Student Achievement. Unveröffentlichte Masterthese. California State University San Marcos.

von Felten, R. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum: eine vergleichende Untersuchung. Internationale Hochschulschriften, Band 441. Münster: Waxmann.

Vroom, V. H. (1964). Work and motivation. New York, NY: Wiley.

Wagner, H.-J. (1999). Rekonstruktive Methodologie. Opladen: Leske + Budrich.

Wallace, M.J. (1991). Training Foreign Language Teachers. A reflective approach. Cambridge: CUP.

Webb, N. (1997). Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Madison: National Institute for Science Education.

Weinert, F.E. (1996). „Der gute Lehrer", „die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? Beiträge zur Lehrerbildung, 14(2), S. 141-151. URL: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1996_2_141-151.pdf - Download vom 11.06.2012.

Weinert, F.E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. In: Meyer, M., Rampillon, U. & Otto, G. (Hrsg.). Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit Friedrich Jahresheft XV. Seelze: Friedrich. S. 50–52.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Weinert, F.E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.

Wellenreuther, M. (2008). Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? In: Lehberger, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). Schüler fallen auf. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 178–190.

Weseley, P.W. (2001). Communities of Practice. Expanding Professional Roles to Promote Reflection and Shared Inquiry. In: TESCE 21:2, S. 114-123. URL: http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu/file/view/Communities+of+Practice+Expanding+Professional+Roles.pdf - Download vom 20.04.2011.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. In: Review of Educational Research 68(2), S. 130-178.

Wiggin, G.P. & McTighe, J. (2005). Understanding by Design. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Winter, F. (2007). Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren. In: Pädagogik Jg. 59, H. 7-8, S. 34-39.

Winter, F. (2010). Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann, C. & Volkwein, K. (Hrsg.). (2010). Portfolio-Perspektiven: Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 10-29.

Wubbels, T. & Korthagen, F.A.J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. In: Journal of Education for Teaching 16(1). S. 29-43.

Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares, T. & Urdan, T. (Hrsg.). Self-efficacy beliefs of adolescents.. Greenwich: Information Age Publishing. S. 45–69.

10 Anhang

10.1 EPOSTL (Ausschnitt)

A. Curriculum

1. I can understand the requirements set in national and local curricula.

⇨

2. I can design language courses around the requirements of the national and local curricula.

⇨

3. I can understand the principles formulated in relevant European documents (e.g. *Common European Framework of Reference, European Language Portfolio*).

⇨

4. I can understand and integrate content of European documents (e.g. *Common European Framework of Reference, European Language Portfolio*) as appropriate in my teaching.

⇨

B. Aims and Needs

1. I can understand the personal, intellectual and cultural value of learning other languages.

⇨

2. I can take account of overall, long-term aims based on needs and expectations.

⇨

3. I can take into account differing motivations for learning another language.

⇨

4. I can take into account the cognitive needs of learners (problem solving, drive for communication, acquiring knowledge etc.).

⇨

5. I can take into account the affective needs of learners (sense of achievement, enjoyment etc.).

⇨

6. I can take into account and assess the expectations and impact of educational stakeholders (employers, parents, funding agencies etc.).

⇨

7. I can take into account attainment target levels set in curricula (e.g. deriving from the *Common European Framework of Reference*).

⇨

10.2 Fragebögen

Teacher Self-efficacy

Dear participant! Thank you for filling in the questionnaires. By doing so you are contributing to a project designed to evaluate and thereby further develop the effectiveness of teacher training.

Age: _____	male ☐ female ☐	Date: Linz, _____2012

Self-assess your abilities with regard to teaching English in Lower Secondary!

	not at all true	barely true	moderately true	exactly true
When I try really hard, I am able to reach even the most difficult pupils.	☐	☐	☐	☐
I know that I can maintain a positive relationship with parents even when tensions arise.	☐	☐	☐	☐
I am convinced that I am able to successfully teach all relevant subject content to even the most difficult pupils.	☐	☐	☐	☐
I am convinced that, as time goes by, I will continue to become more and more capable of helping to address my pupils‘ needs.	☐	☐	☐	☐
Even if I get disrupted while teaching, I am confident that I can maintain my composure and continue to teach well.	☐	☐	☐	☐
I am confident in my ability to be responsive to my pupils‘ needs, even if I am having a bad day.	☐	☐	☐	☐
If I try hard enough, I know that I can exert a positive influence on both the personal and academic development of my pupils.	☐	☐	☐	☐
I am convinced that I can develop creative ways to cope with system constraints (such as budget cuts and other administrative problems) and continue to teach well.	☐	☐	☐	☐
I know that I can motivate my pupils to participate in innovative projects.	☐	☐	☐	☐
I know that I can carry out innovative projects even when I am opposed by skeptical colleagues	☐	☐	☐	☐

Learning Climate

This questionnaire contains items that are related to your experience with your instructor in this class. Instructors have different styles in dealing with students, and I would like to know more about how you have felt about your encounters with your instructor. Your responses are confidential. Please be honest and candid.

1. I feel that my instructor provides me choices and options.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

2. I feel understood by my instructor.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

3. My instructor conveys confidence in my ability to do well in the course.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

4. My instructor encourages me to ask questions.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

5. My instructor listens to how I would like to do things.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

6. My instructor tries to understand how I see things before suggesting a new way to do things.

1	2	3	4	5	6	7
strongly disagree			neutral			strongly agree

10.3 Kategorienbildungen

10.3.1 Kategorienbildungen Kapitel 5 EPOSA (Auszüge)

Kategorienbildung Lernerleben H1_2

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	the teacher	Lehrperson allgemein	**K1: Lehrermerkmale:** - Lehrender verfügt über Wissen - Lehrender ist humorvoll - Lehrender ist freundlich - Lehrender ist motiviert
2	humour of my teachers	Lehrperson ist humorvoll	
3	knowledge of my teachers	Lehrperson verfügt über Wissen	
4	having a motivated teacher	Lehrperson ist motiviert	
5	having a nice teacher	Lehrperson ist nett	
6	~~motivated trainers~~	~~Lehrpersonen sind motiviert~~	
7	calm	Ruhe	**K2: Gutes Klassenklima:** - Ruhe - angenehme Atmosphäre - freundliche Atmosphäre
8	pleasant atmosphere	angenehme Atmosphäre	
9	friendly atmosphere	freundliche Atmosphäre	
10	the climate in the class	Klassenklima	
11	good climate in classroom	gutes Klassenklima	
…	…	…	…

Quantitative Auswertung Kategorien Lernerleben H1_2

Kategorie		Nennungen	%
K1: Lehrermerkmale		6	10,9
K2: Klassenklima allgemein		5	9
K3: L-S Beziehung		1	1,8
K4: S-S Beziehung		4	7,2
K5: Merkmale des Unterrichts	neue vielfältige Inhalte	9	16,3
	Handlungsorientierung	3	5,45
	Kooperatives Lernen	1	1,8
	Verständlichkeit der Erklärungen	2	3,6
	Tempo	2	3,6
	Erfahrungsnähe	4	7,2
	Lerntypenorientierung	4	7,2
	Differenzierung	1	1,8
	Gesamt K5	26	47,3
K6: Schülermerkmale	Zielgerichtetheit	4	7,2
	Professionsverständnis	1	1,8
	Leistungsmotivation	1	1,8
	Interesse am Fach	1	1,8
	Lernbereitschaft	6	10,9
	Gesamt K6	13	23,3
Gesamt		55	99,8

Kategorienbildung Motivation H1_2

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	To be honest? I don't know.	keine Sinnhaftigkeit der Verwendung erkannt	**K1: Kein Erkennen der Sinnhaftigkeit der Aufgabe (externe Regulation)** **6,5%**
2	I don't really know.	keine wirkliche Sinnhaftigkeit der Verwendung erkannt	
3-6	because I have to (4)	Verpflichtung	**K2: Verwendung wird mit Verpflichtung begründet (externe Regulation)** **9,7**
7-10	because I am told to (4)	Verpflichtung	
11	because it is mandatory	Verpflichtung	
…	…	…	**…**

Kategorienbildung Akzeptanz H1_2

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	gives chance to check if I have reached my aims in a lesson	bessere Kontrolle über Erreichung der gesteckten Ziele	**K1: Sichtbarmachen von möglichen Inhalten und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung** - Überblick über zu erwerbende Fertigkeiten und Zielsetzungen - Ausblick auf zukünftige und noch unbekannte Themenbereiche - klare Definitionen von Inhalten 11,1%
2	make me aware of certain points	Bewusstmachen von Inhalten	
3	provides good overview of skills that can be trained	gibt Überblick über Fertigkeiten	
4	gives a good overview of what we have to do	gibt Überblick über zukünftige Inhalte	
5	gives goals we should reach for good teaching	Ziele für guten Unterricht	
6	defines clearly	klare Definitionen	
7	it shows me what aspects are important for teaching	Darstellung von Aspekten, die für das Unterrichten wichtig sind	
8	makes you think about topic areas of teaching English which I wouldn't think otherwise	Eröffnen unbekannter Themenbereiche des Sprachunterrichts	
9	covers things which I hardly ever think of	unbekannte Inhalte	
10	it makes you think about where you stand	Reflexion der eigenen Fähigkeiten	**K2: Reflexionsgelegenheiten die eigene Entwicklung betreffend** - Fähigkeiten - Entwicklungsmöglichkeiten - Dokumentation der Entwicklung - Positionierung im Entwicklungskontinuum 9,9%
11	makes you think where improvement would be good	Reflexion von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten	
12	see improvement	Sichtbarmachen der Entwicklung	
13	gives an overview	Überblick über bereits	

	of skills we already have developed	vorhandene Fertigkeiten	
14	I like that I should reflect on how I teach	Reflexionsmöglichkeit	
15	I like that I should reflect on what I did	Reflexionsmöglichkeit	
16	it's good to know where you stand now	Postionierung der eigenen Fertigkeiten	
17	to see how I have developed in teaching practice	Dokumentation der Entwicklung in Schulpraxis	
…	…	…	

Kategorienbildung Akzeptanz H4A mit Ergänzungen zu H1_2 in grüner Farbe

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	good, if you just focus on one topic in a while	Auseinandersetzung mit nur einem Themenbereich	**K1: Sichtbarmachen von möglichen Inhalten und Zielsetzungen der Sprachlehrendenausbildung** - Überblick über zu erwerbende Fertigkeiten und Zielsetzungen - Ausblick auf zukünftige und noch unbekannte Themenbereiche ~~- klare Definitionen von Inhalten~~ - Konzentration auf einen Entwicklungsbereich 24%
2	helps you consider new aspects in your lessons	Anregung zur Auseinandersetzung mit neuen Aspekten des Unterrichts	
3	it shows what teaching is about (all the details)	gibt detaillierten Überblick, was Unterricht beinhält	
4	I hadn't thought about some aspects before looking at it, but it is important to know about it	Entdecken bisher nicht bearbeiteter relevanter Inhalte	
5	interesting points	interessante Inhalte	
6	it can make you aware of some points you might forget about in your teaching	Bewusstmachen von Aspekten, auf die beim Unterrichten vergessen werden könnte	
7	gives you new ideas	Quelle von Ideen	
8	you hear about things you never thought about	Präsentation neuer, bisher unbedachter Inhalte	
9	quite useful to think about all the different aspects	nützlich bei der gedanklichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten	
10	gives us a good overview	gibt guten Überblick	
11	you may realise what you need to focus on when you read through the EPOSTL	Erkennen von möglichen Schwerpunktsetzungen	

…	…	…	
42	there are a lot of things we have not got the chance to try out in teaching practice	fehlende Anwendbarkeit in schulpraktischer Ausbildung	
43	the lists of documents are useless for me because I have my folder in which I put my documents (worksheets, lesson plans, reflections	wenig Akzeptanz wegen bereits vorhandener Alternative	**K15: Alternativen zu EPOSA** ~~- individuelle Form der Aufzeichnungen~~ ~~- Rückmeldemöglichkeiten innerhalb der Seminargruppe~~ ~~- Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Schulpraxis~~ - herkömmliche Praxismappe 2,2%
44	I really don‘t need/ know why to use the lists to write the documents down again! (also for the future as a language teacher)	Infragestellen der Sinnhaftigkeit des Dossiers	**K 16: Ablehnung der formalen Gestaltung** **2,2%**
45	would be nice to get tips how to improve this or that	Wunsch nach Ergänzung durch praktische Umsetzungstips	**K 17: Vorschlag einer möglichen Erweiterung des EPOSA** **2,2%**
46	good guideline for later on	guter Leitfaden für später	**K 18: Unterstützung bei lebenslanger Entwicklung** **2,2%**
…	…	…	**…**

Kategorienbildung Reflexionsfähigkeit H1_2 (R1_1-R1_130)

1) Where am I in my professional development?
2) What are my limitations at present?
3) How can I improve my language teaching?

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	I really feel confident when I’m teaching	Gefühl des Selbstbewusstseins	**K1: eigene Befindlichkeit beim Unterrichten** - Selbstbewusstsein - Genuss - Glücksgefühl - angenehmes Gefühl **UK1_1: eigene Befindlichkeit als Lehrperson mit Bezug auf die Schüler/-innen** **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein - geringere/keine Nervosität 12,9%
2	I really enjoyed teaching practice this semester	Schulpraxis genossen	
3	I feel confident and happy when I stand in front of the class	Gefühl des Glücks und Selbstbewusstseins in der Klasse	
4	good feeling in class	gutes Gefühl in der Klasse	
5	I really enjoy teaching now.	Lehren wird genossen.	
6	I like it.	Positive Einstellung zum Unterrichten	
7	I feel comfortable.	Wohlgefühl	
8	I just can say that I feel quite comfortable with teaching English lessons.	Wohlgefühl beim Unterrichten	
9	I’m quite insecure when I have to teach a grammar	Unsicherheit bei Grammatikthemen	

	topic		
10	I need to put too much attention on myself.	zu sehr beschäftigt mit der eigenen Person	
11	I somehow feel insecure when I stand in front of a new class and I don't know how the pupils are	Unsicherheit, wenn die Schüler/-innen unbekannt sind	
12	I'm more self-confident	mehr Selbstbewusstsein	
13	I'm not nervous when I have to teach, it feels like I'm used to it.	keine Nervosität, vertrautes Gefühl	
14	Now when I enter a classroom I am not that nervous anymore.	geringere Nevosität	
15	I'm not nervous anymore	keine Nervosität	
16	~~I feel much more confident in front of the class now, compared to the beginning of the semester.~~	~~mehr Selbstbewusstsein~~	
17	~~First time in class was not so easy.~~	~~erste Lehrerfahrung war nicht einfach~~	
…	…	…	…

Die Ergebnisse der Gruppe H4A vom Juni 2013 (RA1-RA175)

1) Where am I in my professional development?
2) What are my strengths as a language teacher?
3) What are my limitations at present?
4) How can I improve my language teaching?

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	self-confidence (0)	Selbstbewusstsein	**K1: eigene Befindlichkeit beim Unterrichten** - Selbstbewusstsein - Genuss - Glücksgefühl - angenehmes Gefühl - Leistungsdruck **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein 7,4%
2	~~in class I feel quite confident (6)~~	~~Gefühl von Selbstbewusstsein in der Klasse~~	
3	I have a good feeling when I'm teaching (7)	gutes Gefühl beim Unterrichten	
4	I feel more and more comfortable (8)	stärker werdendes Wohlgefühl	
5	~~I feel comfortable in class with pupils (9)~~	~~Wohlgefühl in der Klasse mit den Schüler/-innen~~	
6	~~I already feel comfortable in front of class (11)~~	~~Wohlgefühl in der Klasse~~	
7	really enjoy teaching (11)	Unterrichten wird genossen	
8	~~I feel quite self-confident (12)~~	~~Gefühl von Selbstbewusstsein~~	
9	~~really enjoy it (5)~~	~~Lehren wird als Genuss empfunden~~	
10	~~self-confident (5)~~	~~Selbstbewusstsein~~	
11	I enjoy speaking English (9)	mündliche Sprachverwendung wird als genussvoll erlebt	

12	don't want to make mistakes – bit of a pressure (5)	fachlicher Leistungsdruck	
13	more self-confident (2)	höheres Selbstbewusstsein	
…	…	…	**…**

Die Ergebnisse der Gruppe H4B (Oktober 2013) (RB1-RB129)

1) Where am I in my professional development?
2) What are my strengths as a language teacher?
3) What are my limitations at present?
4) How can I improve my language teaching?

Nr	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	~~I have always wanted to become a teacher~~	~~Berufswunsch in Biografie manifestiert~~	
2	~~Also the time in Rotterdam showed me new developments in Dutch primary schools which are similar to our big question concerning education (standards, parent involvement, after school activities,…)~~	~~Erkennen der international rekurrierenden Diskussionsthemen schulische Erziehung betreffend~~	~~K: Bedeutung von Erfahrungen außerhalb des Heimatlandes~~
3	I have more self-confidence	höheres Selbstbewusstsein	**K1: eigene Befindlichkeit als Lehrperson** - Selbstbewusstsein - Unsicherheit **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein 3,1%
4	in my opinion I am very confident	hohe Einschätzung des eigenen Selbstbewusstseins	
5	there are definitely some things where I am not that sure and uncertain	Unsicherheit in manchen Bereichen	
6	anxiety when I'm not really familiar with a certain topic	Unbehagen bei geringer Vertrautheit mit Unterrichtsthemen	
…	…	…	…

Vergleich Kategorien H1_2, H4A und H4B

K1: eigene Befindlichkeit beim Unterrichten		
12,9%	**7,4%**	**3,1%**
- Selbstbewusstsein - Genuss - Glücksgefühl - angenehmes Gefühl **UK1_1: eigene Befindlichkeit als Lehrperson mit Bezug auf die Schüler/-innen** **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein	- Selbstbewusstsein - Genuss - Glücksgefühl - angenehmes Gefühl - Leistungsdruck **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein	- Selbstbewusstsein - Unsicherheit **UK1_2: Veränderung der Befindlichkeit im Vergleich zu früher** - gesteigertes Selbstbewusstsein

- geringere/keine Nervosität		
K2: fachliche Weiterentwicklung		
7,6%	**4%**	**4,6%**
UK2_1: Kenntnis des Lehrplans **UK2_2: Verbesserung der Sprachkompetenz** - Sprachfertigkeiten - Wortschatz - sprachliche Strukturen - Flüssigkeit	**UK2_1: Kenntnis des Lehrplans** **UK2_2: Verbesserung der Sprachkompetenz** - Sprachfertigkeiten - spontane Sprachverwendung - Auswirkung auf Unterricht - Wortschatz	**UK2_1: Kenntnis des Lehrplans** **UK2_2: Verbesserung der Sprachkompetenz** - Wortschatz - Sprachfertigkeiten - Flüssigkeit **UK2_3: Fokussierung auf außerfachliche Kompetenz**
…	…	…

10.3.2 Kategorienbildung Kapitel 6: Gruppendiskussionen (Auszug)

S_01-23	GD01-05/1-337	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
06	GD02_308	eine Auseinandersetzung mit Systemen wie dem Assistenten ist unabdingbar	Notwendigkeit eines Systems wie dem Assistenten gegeben	**K1: Gesamtbewertung des Assistenten UK1_1: allgemeine Bemerkungen zum Assistenten:** - Notwendigkeit - hohe Akzeptanz bei Schüler/-innen - zukunftsweisend - überwältigend - nützlich - aufwändig 10
07	GD02_315	Schüler/-innen arbeiten gerne mit solchen Systemen	positive Einstellung der Schüler/-innen solch einem System gegenüber	
07	GD02_320	Es ist ein zukunftsweisendes System	zukunftsweisende Konzeption	
08	GD02_305	Assistent scheint nützlich zu sein, stärkere Auseinandersetzung ist notwendig	gute Gesamteinschätzung des Assistenten	
09	GD02_324	auf ersten Blick ist das System etwas überwältigend	Ersteindruck überwältigend	
09	GD02_325	wenn es auf die Dinge reduziert wird, die man als sinnvoll erachtet, ist es nützlich	Grundfunktionen des Assistenten nützlich	
~~14~~	~~GD03_136~~	~~Ersteindruck war nicht besonders gut, aber dann wurde die Qualität erkannt~~	~~Wert des Assistenten erst bei intensiverer Auseinandersetzung erkannt~~	
15	GD03_106	administrativer Aufwand solcher Webseiten ist sehr hoch	Erkennen der Aufwändigkeit der Administration des Assistenten	
17	GD04_12	Unsicherheit, um welches Tool es sich handelt	geringe Vertrautheit mit dem Tool	
18	GD04_22	gut, dass man auch den Link ein E-Mail einbetten kann	positive Bewertung der Mailfunktion	
01	GD01_169	Webseite ist nicht attraktiv gestaltet	Layout wenig ansprechend	**UK1_2: formale Gestaltung des Assistenten** - klare Struktur - wenig ansprechendes Layout 7
03	GD01_184	Hauptgrund, warum Schüler/-innen Webseite nicht verwenden können, ist Layout	Layout als Hindernis für Verwendung durch Schüler/-innen	
~~05~~	~~GD02_187~~	~~Aufbereitung der Übungen ist nicht attraktiv~~	~~Layout wenig ansprechend~~	
~~08~~	~~GD02_204~~	~~Layout der Übungen ist nicht ansprechend~~	~~Layout wenig ansprechend~~	
15	GD03_119	die Webseite ist sehr klar strukturiert	klare Struktur des Assistenten	
~~18~~	~~GD04_14~~	~~gut strukturiert (Themenbereiche, Grammatik)~~	~~klare Struktur~~	
19	GD04_90	würde Übungen ohnehin bearbeiten, weil sie sehr einfach und langweilig aussehen	Bearbeitung notwendig, weil Layout wenig ansprechend	
…	…	…	…	…

10.4 Clusteranalyse

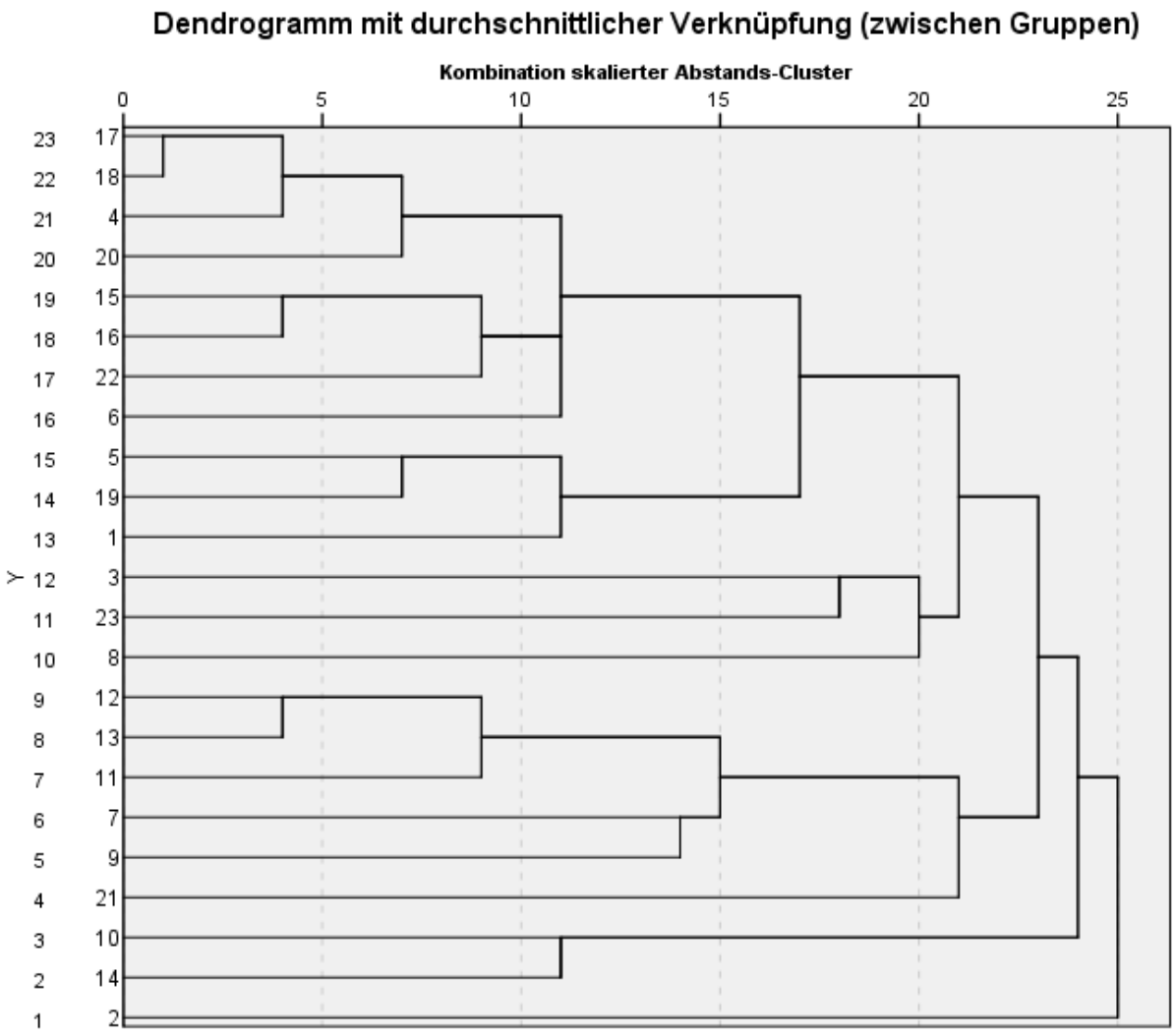
10.4.1 Näherungsmatrix

Näherungsmatrix

Ähnlichkeitsmaß der einfachen Übereinstimmung

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	1,000	,600	,550	,750	,750	,750	,550	,650	,450	,350	,650	,650	,600	,500	,700	,650	,750	,750	,750	,750	,650	,750	,600
2	,600	1,000	,450	,650	,550	,550	,450	,450	,550	,550	,550	,550	,500	,500	,600	,650	,550	,550	,650	,450	,550	,550	,400
3	,550	,450	1,000	,700	,600	,600	,600	,600	,500	,500	,500	,400	,550	,550	,650	,700	,600	,700	,600	,700	,500	,600	,650
4	,750	,650	,700	1,000	,700	,600	,600	,600	,500	,600	,500	,700	,750	,750	,750	,700	,800	,900	,800	,800	,500	,800	,550
5	,750	,550	,600	,700	1,000	,600	,500	,600	,500	,500	,500	,500	,550	,550	,550	,500	,700	,700	,800	,800	,600	,500	,650
6	,750	,550	,600	,700	,600	1,000	,500	,600	,600	,500	,700	,700	,750	,450	,850	,700	,800	,800	,500	,700	,700	,700	,550
7	,550	,450	,600	,600	,500	,500	1,000	,700	,700	,600	,700	,700	,650	,650	,350	,500	,500	,500	,500	,600	,600	,600	,550
8	,650	,450	,600	,600	,600	,600	,700	1,000	,500	,500	,600	,500	,550	,650	,550	,600	,600	,600	,500	,700	,400	,700	,650
9	,450	,550	,500	,500	,500	,600	,700	,500	1,000	,600	,700	,700	,650	,550	,550	,700	,700	,600	,400	,500	,600	,600	,550
10	,350	,550	,500	,600	,500	,500	,600	,500	,600	1,000	,600	,600	,650	,750	,550	,600	,600	,600	,400	,500	,400	,500	,450
11	,650	,550	,500	,500	,500	,700	,700	,600	,700	,600	1,000	,800	,750	,450	,650	,700	,700	,600	,400	,600	,700	,500	,650
12	,650	,550	,400	,700	,500	,700	,700	,500	,700	,600	,800	1,000	,850	,650	,650	,600	,800	,700	,500	,600	,600	,600	,550
13	,600	,500	,550	,750	,550	,750	,650	,550	,650	,650	,750	,850	1,000	,600	,700	,650	,750	,850	,550	,650	,550	,650	,500
14	,500	,500	,550	,750	,550	,450	,650	,650	,550	,750	,450	,650	,600	1,000	,600	,650	,650	,650	,550	,550	,350	,750	,600
15	,700	,600	,650	,750	,550	,850	,350	,550	,550	,550	,650	,650	,700	,600	1,000	,850	,850	,850	,550	,650	,550	,750	,600
16	,650	,650	,700	,700	,500	,700	,500	,600	,700	,600	,700	,600	,650	,650	,850	1,000	,800	,800	,500	,600	,500	,800	,650
17	,750	,550	,600	,800	,700	,800	,500	,600	,700	,600	,700	,800	,750	,650	,850	,800	1,000	,900	,600	,800	,500	,700	,650
18	,750	,550	,700	,900	,700	,800	,500	,600	,600	,600	,600	,700	,850	,650	,850	,800	,900	1,000	,700	,800	,500	,800	,550
19	,750	,650	,600	,800	,800	,500	,500	,500	,400	,400	,400	,500	,550	,550	,550	,500	,600	,700	1,000	,800	,500	,600	,450
20	,750	,450	,700	,800	,800	,700	,600	,700	,500	,500	,600	,600	,650	,550	,650	,600	,800	,800	,800	1,000	,500	,600	,650
21	,650	,550	,500	,500	,600	,700	,600	,400	,600	,400	,700	,600	,550	,350	,550	,500	,500	,500	,500	,500	1,000	,500	,550
22	,750	,550	,600	,800	,500	,700	,600	,700	,600	,500	,500	,600	,650	,750	,750	,800	,700	,800	,600	,600	,500	1,000	,550
23	,600	,400	,650	,550	,650	,550	,550	,650	,550	,450	,650	,550	,500	,600	,600	,650	,650	,550	,450	,650	,550	,550	1,000

10.4.2 Dendogramm



10.4.3 Merkmalsverteilungen in den vier Clustern

Cluster	Bewertung Assistent allgemein gut	formale Gestaltung gut	Bedienung einfach	für technikaffine Personen ansprechend	ABLT für LL positiv bewertet	ABLT für SS positiv bewertet	didaktische Überlegungen zu ABLT notwendig	Bevorzugung anderer ABL-Systeme	DT für LL positiv bewertet	DT für SS positiv bewertet
1	35,7%	14,3%	14,3%	21,4%	92,2%	50%	50%	21,4%	50%	14,3%
2	0%	0%	0%	100%	100%	100%	0%	0%	100%	100%
3	33,3%	0%	0%	0%	0%	50%	66,7%	16,7%	16,7%	66,7%
4	50%	0%	0%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	50%

Cluster	didaktische Überlegungen zu DT notwendig	Bevorzugung anderer Diagnose-Systeme	Unsicherheit bezüglich der Verwendung des DT	Verwendung von Computer im Unterricht positiv	kritische Haltung gegenüber Computer im Unterricht	didaktische Überlegungen zu Verwendung von Computer notwendig	kritische Haltung gegenüber ABLT für LL	kritische Haltung gegenüber ABLT für SS	kritische Haltung gegenüber DT für LL	kritische Haltung gegenüber DT für SS
1	14,3%	7,1%	71,4%	50%	7,1%	7,1%	28,6%	14,3%	14,3%	0%
2	0%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	0%
3	33,3%	0%	50%	100%	100%	66,7%	50%	33,3%	33,3%	0%
4	100%	0%	0%	50%	50%	100%	50%	0%	0%	50%

10.5 Mittelwertsberechnungen zu Hypothese 2 und 3

Hypothese 2: Gruppe H1_2 (N=27)															
					Durchschnitt MZP 1					Durchschnitt MZP 2					Durchschnitt MZP 3
Item	1	2	9	10		1	2	9	10		1	2	9	10	
	3	3	3	3	3,00	3	3	3	3	3,00	3	3	4	3	3,25
	4	3	3	2	3,00	3	3	4	3	3,25	3	2	4	2	2,75
	2	3	3	1	2,25	3	3	2	2	2,50	4	3	3	2	3,00
	3	3	3	3	3,00	4	4	3	4	3,75	4	3	4	4	3,75
	3	3	4	4	3,50										
	3	3	4	3	3,25	3	2	3	2	2,50	3	3	3	3	3,00
	2	3	3	3	2,75	2	3	4	3	3,00	3	3	3	3	3,00
	2	2	3	2	2,25	2	3	4	2	2,75	3	2	3	2	2,50
	3	4	3	3	3,25	3	3	3	3	3,00	3	2	4	4	3,25
	3	3	3	4	3,25	3	3	4	3	3,25	4	3	4	4	3,75
	4	3	3	2	3,00	4	3	4	3	3,50	4	3	4	4	3,75
	3	3	3	2	2,75										
	3	4	4	3	3,50	3	4	4	3	3,50	3	4	3	3	3,25
	3	3	4	3	3,25	3	3	4	3	3,25	3	3	3	3	3,00
	3	3	3	3	3,00	3	4	4	4	3,75	3	3	3	3	3,00
	3	3	4	3	3,25	3	3	3	3	3,00	3	3	3	4	3,25
	3	4	4	4	3,75	3	3	3	3	3,00	3	3	3	3	3,00
	4	4	4	3	3,75	4	3	4	3	3,50	4	3	4	4	3,75
	3	3	4	4	3,50	4	4	4	4	4,00	4	4	4	3	3,75
	2	3	2	2	2,25	3	2	3	4	3,00	4	2	2	2	2,50
	3	3	3	2	2,75	4	3	3	2	3,00	3	1	2	2	2,00
	2	3	3	4	3,00	3	2	3	3	2,75	3	2	4	4	3,25
	2	3	4	4	3,25	3	3	3	4	3,25	4	3	4	3	3,50
	2	4	3	4	3,25	3	4	3	3	3,25	3	4	3	2	3,00
	2	3	3	1	2,25	2	3	4	3	3,00	3	3	3	2	2,75
	3	3	3	3	3,00	3	3	4	3	3,25	4	4	4	4	4,00
	4	3	3	3	3,25	3	3	3	3	3,00	3	3	4	3	3,25
						4	3	4	3	3,50	4	3	4	2	3,25
						3	4	4	4	3,75	2	3	2	2	2,25
					82,25					86,25					84,75
					27,00					27,00					27,00
					3,05					**3,19**					**3,14**

Hypothese 3: Gruppe H1_2 (N=27)									
			Durchschnitt MZP 1			Durchschnitt MZP 2			Durchschnitt MZP 3
Item	4	8		4	8		4	8	
	3	3	3,00	4	3	3,50	4	2	3,00
	3	3	3,00	4	3	3,50	4	2	3,00
	3	3	3,00	4	3	3,50	3	2	2,50
	4	3	3,50	4	4	4,00	4	4	4,00
	4	4	4,00						
	4	3	3,50	3	2	2,50	4	3	3,50
	3	3	3,00	3	4	3,50	4	4	4,00
	3	2	2,50	4	4	4,00	4	2	3,00
	4	4	4,00	4	4	4,00	4	3	3,50
	4	3	3,50	4	4	4,00	4	4	4,00
	3	2	2,50	4	3	3,50	4	3	3,50
	4	3	3,50						
	4	3	3,50	4	4	4,00	4	4	4,00
	4	3	3,50	4	4	4,00	4	3	3,50
	4	4	4,00	4	3	3,50	4	3	3,50
	4	3	3,50	3	3	3,00	4	4	4,00
	4	3	3,50	3	3	3,00	3	3	3,00
	3	4	3,50	4	3	3,50	3	4	3,50
	4	3	3,50	4	3	3,50	4	3	3,50
	3	4	3,50	4	2	3,00	4	2	3,00
	4	4	4,00	3	3	3,00	4	2	3,00
	4	3	3,50	4	2	3,00	4	2	3,00
	4	4	4,00	4	3	3,50	4	4	4,00
	3	4	3,50	4	3	3,50	4	4	4,00
	3	3	3,00	4	3	3,50	4	2	3,00
	3	3	3,00	3	3	3,00	4	4	4,00
	4	3	3,50	4	4	4,00	4	4	4,00
				4	3	3,50	4	3	3,50
				4	4	4,00	3	3	3,00
			92,00			94,50			93,50
			27,00			27,00			27,00
			3,41			**3,50**			**3,46**

10.6 Interviewleitfaden

Guided Interview (Expert interview) - Interviewleitfaden (Experteninterview) H4A_B

Materials: EPOSTL (copy of p.6); cards (author, teacher, pupil); voice recorder; batteries

Before we start I'd like to briefly tell you about my dissertation project. I have been trying to define the competences student teachers of English should develop throughout their studies at the college.

Two of the tools I have decided to integrate in my discussion are the EPOSTL which we used in "Unterrichtsplanung" last semester and the baa-webpage which you got to know better in <Name> "Diagnose, Test- und Fördermaterialien"-lessons.

I'd like to start with the latter and would invite you to speak you mind and also switch to German whenever you get lost for words.

1. **The learning situation:**
   - 1.1. What makes learning enjoyable for you?
   - 1.2. When you first came across the EPOSTL, what were you thinking? How did you feel?
   - 1.3. When you first came across the baa-webpage, what were you thinking? How did you feel?
   - 1.4. What would motivate you to use the EPOSTL?
   - 1.5. What would motivate you to use the baa-webpage?
   - 1.6. If the EPOSTL was included more in teacher training, in what classes could you imagine using it and how?

2. **The baa-webpage: general**
   - 2.1. Do you like the way the webpage is structured into year – level of difficulty – skills – grammar - topics? Why? Why not?
   - 2.2. What do you think about the standard statements that serve as a basis for the choice of exercises?
   - 2.3. What's your opinion on the layout?
   - 2.4. The computer is not everyone's favourite in the language classroom. Would you still foster its use?

3. **The baa-webpage for authors**

3.1. The term “collaborative community” is becoming more and more important. Do you think that sharing ideas on a platform like this can work?
3.2. What would you expect from a system so that you would be willing to join in?
3.3. Do platforms like this need an editorial board?
3.4. What additional value can the baa-webpage have compared to materials offered by the publishers of coursebooks?
3.5. What didactic approach to learning languages could you detect so far?

4. The baa-webpage for teachers

4.1. What possibilities does the system offer to teachers at the New Secondary Schools?
4.2. What type of teacher does it appeal to?
4.3. How compatible is it with other platforms and coursebooks?
4.4. How did you feel in the role of the teacher when using it?

5. The baa-webpage for pupils

5.1. What possibilities does the system offer to pupils at the New Secondary Schools?
5.2. What type of pupil does it appeal to?
5.3. Do you see any problems regarding technological aspects, e.g. availability if the internet, computer, etc.?
5.4. How did you feel in the role of the pupils when using it?

6. Outlook

6.1. What areas of the EPOSTL could be supported by the baa-webpage?
6.2. How would you define perfect conditions for your professional development?
6.3. Do you think that the “Praxismappe” in the form it is used now allows you to keep record of your development?
6.4. If you had to put together a portfolio showing your development, e.g. to apply for a job as a teacher- What form would it have? What would go into it?
6.5. What experiences contribute most to your professional development?