



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dawidowicz, Marta / Schramm, Karen / Abitzsch, Doris /
Feld-Knapp, Ilona / Hoffmann, Sabine /
Perge, Gabriella / van der Knaap, Ewout

Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts¹

Vorläufige Version vom 22.10.2017



¹ Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die VerfasserInnen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Abstract: Ziel dieses Konzeptpapiers ist die theoretische Verortung wichtiger Prinzipien einer DaF-LehrerInnenbildungspilotierung, die zwischen Juli 2017 und April 2018 im ERASMUS+-Projekt *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)* in Zusammenarbeit der Universitäten Budapest (ELTE), Palermo, Utrecht und Wien mit neun Schulen auf Klassenstufe 10 umgesetzt wird. Es dient in erster Linie der Zusammenarbeit der beteiligten AkteurInnen und soll darüber hinaus auch anderen Interessierten Einblick in das konkrete Vorgehen bieten, das sich insbesondere an den Prinzipien Erfahrungsbasiertheit und Reflexivität, Videobasiertheit sowie kollegiale und ko-konstruktive Kooperation orientiert.

Gliederung

1. Einleitung: Überblick über das LEELU-Projekt	3
2. Theoretische Verortung des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts	5
2.1 Vom Philologiemodell zur Kompetenzorientierung der europäischen FremdsprachenlehrerInnenbildung	5
2.2 Erfahrungsbasiertheit und Reflexivität	8
2.3 Videobasierte LehrerInnenbildung.....	10
2.4 Kollegiale und ko-konstruktive Kooperation in der LehrerInnenbildung	12
3. Konzept des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts	13
3.1 Überblick über zentrale Aspekte des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts	13
3.2 LEELU-Deskriptoren.....	14
3.2.1 Kompetenzen für die Förderung des Freien Lesens.....	15
3.2.2 Kompetenzen für die eigene Professionalisierung.....	16
3.3 Einführungsseminar in Wien im Juli 2017	18
3.4 Unterrichtsbegleitende LEELU-Teilnahme am jeweiligen Standort	19
3.4.1 Vorgehen auf Tandemebene.....	20
3.4.2 Vorgehen auf nationaler und internationaler Ebene	25
3.5 LEELU-Seminar und LEELU-Tagung in Budapest (April 2018).....	27
4. Moderationsleitfaden – Gespräche über eigene Unterrichtsvideos anleiten	28
4.1 Gesprächsformen.....	30
4.2 Gespräche auf Tandemebene	31
4.3 Moderation	33
Literatur	37

1. Einleitung: Überblick über das LEELU-Projekt

Das Projekt *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht (LEELU)* nimmt im Bereich Deutsch als Fremdsprache die unbefriedigende Lesekompetenz und -sozialisation vieler europäischer SchülerInnen zum Ausgangspunkt und konzipiert eine internationale Lehrerbildungsmaßnahme zum Thema Extensives Lesen. Somit leistet LEELU einerseits einen Beitrag zur Steigerung der Lese- und Fremdsprachenkompetenz europäischer SchülerInnen und bietet andererseits ein praxistaugliches Modell der länderübergreifenden Zusammenarbeit angehender und erfahrener Lehrpersonen in digitalen Netzwerken. Die wichtigsten Aspekte des LEELU-Projekts sind:

- (1) ein Konzept für den extensiven Leseunterricht in Klasse 10, das am Beispiel Deutsch als Fremdsprache illustriert wird und auf andere(n) Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeitsmodelle übertragbar bzw. für andere Klassenstufen adaptierbar ist;
- (2) eine Lektüreliste für extensives Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, die von den teilnehmenden Lernenden und Lehrenden empfohlen werden;
- (3) ein in drei Ländern erprobtes, innovatives Konzept für die Lehrerbildung, das unabhängig vom Schulfach Deutsch als Fremdsprache die videobasierte Zusammenarbeit zwischen angehenden und erfahrenen Lehrpersonen in zwei rahmenden Präsenztreffen und in digitalen Netzwerken fördert;
- (4) Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Begleitforschung als Anknüpfungspunkte für weitergehende wissenschaftliche Arbeiten zu Leseunterricht und Lehrerbildung;
- (5) öffentliche Konferenzen in Budapest im April 2018 und Juni 2019, in Utrecht und Palermo im Juni 2019 zur Vorstellung der LEELU-Projektergebnisse;
- (6) ein digitales Netzwerk zur videobasierten kollegialen Kooperation von DaF-Lehrenden und darüber hinaus, das Transferpotential für andere Schulfächer bietet.

Im Mittelpunkt des Projekts steht das Erfahrungslernen von Lehrpersonen, die in Tandems aus Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrpersonen gemeinsam ein extensives Leseprogramm in Deutsch als Fremdsprache in Klasse 10 etablieren und daraus videografisch dokumentierte Ausschnitte für die Reflexion im Kollegenkreis auswählen. Diese eigens erstellten und ausgewählten Videoausschnitte stellen sie auf lokaler Ebene sowie auch – mittels der digitalen Plattform Edubreak Campus – auf internationaler Ebene zur professionell moderierten Diskussion in Kleingruppen vor. Die wissenschaftliche Begleitforschung wertet erstens longitudinale Daten zur sprachbezogenen Kompetenz (Tests) und Lesemotivation sowie Einstellung (Fragebögen) der Lernenden aus. Zweitens wird die Durchführung und Wirksamkeit beider Konzepte (Leseprogramm und Fortbildung) auf der

Grundlage von Fragebögen und Gruppendiskussionen der an der Maßnahme beteiligten Lehrpersonen aus Italien, den Niederlanden und Ungarn evaluiert. Auf dieser empirischen Grundlage werden die Konzepte zum schulischen Leseprogramm und zum Lehrerbildungsmodell praxisbasiert weiterentwickelt und der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.

Das übergreifende Anliegen des LEELU-Projekts stellen lebenslange Lernprozesse und deren Individualisierung dar. Das in den Mittelpunkt gestellte extensive Lesen zeichnet sich neben der Steigerung von Sprach- und Lesekompetenz durch einen lernerInnenzentrierten und autonomiefördernden Ansatz aus, der zur Herausbildung einer langfristigen Lesemotivation und einem stärker selbstgesteuerten Leseverhalten führen soll. Die Priorität des lebenslangen Lernens betrifft nicht nur die SchülerInnen, sondern gleichermaßen auch die Lehrpersonen, die in der Bildungsmaßnahme auch gezielt zur Reflexion ihres Lernprozesses angehalten werden, um die Herausbildung und Stärkung von Kompetenzen für die Selbststeuerung ihrer eigenen professionellen Entwicklung – nicht nur für den Leseunterricht – zu fördern.

Das vorliegende Konzeptpapier verortet die wichtigsten Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts im aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstand zur LehrerInnenbildung und erläutert deren konkrete Umsetzung in einer einjährigen Kooperation von DaF-LehrerInnen der Klassenstufe 10 in Italien, den Niederlanden und Ungarn. Somit dient es in erster Linie der Zusammenarbeit der beteiligten AkteurInnen und ergänzt damit ein zweites LEELU-Konzeptpapier zu den didaktischen Prinzipien extensiven und speziell des freien Leseunterrichts (Abitzsch et al. 2017; <http://www.leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/>). Beide Konzeptpapiere sollen darüber hinaus aber auch anderen Interessierten Einblick in die Arbeitsweisen und die theoretische Orientierung des LEELU-Projekts bieten.

Dazu skizziert Abschnitt 2 in gebotener Kürze den Forschungsstand zur LehrerInnenbildung. Vor dem Hintergrund der Entwicklung von einem traditionellen Philologie-Modell hin zur Kompetenzorientierung der europäischen FremdsprachenlehrerInnenbildung (Abschnitt 2.1) werden wichtige Impulse zu den Themenfeldern Erfahrungsbasiertheit und Reflexivität (Abschnitt 2.2), Videobasierte LehrerInnenbildung (Abschnitt 2.3), kollegiale Ko-Konstruktion (Abschnitt 2.4) und Blended Learning (Abschnitt 2.5) zusammenfassend dargestellt.

Abschnitt 3 skizziert das konkrete LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt, wobei Abschnitt 3.1 zunächst zentrale Projektaspekte im Überblick vorstellt. Abschnitt 3.2 erfasst in Form von Kann-Beschreibungen die in LEELU angebotenen Lernziele und die Abschnitte 3.3-5 thematisieren das Einführungsseminar in Wien im Juli 2017, die kollegiale Kooperation während des Schuljahrs 2017/18 und das LEELU-Gruppentreffen sowie auch die LEELU-Fachkonferenz in Budapest im April 2018.

2. Theoretische Verortung des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts

2.1 Vom Philologiemodell zur Kompetenzorientierung der europäischen FremdsprachenlehrerInnenbildung

Zur theoretischen Einordnung des LEELU-Konzept ist es hilfreich, sich vor Augen zu führen, dass die – in der Regel als unzureichend empfundene – Praxisnähe der LehrerInnenbildung über die Jahrzehnte immer wieder Anlass für Fachdiskussionen dargestellt hat. Die institutionelle FremdsprachenlehrerInnenbildung im Rahmen der Philologien entwickelte sich in Europa im 19. Jahrhundert parallel zu den Studien in Griechisch und Latein mit dem Ziel, für die lebenden Fremdsprachen ein ähnliches Prestige zu erreichen. So verdanken die Neophilologien an den Universitäten der LehrerInnenbildung zwar weitgehend ihre Institutionalisierung, stimmen aber bis heute vielerorts die Studieninhalte nicht hinreichend auf die künftige berufliche Rolle ihrer AbsolventInnen ab, sondern orientieren sich in ihrem Lehrveranstaltungsprogramm vorrangig an der Fachsystematik: Wer sein Fach versteht, so der Grundgedanke, könne es auch gut unterrichten (Krumm/Riemer 2010: 1341).

Die Berechtigung eines solchen traditionellen Philologie-Modells der FremdsprachenlehrerInnenbildung wurde in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit dem kommunikativen Ansatz grundsätzlich in Frage gestellt: Eine konsequente SchülerInnen- und Handlungsorientierung verlangt ein völlig neues Aufgaben- und Funktionsverständnis von Lehrpersonen (Feld-Knapp 2014, 2016; Bausch/Christ/Krumm 1989; Madrider Manifest, Robert Bosch Stiftung 1988; Zydatiś 1996). Wichtige Änderungen in der LehrerInnenbildung wurden auch im Zuge der Bologna-Reform europaweit umgesetzt, deren strukturelle Umstellung auf ein gestuftes Modell auch Chancen für die inhaltliche Erneuerung der LehrerInnenbildung eröffnete: Mit der Kompetenzorientierung wendete sie sich erneut deutlich vom traditionellen Philologie-Modell ab. Der Kompetenzbegriff von Frey (2006: 31) zeigt die Komplexität der Anforderungen an die Lehrperson auf:

Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. (Frey 2006: 31)

Ausgehend von Resultaten der Unterrichts- und LehrerInnenforschung hat sich ein facettenreicher Kompetenzbegriff entwickelt, der zu fassen versucht, was erfolgreiche Lehrende ausmacht. Die Ergebnisse stammen dabei insbesondere aus zwei Forschungsbereichen: (1) Unterrichtsforschung fokussiert auf die Wirkung von Unterrichtshandeln von Lehrenden auf Lernerfolge der Lernenden; (2) Studien zu handlungsleitenden Kognitionen von Lehrenden, die unterschiedliche Wissensbestände, Einstellungen und Konzepte sowie damit verknüpfte affektive Komponenten umfassen, weisen darauf hin, dass das Unterrichtshandeln von Lehrenden in einen Rahmen von verschiedenen Kognitionsbeständen eingebettet ist und von diesen beeinflusst wird (vgl. u.a. Roters/Trautmann 2014). Entsprechend liegen die Ziele der LehrerInnenbildung nicht mehr nur auf der Ebene des Fachwissens oder der Übernahme spezifischer Handlungsmuster, sondern in einer ganzheitlichen Bildung, die auf einem breiten Begriff wie dem der Kompetenz beruht.

Dies spiegelt sich auch im europäischen Diskurs um Fremdsprachenlehrpersonen wider. In Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) entstand 2004 das *European Profile for Teacher Education* (Kelly et al. 2004) als Orientierungsinstrument für die Anforderungen an Lehrende und ihren Bildungsverlauf. Bereits an seiner Strukturierung in die Bereiche 1) *Structure*, 2) *Knowledge and Understanding*, 3) *Strategies and Skills* sowie 4) *Values* wird deutlich, dass die Bemühungen um Professionalisierung nicht mehr nur Bezug auf Wissen, sondern auch auf Können und Einstellungen nehmen. Kompetente Lehrpersonen setzen ihre Handlungen demnach nicht nur verantwortungsvoll um, sondern können sie entsprechend der Ausgangssituation anpassen, modifizieren und dabei flexibel auf neue Kontexte reagieren. Für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Weiterentwicklung dieser Handlungsautonomie sind kompetente Lehrpersonen in der Lage, sich reflexiv und konstruktiv mit eigenem Handeln auseinanderzusetzen und folglich den eigenen Bildungsprozess voranzutreiben.

Als zweiter europäischer Meilenstein der FremdsprachenlehrerInnenbildung listet das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA, Newby et al. 2007) konkrete Kann-Beschreibungen in den Bereichen Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, selbstständiges Lernen und Beurteilung des Lernens auf (vgl. Newby et al. 2007: 6). Während es konkrete Kannbeschreibungen zur Selbsteinschätzung bietet und einen deutlichen Schwerpunkt auf unterrichtsbezogene Kompetenzen legt, finden sich im *European Profiling Grid* (EPG/EQUALS 2011) Beschreibungen von Kompetenzstufen. Dieser dritte Meilenstein im europäischen Kontext setzt damit einen größeren Akzent auf Entwicklungsstadien von Lehrenden und Kompetenzen mit Bezug auf die eigene Professionalisierung. Das *European Profiling Grid* umfasst folgende Kompetenzbereiche: Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz, Ausbildung/Qualifikation, bewertetes Unterrichten, Unterrichtserfahrung, Didaktik/Methodik, Evaluieren, Unterrichts- und Kurspla-

nung, Steuerung von Interaktion, interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit, Medienkompetenz, berufliche Weiterentwicklung, Administration. Durch die Aufnahme der *Beruflichen Weiterentwicklung* wird deutlich, welche hohe Bedeutung Kompetenzen zukommt, die Lehrende dazu befähigen, ihre Professionalisierung selbst in die Hand zu nehmen.

Insgesamt spiegeln die im Auftrag des Europarats und der Europäischen Kommission entstandenen Kompetenzraster die Orientierungen der Forschung um Fremdsprachenlehrende wider. Königs (2016) spricht in diesem Kontext von autonomen Fremdsprachenlehrpersonen:

Die Vorstellung von einem ‚autonomen‘ Lehrer lässt sich gut mit der Umstellung von Lehrplänen auf Bildungsstandards und Kerncurricula vereinbaren; dort geht es ja auch um das, was Lernende können und nicht mehr um (methodische oder curriculare) Vorgaben darüber, wie man durch Unterricht dahin gelangt. Wie aber muss eine Lehrerbildung aussehen, die den ‚autonomen‘ Fremdsprachenlehrer hervorbringt? Welche inhaltlichen und strukturellen Bedingungen müssen dafür gegeben sein? (Königs 2016: 70)

Angebote zur LehrerInnenbildung in diesem Sinne beschränken sich somit nicht darauf, in Experten-Innenvorträgen explizites fachdidaktisches Wissen zu präsentieren, sondern fokussieren konsequent die (vergangenen) Erfahrungen und die (zukünftigen) Unterrichtshandlungen der Lehrpersonen. Die Rolle der LehrerbildnerInnen besteht also nicht (wie zu früheren Zeiten) darin, den aktuellen Stand des Fachwissens zu filtern und für bestimmte Gruppen von Lehrpersonen aufzubereiten, sondern vielmehr darin, dieses Fachwissen in einen gemeinsamen Arbeits- und Diskussionsprozess einzubringen. Dementsprechend verstehen Lehrpersonen ihre Rolle in einer erfahrungsbasierten LehrerInnenbildung nicht als EmpfängerInnen maßgeschneiderter Informationen im Sinne von Rezepten und Materialpaketen, sondern als reflektierende PraktikerInnen, die in der kollegialen Kooperation ihr professionelles Handlungswissen erkunden, überdenken und weiterentwickeln.

Unter diesem Leitbild der autonomen Fremdsprachenlehrperson sollen im Folgenden die wichtigsten theoretischen Grundlagen der Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts thematisiert werden.

2.2 Erfahrungsbasiertheit und Reflexivität

Seit den 1990er Jahren und im Zuge einer verstärkten Kognitivierung von Lernen wird in der LehrerInnenbildung zunehmend ein reflexiver Zugang als grundlegend für das professionelle Handeln von Lehrenden erachtet. Schön (1983) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des *reflective practitioner*. Dabei geht man davon aus, dass handlungsleitendes Wissen nur „aus der reflexiven Verarbeitung vorgängiger Erfahrungen“ (Fichten 2010: 139) entsteht und dass dieser Prozess wesentlich zur Professionalisierung von Lehrkräften beiträgt (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 504). Bildungsmaßnahmen scheinen entsprechend dann besonders erfolgreich zu sein, wenn sie die Unterrichtspraxis mit Phasen von Input und Reflexion verknüpfen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2015: 33f), so dass internetbasiertes Blended Learning in der LehrerInnenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt (u.a. Sie-land/Rahm 2010: 248). Der Vorteil seines zeit- und ortsunabhängigen Einsatzes und der damit einhergehenden Flexibilität und kostenniedrigen Mobilität (Peherstorfer 2007: 174) erleichtert im Zuge einer zunehmenden internationalen Vernetzung professioneller Lerngemeinschaften die Umsetzung erfahrungsbasierter Bildungsmaßnahmen.

Die Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns spielt für den Aufbruch und die Erneuerung von Handlungsmustern eine bedeutsame Rolle und kann zudem zu Motivation und einem langfristig kritischen Blick auf das eigene Handeln führen (vgl. Farrell 2015). Grundsätzlich muss – gerade im Kontext kompetenzorientierter LehrerInnenbildung – zwischen der Reflexion des eigenen Handelns einerseits und der Reflexion des eigenen Lernprozesses andererseits unterschieden werden (Gerlach 2015: 312f). Das Versprachlichen von LehrerInnenwissen zielt in diesem Zusammenhang u.a. auf die Bewusstmachung eigener und fremder Handlungsprozesse, soll aber auch nicht-bewusstes, so genanntes *tacit knowledge* (vgl. Wipperfurth 2016: 128) ans Licht fördern. Videoaufnahmen aus dem Unterrichtsalltag, die die Lehrenden selbst erstellen oder von KollegInnen oder SchülerInnen erstellen lassen, sind aufgrund ihrer Dokumentationsdichte besonders wirkungsvolle Impulse für Reflexion. Dabei kann bereits die Auswahl der Sequenzen Gegenstand der Reflexion darstellen (Janssen/Hoeks 2010: 46). Auch Tagebücher oder Portfolios, in denen Beobachtungen sowie Reflexionen zu den Lernprozessen festgehalten werden, sowie Gespräche und Beratungen haben sich für diesen Zweck bewährt.

Problemorientierung

- Ausbildung eines gemeinsamen Handlungsziels

Erfahrung

- Sammeln von Lösungsvorschlägen
- Aktivierung von Vorwissen

Simulation/Videofallarbeit

- Erfahrung konkreter Lösung(en) in Simulation
- Analyse konkreter Lösung(en) in Videobeispiel

Reflexion

- Reflektieren des Perspektivenwechsels
- Reflektieren der Lösung(en) in Simulation/Video

Input

- Abstraktion der erfahrenen/betrachteten Problemlösung(en)
- Theoretische Begriffsbildung

Anwendung

- Transfer der Problemlösung(en) in eigenen Handlungskontext

Sicherung

- Gemeinsames Fazit und individuelle Entscheidung zu weiterem Handeln

Abb. 1: Das PES/VRIAS-Modell (Birnbaum/Kupke/Schramm 2016: 159)

Wichtiger theoretischer Ausgangspunkt für entsprechende Programmwürfe ist das SERA-Modell von Legutke (1995), in dem die Phasen Simulation/Erfahrung, Reflexion und Anwendung konstitutiv sind. Dieses Modell wurde von Ziebell (2006) aufgegriffen, wobei sie empfiehlt, die Erfahrungen der beteiligten Lehrpersonen als Ausgangspunkt für die Simulation zu nutzen und deshalb ein vierschrittiges ESRA-Modell (Erfahrung – Simulation – Reflexion – Anwendung) vorschlägt. Nach einer empirischen Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung, die auf dem ESRA-Modell basierten, schlugen Birnbaum/Kupke/Schramm (2016) vor, den Zyklus mit zwei weiteren Phasen zu rahmen: einer Phase der *Problemorientierung*, bei der die beteiligten Lehrpersonen ein gemeinsames Handlungsziel ausbilden, bevor sie entsprechende Erfahrungen in der Gruppe diskutieren und einer Phase der *Sicherung*, in der ein gemeinsames Fazit gezogen und individuelle Entscheidungen zu weiterem Handeln getroffen werden. Auch nehmen sie die von Legutke bereits (1995: 9) angesprochene „Theorie-Injektion“ als explizite Phase in das Modell auf: Demnach soll theoretischer *Input* in der fünften Phase dabei unterstützen, die induktiv an konkreten Vorschlägen erarbeiteten Problemlösungen zu abstrahieren. Somit ergibt sich

nach Birnbaum/Kupke/Schramm (2016) das in Abbildung 1 gezeigte siebenschrittige PES/VRIAS-Modell für eine erfahrungs- und handlungsbasierte LehrerInnenbildung. Darin bezeichnen die AutorInnen die dritte Phase als „Simulation/Videofallarbeit“ und nehmen dabei auf die breite Diskussion zur videobasierten LehrerInnenbildung Bezug, die im nächsten Abschnitt im Zentrum stehen soll.

2.3 Videobasierte LehrerInnenbildung

Der Einsatz von Videoimpulsen erscheint für eine erfahrungsbasierte und reflexive LehrerInnenbildung vielversprechend (vgl. Helmke 2015; Krammer et al. 2012). Ihr besonderes Potenzial erkennen LehrerbildungsforscherInnen u.a. darin, dass Videos als Referenzobjekte zur Ausbildung einer Berufssprache (z.B. Wipperfurth 2015), der *professional vision* (z.B. Krammer et al. 2010) und schließlich auch handlungsleitender Kognitionen (z.B. van den Bergh/Ros/Beijaard 2015) dienen können. Die lebhafteste und ertragreichste Diskussion in anderen Fachdidaktiken darüber, wie fremde und eigene Videos in der LehrerInnenbildung eingesetzt werden können, hat auch die Fremdsprachendidaktik und das Fach Deutsch als Fremdsprache inspiriert. Als aktuelles Beispiel für das individuelle Lernen an Video-Beobachtungsaufgaben sei auf das vom Goethe-Institut erstellte Programm *Deutsch Lehren Lernen* verwiesen, dessen Materialien durchgängig Videoausschnitte aus verschiedenen Unterrichtskontexten präsentieren und dazu entsprechende Aufgaben und Lösungsvorschläge für das Selbststudium anbieten, die teils in der Durchführung eigener Praxiserkundungsprojekte münden (vgl. Legutke/Mohr 2015). Seltener sind bisher Video-Transkriptanalyse-Aufgaben entwickelt worden (z.B. Schwab 2014), denen jedoch seit der DESI-Studie in der fremdsprachendidaktischen LehrerInnenbildung ebenfalls hohes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Helmke et al. 2007).

Für das gemeinschaftliche Lernen in einer Gruppe von angehenden oder erfahrenen Lehrpersonen erscheint die Arbeit mit eigenen Videos noch zielführender als die Beobachtung und Analyse fremden Unterrichts. Dem PES/VRIAS-Modell ähnlich ist der Vorschlag eines fünfschrittigen Vorgehens von Janssen/Hoeks (2010: 47f), den Abbildung 2 zeigt. Sie betonen, dass das Reflektieren wieder in einer Handlungsanweisung münden, d.h. spiralförmig wirken soll. Als kritischen Punkt, der bei den Lehrkräften Unsicherheit hervorrufen kann, führen Janssen/Hoeks (2010: 50) die Gesprächsführung an, z.B. wie Kritik anzubringen und wie damit umzugehen ist oder wie Nachfragen anregend formuliert werden können.

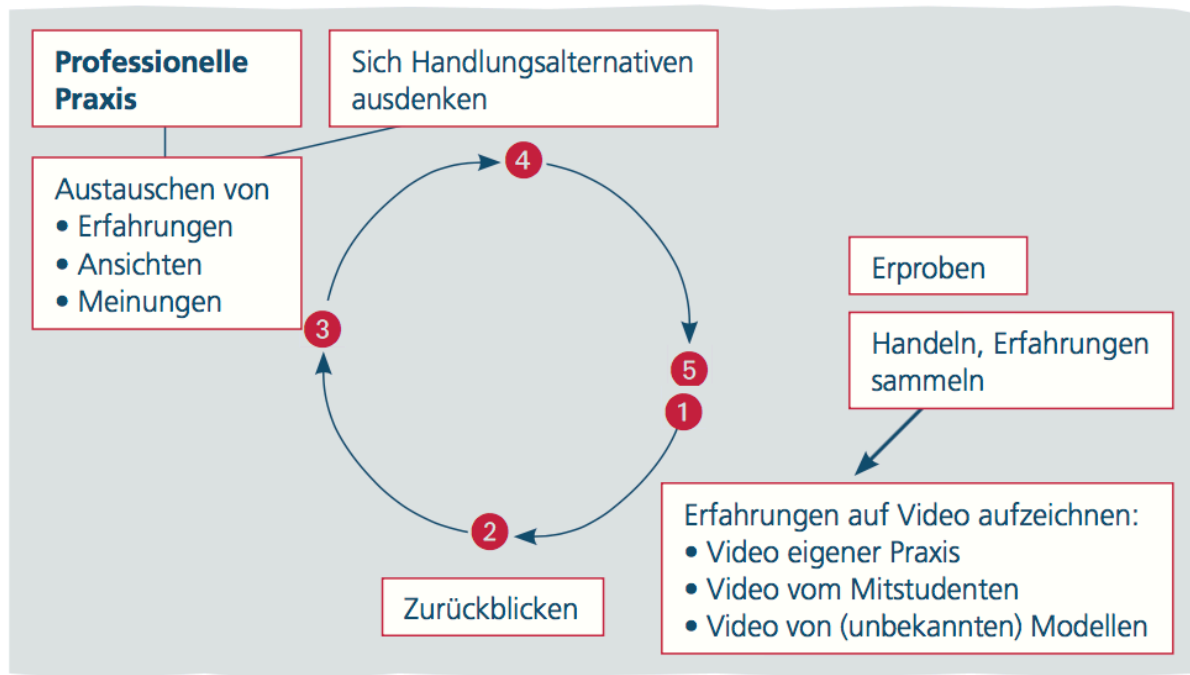


Abb. 2: Reflexionszyklus (Janssen/Hoeks 2010: 48, in Anlehnung an Fortkamp 2002)

Der Begriff des Videoclubs bezeichnet in der englischsprachigen Fachliteratur die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die sich gegenseitig Ausschnitte eigenen Unterrichts präsentieren und zur Diskussion stellen (vgl. z.B. Sherin/van Es 2009; van Es/Sherin 2008). Eine solche reflexive Lerngemeinschaft im deutschsprachigen Kontext hat Wipperfürth (2015) am Beispiel von Englischlehrpersonen dokumentiert, die sich über einen Zeitraum von einem Jahr zur Besprechung von Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichts trafen. Auch zu videobasierten Lehrerbildungsmaßnahmen im Blended-Learning-Format liegen erste, durchaus ermutigende Studien vor (Massler et al. 2008; Massler et al. 2009; Krammer et al. 2006; Krammer et al. 2010). Erste detaillierte Interaktionsanalysen (Arya/Christ/Chiu 2014; Dobie/Anderson 2015) zu Gesprächen über eigene Videoaufnahmen dokumentieren nicht nur die tiefgehende Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit dem videografierten Unterricht und den von den TeilnehmerInnen wahrgenommenen Erfolg solcher Videoclubs, sondern bieten auch empirisch basierte, analytische Einsichten in die diskursive Beschaffenheit eines erfahrungsbasierten Lernens in einer professionellen Gemeinschaft, die wichtige Hinweise für das Arrangement solcher Lernsettings in der LehrerInnenbildung geben.

2.4 Kollegiale und ko-konstruktive Kooperation in der LehrerInnenbildung

Neben der Erfahrungsbasiertheit und Reflexivität, die u.a. in videobasierten Herangehensweisen verfolgt wird, ist im Hinblick auf eine zeitgemäße LehrerInnenbildung ein weiterer wichtiger Themenkomplex das Konzept kollegialer und ko-konstruktiver Kooperation. In den lerntheoretischen Ansätzen der letzten Jahre hat sich der Fokus deutlich von der intra- auf die interaktive Ebene verschoben. Lernen definiert sich dabei weniger als Erwerb, sondern als Transformationsprozess, der auf der Interaktion vielzähliger Faktoren beruht. In diesem Sinne wird von der Ko-Konstruktion von Wissen gesprochen, wobei das „Ko“ der Kooperation einmal durch die Vielfältigkeit der Lerngelegenheiten gekennzeichnet ist, zum anderen den gemeinsamen Prozess des Aufbaus beschreibt. Kooperation bedeutet, an gemeinsamen Wissensbeständen anzusetzen und diese über vielzählige Anregungen zu erweitern (Salzmann 2015).

In diesem Zusammenhang zeigen zahlreiche Studien die von Lehrpersonen empfundene Bereicherung beim kollegialen Austausch (u.a. Krammer et al. 2010; Birnbaum et al. 2016), vereinzelt werden dabei auch Interaktions- und Verstehensprozesse rekonstruiert (Tripp/Rich 2012). Deutlich zeichnet sich dabei das Potenzial von NovizInnen-ExpertInnen-Konstellationen aufgrund ihrer jeweils unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und somit Perspektiven ab (vgl. Wipperfurth 2015). Des Weiteren erweist sich ihre Zusammenarbeit sowohl schulintern als auch länderübergreifend als besonders förderlich (Koenig et al. 2014: 78). Aufgrund der zahlreichen zusammenkommenden Perspektiven, die Lehrende mit unterschiedlichen Ausbildungstraditionen, Erfahrungsstadien und auch kulturellen Deutungsmustern mitbringen, scheint diese Konstellation großes Potenzial für eine bereichernde Ko-Konstruktion von neuem Erfahrungswissen zu haben.

In der Ausdifferenzierung der Kooperationsebenen kann dieser Austausch noch erweitert werden. So differenzieren Fußangel und Gräsel (2011: 673) diverse Stufen von Kooperation: 1. Kooperations-Dyaden/Peer-Coaching; 2. Kooperation in Fachgruppen; 3. Fächer- und professionsübergreifende Kooperation; 4. Kooperation in Lerngemeinschaften, wozu auch länderübergreifende Projekte gehören.

Damit dies gelingt, muss allerdings Kooperation mit Kollegialität einhergehen (Baum/Idel/Ullrich 2012: 14). Dies bedarf diverser Lernprozesse, denn Teambereitschaft und Teamfähigkeit sind weder angeboren noch bei allen gleich ausgebildet. Wie wir kooperieren bzw. was wir darunter verstehen, ist auch zudem erheblich von den Arbeitsbedingungen und den Lehrtraditionen abhängig. Daher stellt der Begriff der Lernpartnerschaft nicht nur, aber besonders auch in internationalen Kontexten eine entscheidende Herausforderung dar (Legutke 1995: 18).

3. Konzept des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts

3.1 Überblick über zentrale Aspekte des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts

Vor dem Hintergrund des in Abschnitt 2 vorgestellten Forschungsstands werden im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt folgende Innovationen umgesetzt:

1. *Blended Learning*: Das LEELU-Projekt ist in einem Blended-Learning-Format gestaltet und wird dabei von zwei Präsenztreffen gerahmt, in denen sich alle 18 teilnehmenden DaF-Lehrpersonen persönlich begegnen: im Juli 2017 in einem fünftägigen Einführungsseminar in Wien und im April 2018 in einem dreitägigen Abschluss-Seminar in Budapest, das am zweiten Tag mit einer Fachtagung in Zusammenarbeit mit dem Ungarischen Deutschlehrerverband zusammengeführt wird. In der Zeit von September 2017 bis April 2018 befinden sich die Lehrpersonen an ihren Schulstandorten und arbeiten im Rahmen des Projekts monatlich in ihren Schulen und über die Online-Lernplattform *EduBreak* zusammen, auf der in einem Videoclub-Format Ausschnitte eigenen Unterrichts zur Diskussion gestellt werden. Das Vorgehen beinhaltet dabei, dass die LehrerInnen gemeinsam Unterrichtsphasen Freien Lesens planen, durchführen, die Umsetzung filmen und im Anschluss in unterschiedlichen Konstellationen mit anderen KollegInnen der Bildungsmaßnahme besprechen und auf diese Weise ihr Unterrichtshandeln weiterentwickeln.

2. *Kooperation angehender und erfahrener Lehrpersonen im internationalen Kontext*: Ein besonderes Charakteristikum ist dabei die gezielte Zusammenlegung von Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrpersonen und die nachhaltige Verknüpfung von internationalen KollegInnen: Die Lehrpersonen bekommen so die Gelegenheit, ihre Wahrnehmung von Unterricht dadurch zu erweitern, dass sie neuen Perspektiven begegnen, die von unterschiedlichen Erfahrungshorizonten sowie auch kontextuellen Bedingungen geprägt sind. Der Einsatz von schulinternen, schulübergreifenden und schließlich internationalen Austauschgelegenheiten in so systematischer Form ist ein wichtiges Innovationsmoment des LEELU-Projekts

3. *Kompetenzorientierung*: Das LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt verfolgt kompetenzorientierte Ziele, die die Lehrpersonen aus einem Deskriptorenkatalog eigenverantwortlich auswählen, verfolgen und evaluieren.

4. *Erfahrungswissen als Ausgangspunkt*: In allen Komponenten des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts soll das Erfahrungswissen von LehrerInnen als Ausgangspunkt genutzt werden. Dies kann je nach Phase der Bildungsmaßnahme über eine Aktivierung und Reflexion vorheriger Erfahrungen erfolgen oder Bezug auf im LEELU-Projekt gesammelte Erfahrungen nehmen.

5. *Reflexion des Erfahrungswissens und Perspektivenvielfalt*: In allen Komponenten des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt sollen Erfahrungen und damit verknüpfte Konzepte hinterfragt und reflektiert werden, um durch Aufbrechen und Erweitern bestehender Deutungsmuster eine Öffnung für neue Handlungsoptionen zu bewirken. Die individuelle Reflexion von Erfahrung soll durch Perspektivenvielfalt und die Auseinandersetzung mit anderen Deutungsmustern intensiviert werden, um die eigene professionelle Wahrnehmung und das Deutungsmusterrepertoire erweitern zu können. Das Potenzial der gegenseitigen Bereicherung von NovizInnen- und ExpertInnen-Herangehensweisen wird in diesem Zusammenhang bewusst genutzt, um schließlich bei allen Beteiligten zu einem ausgeglichenen theorie- und praxisgeleiteten Wahrnehmen und Deuten zu führen.

6. *Dokumentation und Vielfalt von Handlungsmustern*: Individuelle Erfahrungen bzw. Handlungsmuster im Unterricht sollen videografisch dokumentiert werden, um den Lehrpersonen die Gelegenheit zu geben, (1) neue Perspektiven auf sich selbst zu entwickeln, (2) eine tiefere Reflexion durch die Konkretheit der Referenzgegenstände zu ermöglichen und (3) Handlungen mehrfach zu betrachten, um zunächst außerhalb des Unterrichts und somit unter weniger Druck die reflexive Praxis zu initiieren. Lehrpersonen sollen zudem Einblick in die Unterrichtspraxis anderer LehrerInnen erhalten und sich an der Reflexion dieser beteiligen, um neue Handlungsmuster kennenzulernen und auszuprobieren.

Die drei letztgenannten Leitprinzipien unterliegen der Annahme, dass eine reflexive Praxis der LehrerInnen nicht nur ein übergeordnetes Ziel darstellt, das zu einer langfristigen Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis führen soll, sondern dass reflexive Praxis auch das Mittel zur Erreichung dieses Ziels ist. Entsprechend sind alle Leitprinzipien darauf ausgerichtet, eine kontinuierliche Verknüpfung von Handeln und seiner Reflexion zu erreichen oder – mit anderen Worten – Gelegenheiten zum Erfahrungslernen zu schaffen.

3.2 LEELU-Deskriptoren

Die Entwicklung von Zielsetzungen, die den Teilnehmenden im LEELU-Projekt als mögliche Lernziele angeboten werden, basiert auf den Kompetenzdeskriptoren des EPOSA und des *European Profiling Grid* und ist damit erwartungsgemäß an vielen europäischen Standorten anschlussfähig. Es ergeben sich für das LEELU-Projekt Zielkompetenzen auf zwei Ebenen:

- Im Vordergrund stehen die unterrichtsbezogenen Kompetenzen, die notwendig sind, um das Programm des Freien Lesens erfolgreich umzusetzen.
- Im Sinne lebenslangen Lernens, das wesentlicher Bestandteil jedes LehrerInnenbildungsprojekts sein sollte, ist auch hier das Ziel, Kompetenzen zur eigenen Professionalisierung zu fördern.

Im Folgenden werden zunächst die für das Freie Lesen erforderlichen (s. Abschnitt 3.2.1) und anschließend die für die Professionalisierung erforderlichen Kompetenzbeschreibungen (s. Abschnitt 3.2.2) vorgestellt. Die für das LEELU-Projekt gewählten/entwickelten Kannbeschreibungen gelten dabei gleichermaßen für angehende wie auch erfahrene Lehrpersonen; unterschiedliche ausgeprägte Vorerfahrungen finden im Rahmen der Selbstevaluation Berücksichtigung.

3.2.1 Kompetenzen für die Förderung des Freien Lesens

Kontext

Ressourcen und institutionelle Beschränkungen

- Ich kann organisatorische Einschränkungen an meiner Schule erkennen (z.B. Raum-, Stundenplanänderung) und meinen Unterricht entsprechend anpassen. (modifiziert übernommen aus EPOSA)

Methodik

Lesen

- Ich kann SchülerInnen verdeutlichen, dass die Ziele des Lesens ausschließlich Vergnügen und Entspannung sind.
- Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Buchauswahl haben, dazu anleiten, ihre Interessen und Fähigkeiten (sprachliche und literarische Kompetenz) zu ermitteln und passenden Buchkriterien zuzuordnen.
- Ich kann SchülerInnen, die Schwierigkeiten bei der Lektüre haben, dazu anleiten, die Gründe für ihre Schwierigkeiten zu ermitteln und passende Problemlösungsstrategien anzuwenden.

Durchführen einer Unterrichtsstunde

Klassenführung

- Ich kann gemäß den Bedürfnissen der SchülerInnen und Anforderungen des Freien Lesens unterschiedliche Rollen einnehmen (Person, die Information zur Verfügung stellt, Vermittlerin, Aufsichtsperson etc.). (modifiziert übernommen aus EPOSA)
- Ich kann das Freie Lesen auf verbindliche Weise beginnen und zielgerichtet beenden. (modifiziert übernommen aus EPOSA)
- Ich kann für eine Atmosphäre im Klassenzimmer sorgen, in der alle SchülerInnen still lesen können.

Sprache im Unterrichtsraum

- Ich kann entscheiden, wann der Einsatz der Erstsprache in bspw. Beratungs- und Reflexionsgesprächen der Zielsprache vorzuziehen ist. (modifiziert übernommen aus EPOSA)

Selbstständiges Lernen

LernerInnenautonomie

- Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, über die Bedeutung des Lesens und die Lesekompetenz zu reflektieren.
- Ich kann SchülerInnen dazu anleiten, die Bedeutung der Prinzipien des Freien Lesens (kein Einsatz von Wörterbüchern; Auswahl leichter Lektüre; etc.) zu erkennen und die Verantwortung für deren Umsetzung zu übernehmen.

Diagnostik (nicht im EPOSA)

- Ich kann erkennen, wenn SchülerInnen Schwierigkeiten bei der Buchauswahl oder Lektüre haben.
- Ich kann auf Basis von Beobachtung und Leitfragen in Beratungsgesprächen die literarische Kompetenz, die Lesekompetenz und die Konzentrationsfähigkeit von SchülerInnen einschätzen.

3.2.2 Kompetenzen für die eigene Professionalisierung

Das LEELU-Projekt bietet den Lehrpersonen folgende Zielkompetenzen für die eigene Professionalisierung an:

Kompetenzen für zielgerichtete Unterrichtsbeobachtung

- Ich kann bestimmte pädagogische bzw. didaktische Themen in Bezug auf meine SchülerInnen oder meinen Unterricht durch Aktionsforschung identifizieren und untersuchen. (EPOSA)
- Ich kann meine KollegInnen beobachten, unterschiedliche methodologische Aspekte ihres Unterrichts erkennen. (modifiziert übernommen aus EPOSA)
- Ich kann meinen Unterricht in Bezug auf theoretische Grundsätze kritisch beurteilen. (EPOSA)

Kompetenzen für kollegiale Kooperation im Kontext der Unterrichtsbeobachtung

- Ich kann Unterrichtsstunden und -zeiträume gemeinsam mit anderen Lehrenden bzw. Lehramtsstudierenden planen (Unterricht im Team, mit anderen FachlehrerInnen etc.). (EPOSA)
- Ich kann den Mehrwert erkennen, den die videobasierte Zusammenarbeit mit KollegInnen unterschiedlicher regionaler Kontexte mit sich bringt, und ich kann einen Nutzen daraus ziehen.
- Ich kann den Mehrwert erkennen, den die videobasierte Zusammenarbeit mit KollegInnen einer anderen Bildungsphase mit sich bringt, und ich kann einen Nutzen daraus ziehen.
- Ich kann mich auf neue Verstehenskonzepte und Sichtweisen bei der Kooperation mit KollegInnen einlassen und sie wertschätzen.
- Ich kann verschiedene Techniken der Beratung einsetzen, um empathisch mit meinen KollegInnen umzugehen.
- Ich kann meinen KollegInnen konstruktives Feedback geben. (modifiziert übernommen aus EPOSA)

Verarbeitung von Feedback

- Ich kann das Feedback von meinen KollegInnen und MentorInnen nachvollziehen, prüfen und ggf. in meinen Unterricht einbeziehen. (EPOSA)

Medienkompetenzen

- Ich kann den Mehrwert von internetbasierten Bildungsmaßnahmen erkennen und ich kann einen Nutzen daraus ziehen.
- Ich kann die nötige technische Ausstattung identifizieren und anwenden, um meinen eigenen Unterricht zu filmen, die Aufnahme internetbasiert mit anderen zu teilen und die Videos von KollegInnen mit Feedback zu bearbeiten.
- Ich kann internetbasierte Videotelefonie anwenden, um mich mündlich mit KollegInnen über Unterrichtsvideos auszutauschen.

Kompetenzen für die Reflexion des Selbstkonzepts

- Ich weiß den Mehrwert von neuen (hier: offenen) Unterrichtskonzepten zu schätzen und kann einen Nutzen daraus ziehen.

- Ich kann meine Rolle als Lehrperson reflektieren und an ein neues (hier: offenes) Unterrichtskonzept anpassen.
- Ich kann in der Bildungsmaßnahme modellierte Lerngelegenheiten (Ressourcen und Methoden) für mich selbst evaluieren und sie für meine selbstgesteuerte professionelle Weiterbildung anwenden.

3.3 Einführungsseminar in Wien im Juli 2017

Die Fortbildung beginnt mit einer fünftägigen Veranstaltung in Wien, in der sich die 18 Lehrpersonen mit den Inhalten und Arbeitsweisen des LEELU-Projekts intensiv auseinandersetzen und ein Gemeinschaftsgefühl einwickeln, das für die sich anschließende virtuelle Kooperation die notwendige Vertrauensgrundlage schafft.

Wesentlich ist für diese Veranstaltung vor allem das Leitprinzip *Erfahrung als Ausgangspunkt*. Da die LehrerInnen hier zum ersten Mal auf die neuen Fachinhalte und Aufgaben stoßen, werden alle Moduleinheiten nach dem PES/VRIAS-Zyklus (Birnbaum et al. 2016) gestaltet. Sei es zum Thema des freien Lesens oder zu Vorgehensmöglichkeiten der eigenen Professionalisierung – zu Beginn werden die Lehrpersonen jeweils dazu angeleitet, entdeckend auf das Kernproblem und den Handlungsbedarf zu schließen, um daran anknüpfend und mit ausreichend Zeit die eigenen Erfahrungen in diesem Kontext zu aktivieren. Durch Simulation oder Videobeispiele aus der Praxis wird der Blickwinkel der LehrerInnen auf alternative Formen des Leseunterrichts gelenkt und gemeinsam einer Reflexion in Bezug auf den eigenen Handlungskontext unterzogen. Erst im Anschluss an diese praxisbezogenen Schritte des PES/VRIAS-Modells werden Fachtheorie und Forschungsergebnisse zur Empirie und Theorie des freien Lesens präsentiert. Anwendung und Sicherung stellen die letzten beiden Phasen dar, deren Ziel ist es, in dieser vom Unterricht isolierten Veranstaltung eine gedankliche Vorbereitung auf den Transfer in den eigenen Unterricht zu initiieren und offene Fragen zu klären.

Dementsprechend ergibt sich das in Abbildung 3 gezeigte Programm für das fünftägige Seminar.

Montag, den 3.7.2017 EINFÜHRUNG UND KENNENLERNEN

14:00 – 17:30 Uhr

Team Budapest

Team Palermo

- Überblick über Fortbildungsablauf, die Lernplattform und die Arbeitsweise der virtuellen Kooperation
- Anfangsreflexion zu Begrifflichkeiten und der Rolle des Lesens im Unterricht
- Austausch über Erfahrungen mit kollegialer Kooperation
- Festlegen der allgemeinen und individuellen Ziele für die Fortbildung
- Erhebung des Vorwissens und der Einstellungen

Dienstag, 4.7.2017		FREIES LESEN
9:00 – 17:30 Uhr	Team Utrecht	Konzept des freien Lesens <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Konzept des freien Lesens • Didaktisches Konzept im LEELU-Projekt • Lektüreliste und Büchersichtung • Leseniveaustufen-Modell, Auswahlkriterien und Datenbank • Rolle der Lehrperson im Konzept des Freien Lesens
Mittwoch, 5.7.2017		FREIES LESEN – ANWENDUNG
9:00 – 12:30 Uhr	Team Budapest Team Utrecht	Workshop <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung des Gelernten in Form von Unterrichtsplänen, Materialanpassung und Simulation
		Ausflug und Kennenlernen
Donnerstag, 6.7.2017		PROFESSIONALISIERUNG
9:00 – 12:30 Uhr	Team Palermo	Kollegiale Kooperation <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung • Kollegiales Feedback
14:00 – 17:30 Uhr	Team Wien	Medien <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht filmen und Videobearbeitung • Lernplattform
Freitag, 7.7.2017		ABSCHLUSS
9:00 – 12:30 Uhr	Team Budapest	Evaluation und Fazit <ul style="list-style-type: none"> • „Selbstkonzept“, „kollegiale Kooperation“, „Lesen“, „freies Lesen“ • Reflexion des eigenen Lernprozesses mit Bezug auf die anfangs gesetzten Ziele und die einzelnen Fortbildungsmethoden in einer Gruppendiskussion

Abb. 3: Programm LEELU-Seminar in Wien (Juli 2017)

3.4 Unterrichtsbegleitende LEELU-Teilnahme am jeweiligen Standort

Nach dem Einführungsseminar sammeln die LEELU-TeilnehmerInnen neue Erfahrungen im Unterricht und mit der kollegialen Kooperation zu Professionalisierungszwecken. Dies geschieht durch die gegenseitige Beobachtung erfahrener und in der Ausbildung stehender Lehrpersonen, die im Schuljahr 2017-2018 im Umfang von mindestens zweimal 20-30 Minuten wöchentlich freies Lesen in ihren Deutschunterricht implementieren und in unterschiedlichen Konstellationen ihre Erfahrungen reflektieren.

Die Lehrpersonen erhalten Gelegenheit, ihre Praxis des freien Leseunterrichts langfristig reflektierend durchzuführen und dadurch 1) stetig zu verbessern und 2) auch auf andere Lernergruppen bzw.

Unterrichtskontexte zu übertragen. Da ein synchrones Handeln und Reflektieren in der Aktion des Unterrichtsgeschehens hohe kognitive Anforderungen impliziert, setzt das LEELU-Projekt darauf, die reflexive Praxis zunächst in einem isolierten Rahmen (d.h. nicht *in* der Aktion, sondern *über* die Aktion) einzuüben, um so eine allmähliche Verlagerung dieser Prozesse in den Online-Modus anzubahnen. Vor diesem Hintergrund stellt die videografische Unterrichtsdokumentation ein ideales Professionalisierungsinstrument dar, auf dessen Vorteile im LEELU-Projekt zurückgegriffen wird.

Bei der Durchführung der Lehrerbildungsmaßnahme sind die Videofallarbeit, die kollegiale Kooperation und die digitalen Medien konstitutive Elemente. Im Folgenden wird das Vorgehen für die Durchführung der Bildungsmaßnahme detailliert vorgestellt, wobei auf die genannten Elemente eingegangen wird.

3.4.1 Vorgehen auf Tandemebene

Jede Lehrperson durchläuft einmal im Monat einen Reflexionszyklus, der bei der Unterrichtsplanung beginnt und mit einer Videobesprechung endet (vgl. Abbildung 4). Im Folgenden werden die einzelnen Phasen eines Zyklus beschrieben. Den LehrerInnentandems steht es jeweils frei zu entscheiden, inwieweit sie Unterricht kollaborativ planen und welche Unterrichtsstunden sie für die Besprechung filmen.

Leseunterricht durchführen und filmen, während die/der TandempartnerIn hospitiert

Für die LEELU-Bildungsmaßnahme werden zweimal pro Monat Videoaufnahmen von 20-30 Minuten freien Leseunterrichts (einmal von der Lehrkraft und einmal von der Auszubildenden) benötigt, die eine Grundlage zur Diskussion und Anlass zur Reflexion darstellen. Dabei ist es möglich, alle gehaltenen Unterrichtsstunden zu filmen und erst nach Abhaltung zu entscheiden, welche zwei Aufnahmen pro Monat Inhalt der Besprechung werden sollen, oder gezielt nur vorab ausgewählte Termine zu filmen. Es ist empfehlenswert, dass jeweils eine Person den Unterricht durchführt, während die andere Person die Verantwortung für die Unterrichtsaufnahme übernimmt und den Unterricht mithilfe des Beobachtungsbogens beobachtet. Abgelegt wird der Beobachtungsbogen zu einem späteren Zeitpunkt im geschützten edubreak-Kursbereich des Tandems unter „Dokumente“.

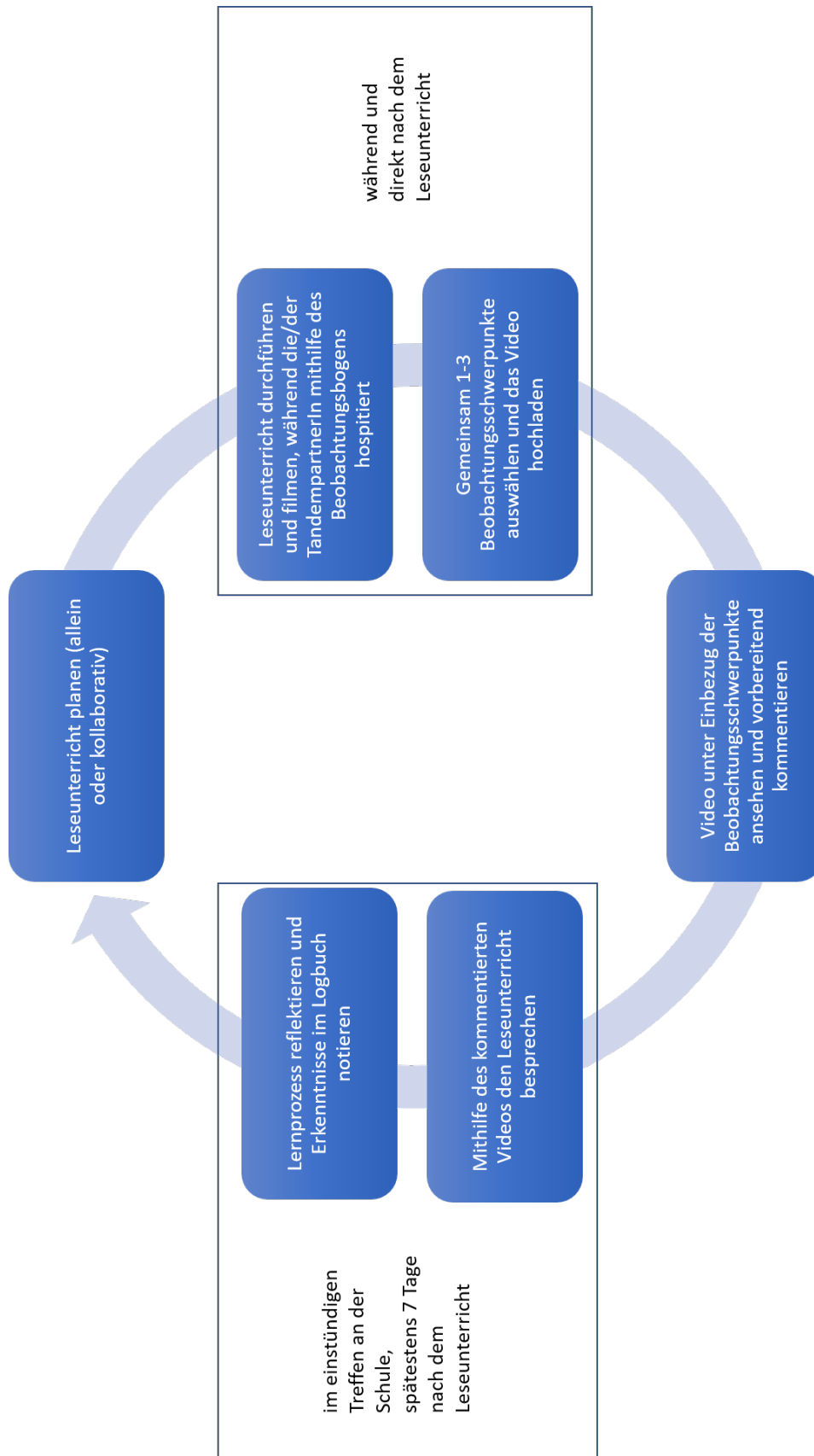


Abb. 4: Zusammenarbeit der LEELU-Tandems

Gemeinsam 1-3 Beobachtungsschwerpunkte auswählen und das Video hochladen

Unmittelbar nach der videografierten Unterrichtsstunde gibt die unterrichtende Lehrperson eine erste Einschätzung bezüglich dessen ab, welche Kompetenzbereiche ihr besonders wichtig für die Besprechung erscheinen. Diese Auswahl kann gegebenenfalls auch bereits vor dem Unterricht stattfinden, sofern die Lehrperson klare Ziele vor Augen hat. Es werden nach dem Unterricht schließlich maximal drei Themen (z.B. aus dem Beobachtungsbogen) festgelegt und farblich gekennzeichnet, sofern mehr als ein Bereich ausgewählt wird, so dass bei der Videokomentierung entsprechend getrennt werden kann (z.B. Bereich 1 aus dem Beobachtungsbogen wird im Video grün markiert). Auch kann sie die/den hospitierende/n KollegIn fragen, welche Themen ihm/ihr bei der Unterrichtsbeobachtung besonders relevant erschienen, und um Vorschläge für die Auswahl bitten. Der Schwerpunkt kann dabei individuell gelegt werden und von dem Unterrichtsgeschehen oder von den Kompetenzbeschreibungen ausgehen:

Fokus Kompetenzbereiche

Welche Kompetenz habe ich im Unterricht bewusst einzusetzen/zu entwickeln versucht und wie ist mir die Umsetzung gelungen?

Welche Kompetenz hat für mich besonders hohe Priorität und unter der Perspektive welcher Kompetenz möchte ich meinen Entwicklungsstand betrachten?

Fokus Unterrichtshandeln und -geschehen

Was ist mir im Unterricht aufgefallen und was möchte ich auf Ursachen, Wirkungsfaktoren, etc. einmal genauer betrachten, um es unter der Perspektive der Theorie besser zu verstehen?

Insgesamt sollten in der Zeit von September 2017 bis April 2018 alle Beobachtungsfelder des Beobachtungsbogens abgedeckt werden. Das gesamte Video von einer Länge zwischen 20 und 30 Minuten wird noch am gleichen Tag im tandeminternen Kursbereich bei edubreak® online gestellt.

Video unter den Beobachtungsschwerpunkten ansehen und vorbereitend kommentieren

Beide Lehrpersonen sehen sich das Video mit Fokussierung auf die ein bis drei Schwerpunktbereiche an und kommentieren in Einzelarbeit relevante Stellen, die sie farblich den Bereichen zuordnen. Die-

ser Arbeitsschritt sollte abhängig von der Länge des Videos zwischen 20 und 30 Minuten in Anspruch nehmen (vgl. Zeitplan). Abhängig vom Termin für das Gespräch im Tandem erhalten Teilnehmenden bis zu sieben Tage für die Durchführung dieser Aufgabe.

Mithilfe des kommentierten Videos den Leseunterricht besprechen

Die 60-minütigen Treffen zur Videobesprechung finden in der eigenen Schule statt, die dazu den entsprechend ausgestatteten Raum zur Verfügung stellt. Empfohlen ist, die Besprechung des jeweiligen Videos vor dem nächsten Leseunterricht des/der betreffenden KollegIn abzuhalten, um neue Erkenntnisse frühzeitig in die Praxis umsetzen zu können. Der Zeitpunkt wird von den beiden Teilnehmenden und im Einvernehmen mit der Projektmitarbeiterin festgesetzt, die an diesen beiden monatlichen Treffen teilnimmt, moderiert und protokolliert. Während die Projektmitarbeiterinnen in der Anfangsphase vor Ort anwesend sein werden, können sie sich im weiteren Verlauf des Schuljahres auch per Videokonferenz dazuschalten.

Die Lehrpersonen gehen bei ihrem Gespräch die Kommentierungen durch und besprechen diese bei Bedarf unter erneuter Sichtung des Videoausschnitts. Diese Gespräche werden per Bildschirm-, Audio- oder Videoaufnahme aufgezeichnet, so dass die Projektmitarbeiterin im Anschluss ein Protokoll erstellen kann. Die Protokolle werden den LehrerInnen zur Prüfung vorgelegt und im geschützten Tandemkurs unter „Dokumente“ online gestellt. Sie stellen ein wichtiges Arbeitsdokument für das Vorgehen auf nationaler und internationaler Ebene dar.

In den monatlichen Gesprächen wählen die Tandems Videoausschnitte und Fragen aus, die sie in den nationalen oder internationalen Besprechungen diskutieren möchten (s. unten). Es bietet sich hier an, die Auswahl und Vorbereitung in dem Treffen durchzuführen, das direkt vor einem nationalen oder internationalen Gesprächstermin liegt.

Lernprozess reflektieren und Erkenntnisse im Logbuch notieren

Am Ende jeder Sitzung fassen die LehrerInnen für sich persönlich im Logbuch zusammen, welche Einsichten oder offenen Fragen das Gespräch ergeben hat. Auch markieren sie auf passenden Kompetenzskalen des Reflexionstools das Datum, sofern es einen Zuwachs gegeben hat.

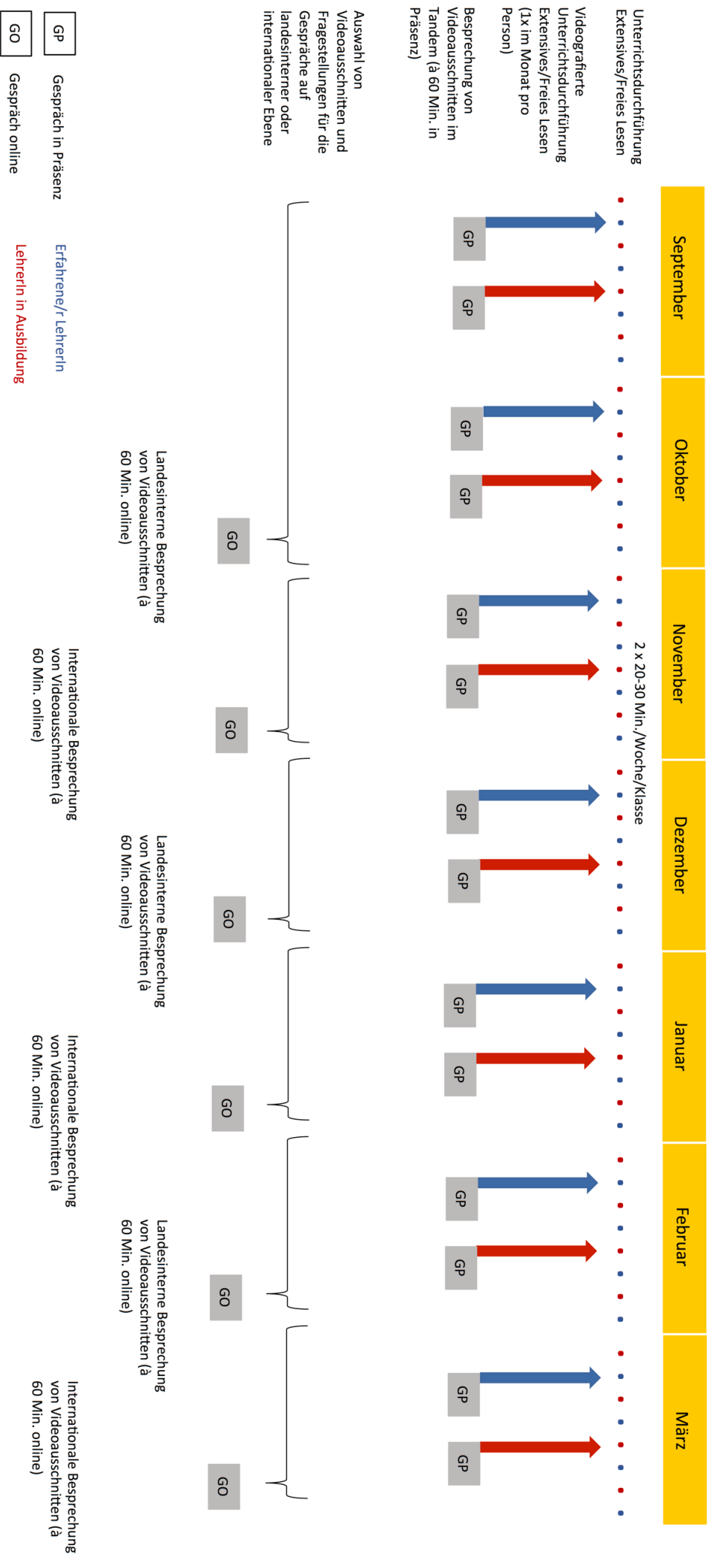


Abb. 5: Videoaufnahmen und Besprechungen des LEELU-Unterrichts im Zeitraum September 2017 bis April 2018

3.4.2 Vorgehen auf nationaler und internationaler Ebene

Im Anschluss an die schulinternen Gespräche auf Tandemebene erhalten die Lehrpersonen jeden Monat die Aufgabe, maximal zwei Videoausschnitte bis zu fünf Minuten Länge auszuwählen, die sie entweder im nationalen Kontext oder auf internationaler Ebene zeigen und besprechen möchten. Diese Kooperationsebenen zielen vor allem darauf ab, Änderungsvorschläge anzubringen, Bewährtes auszubauen und damit aktiv bei der Weiterentwicklung des Modells des freien Leseunterrichts mitzuwirken.

Die drei Videokonferenzen auf nationaler Ebene finden via Videokonferenz im Oktober 2017, Dezember 2017 und Februar 2018 in der Landessprache oder auf Deutsch statt. Dabei tauschen sich die insgesamt sechs LehrerInnen pro Land unter Moderation einer Projektmitarbeiterin aus (60 Minuten), wobei besonders schulübergreifende und länderspezifische Auffälligkeiten und Problematiken angesprochen werden sollen, die anschließend in einer länderübergreifenden Videokonferenz zur Sprache gebracht werden können bzw. auf diese vorbereiten.

Die drei Videokonferenzen auf internationaler Ebene finden via Videokonferenz im November 2017, Januar 2018 und März 2018 auf Deutsch statt. Dabei gibt es jeweils drei parallele Gespräche, die innerhalb der gleichen Woche stattfinden: Nach dem Rotationsprinzip treffen sich jeweils drei Tandems unterschiedlicher Länder (insgesamt 6 Personen) sowie eine Projektmitarbeiterin. Schließlich werden in den neun Skypegesprächen alle Tandems einmal zusammengearbeitet haben. Es stehen 60 Minuten pro Gespräch zur Verfügung.

Auswahl der zu besprechenden Videoausschnitte

Zur Vorbereitung der nationalen und internationalen Gespräche wählt jedes Tandem maximal zwei Videoausschnitte bis zu fünf Minuten Länge aus. Die Auswahl der Ausschnitte erfolgt dabei unter folgenden Leitfragen:

Fokus auf Herausforderungen

Auf welche Herausforderung sind wir gestoßen, für die wir interessante Lösungsansätze gefunden haben oder noch Lösungsansätze suchen?

Fokus auf neue Erkenntnisse

Zu welcher größten Erkenntnis über das Konzept des Freien Lesens sind wir gekommen, die auch für die KollegInnen relevant sein kann?

Aufbereitung der Schwerpunkte und Videoausschnitte für die KollegInnen

In dieser Phase gehen die Lehrpersonen aus einem Tandem arbeitsteilig vor und wechseln sich monatlich ab. Wichtig ist, dass die Vorbereitung etwa eine Woche vor dem gemeinsamen Gespräch abgeschlossen wird, so dass alle ausreichend Gelegenheit haben, um sich mit den Unterrichtsvideos und Fragen vorab auseinanderzusetzen.

Eine Person des Tandems kümmert sich darum, dass das ausgewählte Videomaterial im nationalen oder internationalen Kommunikationsraum unter „Videos“ zur Verfügung steht. Dafür informiert sie eine Projektmitarbeiterin über das gewünschte Unterrichtsvideo, das dann in den entsprechenden Kursraum kopiert wird, oder lädt es selbst erneut hoch. Sobald es dort zur Verfügung steht, kann die ausgewählte Stelle von dem/der LehrerIn ausgeschnitten werden.

Die zweite Person fasst parallel dazu das Fazit oder die Fragen des Tandems schriftlich zusammen und stellt diese im entsprechenden Kursraum bereit. Dafür wird für jeden Besprechungstermin von der Projektmitarbeiterin ein Textdokument auf der Lernplattform bereit, das von allen Gesprächsteilnehmenden bearbeitet werden kann und das die Grundlage für das gemeinsame Protokoll darstellt.

(Inter-)nationale Besprechung

Die Gruppen (entweder alle nationalen Tandems oder je ein Tandem aus einem Land) treffen sich zu einer 60-minütigen Besprechung, die vorab im Protokoll strukturiert wurde. Die teilnehmende Projektmitarbeiterin hat das Ziel, die 60 Minuten des Gesprächs auf die Gruppen auf (à 15 Minuten pro Tandem) zu verteilen. Diese Gespräche werden per Bildschirmaufnahme aufgezeichnet und im Anschluss wird das Protokoll ergänzt und aktualisiert.

Gesamtplan

Insgesamt ergibt sich daraus der in Tabelle 1 gezeigte Arbeitsplan.

Wann?	Was?	Zeitaufwand?	Wo?
bis Juli 2017	Anmeldung und Vorbereitung	standortspezifisch	an Ihrer Schule
Mai 2017	Befragung der LehrerInnen I	ca. 30 Min.	online
3.-7. Juli 2017	Einführendes Seminar Befragung der LehrerInnen II	5 Tage inkl. An- und Abreise	in Wien

Beginn Schuljahr 2017/2018	Datenerhebung: Testen der SchülerInnen Befragung der LehrerInnen III	1 Unterrichtsstunde	an Ihrer Schule
September 2017 – Juni 2018	Einsatz des freien Leseunterrichts (2 x 20-30 Min. wöchentlich)	kein Mehraufwand	an Ihrer Schule
Unterrichtsbegleitende Bildungsmaßnahme			
Abwechselnde Hospitation im Tandem und Videoaufzeichnung des Unterrichts (2 x monatlich)		14 Unterrichtsstunden	an Ihrer Schule
September 2017 – April 2018	Vierzehn Treffen im schulinternen Tandem (60 Min. 2 x monatlich)	14 Stunden	an Ihrer Schule
Drei schulübergreifende Treffen (3 x 60 Min.)		3 Stunden	online
Drei länderübergreifende Treffen (3 x 60 Min.)		3 Stunden	online
Vor- und Nachbereitung der 20 Treffen (mind. 20 Min.)		mind. 7 Stunden	zu Hause / online
23.-25. April 2018	Abschlussseminar und -konferenz Befragung der LehrerInnen II	3 Tage inkl. An- und Abreise	in Budapest
April 2018	Datenerhebung: Testen der SchülerInnen	1 Unterrichtsstunde	an Ihrer Schule
Beginn Schuljahr 2018/2019	Datenerhebung: Testen der SchülerInnen Befragung der LehrerInnen III	1 Unterrichtsstunde	an Ihrer Schule
voraussichtlich 12. Juni 2019	Abschlusskonferenz	standortspezifisch	in Ihrer Stadt

Tab. 1: LEELU-Übersichtsplan für Lehrpersonen und Schulleitung

3.5 LEELU-Seminar und LEELU-Tagung in Budapest (April 2018)

Die zweite und abschließende Präsenzeinheit, an der alle 18 LehrerInnen aufeinandertreffen, findet im April 2018 in Budapest statt (vgl. Tab. 2). In der Veranstaltung werden die wichtigsten Ergebnisse der bis dato erfolgten Entwicklung in Hinblick auf das Programm des freien Lesens, die eigenen Lernfortschritte und den Zusammenhang mit einzelnen LEELU-Komponenten zusammengefasst und auf einer Fachtagung öffentlich präsentiert.

	LEELU-Seminar	LEELU-Tagung	LEELU-Seminar
09:00 – 10:30		Eröffnung und Plenarvortrag zum Extensiven Lesen	Evaluation der Tagung

10:45 – 12:15	Anreise	Messestände der LehrerInnen- tandems: Präsentation ihrer Erfahrungen und Videoaus- schnitte Messestand des Projektteams: Video, Lektüreliste, Handrei- chung für Lehrende	Datenerhebung zur Einstellung der Lehrenden
12:30 – 14:00	-	Mittagessen	Mittagessen
14:00 – 15:30	Reflexion der Ergebnisse hin- sichtlich des Leseprogramms und der Fortbildung	Plenarvortrag zum Modell der LehrerInnenbildung und Workshops zum Ausprobieren des Vorgehens sowie Aus- tausch über Ergebnisse	Abreise
16:00 – 17:30	Workshops zur Vorbereitung auf die Tagung	Abschluss	

Tab. 2: LEELU-Seminar und LEELU-Tagung in Budapest im April 2018

Die Tagung ist als eintägige Veranstaltung in Budapest geplant und wird zeitlich von der zweiten Fortbildungseinheit in Präsenz umrahmt, so dass alle an LEELU beteiligten Lehrenden anwesend sind und in die Tagungsaktivitäten miteinbezogen werden. Die Tagung setzt sich zum Ziel, einen Überblick über den Verlauf des Projekts und über dessen erste Ergebnisse zu geben. Darüber hinaus soll sie dem Projektteam und den Lehrenden durch den dabei entstehenden Dialog mit einem großen Publikum zu einer intensiveren Reflexion dienen. Als TagungsteilnehmerInnen werden staatliche und private Schulträger und -behörden in Ungarn, Lehrpersonen LehrerInnenbildnerInnen und FremdsprachendidaktikerInnen aus Ungarn und anderen Ländern eingeladen. Für 2019 sind darüber hinaus Konferenzen an allen drei Projektstandorten geplant, bei denen die LEELU-Lehrpersonen ihre Expertise weitergeben.

4. Moderationsleitfaden – Gespräche über eigene Unterrichtsvideos anleiten

Für die Moderation von Gesprächen über Unterrichtsvideos ist es wichtig, die übergeordneten Ziele zu kennen und im Auge zu behalten. Auf der einen Seite ist die inhaltliche („Worüber wird gesprochen? Wie intensiv ist die Auseinandersetzung mit im Unterricht wirkenden Komponenten und Ursachen?“), auf der anderen die interaktionale („Inwieweit werden Überlegungen expliziert und durch Aushandlungen elaboriert?“) Dimension der Gespräche zu betrachten.

Ziel 1: Analyse von Unterricht

Angeleitet von den Kompetenzdeskriptoren des Konzepts für Freies Lesen (Beobachtungsbogen) sollen die LehrerInnen lernen, Unterricht zu analysieren, um dadurch ihre professionelle Wahrnehmung und langfristig eine reflexive Praxis zu entwickeln. Unter der Unterrichtsanalyse ist zu verstehen, dass die Lehrpersonen nicht nur auf ihre eigenen Handlungen und Kompetenzen fokussieren und diese beurteilen (so wie der Beobachtungsbogen fälschlich suggerieren könnte) oder andere Komponenten im Unterricht isoliert betrachten, sondern Wirkungszusammenhänge unter Einbezug von möglichen Gründen zu verstehen versuchen. Dafür ist es hilfreich, wenn die Lehrpersonen ihre Überlegungen stets begründen und erklären, Indizien aus den Videos in ihre Ausführungen miteinbeziehen und das Lernen der SchülerInnen als Hauptorientierungspunkt miteinbeziehen. Auch ist es von großer Relevanz, dass es in den Gesprächen Raum für das Hinterfragen der theoretischen Prinzipien des Freien Lesens gibt, und Begründungen nicht nur aus dem Verweisen auf die Theorie bestehen. Die langfristigen Ziele sind dabei folgende:

- a) **Fokuserweiterung:** Die LehrerInnen können verschiedene Facetten, die in einer Unterrichtssituation zum Tragen kommen können (z.B. Lehrende, Lernende, Raum, Material, Lerngegenstand, etc.), differenziert wahrnehmen können und diese schließlich z.B. auch während des Unterrichts gleichzeitig im Blick behalten.
- b) **Kritisch-forschendes Vorgehen:** Die LehrerInnen können ein Vorgehen etablieren, bei dem sie Ereignisse oder Handlungen im Unterricht nicht impulsartig einer Ursache zuordnen, sondern lernen, verschiedene Ursachenmöglichkeiten zu durchdenken und vertieft über Erklärungsansätze zu reflektieren. Eine kritisch-forschende Haltung ist nicht nur gegenüber den Komponenten des Unterrichtsgeschehens hilfreich, sondern ebenso in Bezug auf wissenschaftliche Prinzipien und Empfehlungen. Die LehrerInnen sollen ein Bewusstsein darüber entwickeln, dass es legitim und wichtig ist, sowohl eine/die eigene Handlungspraxis als auch wissenschaftliche Prinzipien zu hinterfragen und durch Beforschung des Unterrichts alternative Ansätze zu generieren.

Ziel 2: Ko-Konstruktion von Wissen

Die Ko-Konstruktion soll zu einer intensiveren Unterrichtsanalyse verhelfen und die Erweiterung des Wissens über die Wirkungszusammenhänge im Unterricht sowie auch die Selbstreflexion fördern. Auf individueller Ebene geschieht dies dadurch, dass die eigenen Überlegungen expliziert und erklärt werden müssen, wobei eine Strukturierung des eigenen Wissens erfolgt. Durch die direkte Reaktion von KollegInnen kann die Strukturierung intensiviert und die persönlichen Konzepte über das Lehren und Lernen können stärker konturiert werden. Bei Verständnisfragen sind die Lehrpersonen bei-

spielsweise dazu aufgefordert, ihr Wissen noch einmal auf eine andere Weise zu strukturieren und zu formulieren, wobei sie gleichzeitig prüfen können, inwieweit ihre Überlegungen bereits ein Entwicklungsstadium erreicht haben, in dem sie differenziert durchdacht und für andere nachvollziehbar sind. Gleichmaßen kann das individuelle Wissen erweitert werden, wenn KollegInnen auf die eigenen Überlegungen reagieren und auf diesen aufbauen und sie dadurch auf eine andere Weise strukturieren oder neue Wissensbereiche aktivieren. Je stärker die Gesprächspartner aufeinander bzw. die Äußerungen der KollegInnen eingehen, desto erfolgreicher kann eine Ko-Konstruktion von Wissen sein. Dafür ist es hilfreich, wenn die Beteiligten eine Gesprächsatmosphäre kreieren, in der das *Nicht-Verstehen* nicht als Defizit, sondern vielmehr als Lerngelegenheit begriffen wird, so dass sich eine Nachfragekultur etablieren kann. Darüber hinaus sollten gemeinsame Ziele in den Gesprächen dazu verhelfen, eine schnelle Distanzierung von den Überlegungen von KollegInnen z.B. aufgrund von institutionellen Unterschieden zu vermeiden. Das Fokussieren auf das Verstehen von Unterrichtssituationen mit dem Schwerpunkt auf den Lernenden (s. Ziel 1) sollte darüber hinaus mögliche Hemmungen von Lehrpersonen, Unterrichtsaspekte von KollegInnen zu problematisieren, aufheben. Dabei sollte vor allem auch auf das *Lernen aller am Beispiel Einzelner* hingewiesen werden, so dass Lehrpersonen, auch wenn sie sich von eigenen Unterrichtshandlungen distanzieren, eine Analyse gerade problematischer Ereignisse zulassen, da diese eine besonders gewinnbringende Lerngelegenheit darstellen.

4.1 Gesprächsformen

In der LEELU-Bildungsmaßnahme finden regelmäßig zwei Arten von Gesprächen über eigene Unterrichtsvideos statt. Die Gespräche sind in einen Zyklus von *Versuchen-Verstehen-Verändern* eingebettet (modifiziert übernommen von Mohr/Schart 2016: 300-301). Unter *Versuchen* ist die Phase der Unterrichtsplanung und -durchführung nach den Prinzipien des Freien Lesens zu verstehen, bei dem die LehrerInnen das theoretische Modell in Handlungen überführen und in ihrem Unterricht erproben. Die sich anschließende Phase des *Verstehens* ist die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsvideo in asynchronem und synchronem Dialog mit den KollegInnen. Das *Verändern* (und somit erneute *Versuchen*) umfasst die Phase der sich anschließenden Planung und Unterrichtsdurchführung, in der die Ergebnisse der Phase *Verstehen* integriert werden.

Die Funktion der Gespräche auf Tandemebene, die häufiger stattfinden, ist die fundierte Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Ereignissen und Handlungen im Unterricht. Beiden GesprächspartnerInnen sind dabei die Kontexte und voraussichtlich auch die vorangehenden Planungsprozesse bekannt. Die Bandbreite und anberaumte Zeit ist darauf ausgerichtet, dass vor allem hier eine vertiefte Analyse von Unterricht und somit der Hauptteil des Lernens stattfindet.

Auf nationaler und internationaler Ebene werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Lernprozesse zur Diskussion gestellt, um das jeweils zu zweit konstruierte Wissen durch die neuen Außenperspektiven zu erweitern. Vor allem auf dieser Ebene kann durch den Vergleich der Umsetzungsformen derselben theoretischen Prinzipien eine Bewusstmachung eigener Handlungsmuster antizipiert werden.

Für beide Gesprächsformen ist damit zu rechnen, dass die im Folgenden skizzierten Vorgehensweisen nur verstärkt in den ersten Gesprächen anzuwenden sind, um eine Vorgehensoption zu modellieren und die LehrerInnen zu Beginn zu entlasten, und dass im Laufe der Bildungsmaßnahme die Verantwortungsabgabe an die beteiligten LehrerInnen erfolgen kann. Darüber werden die LehrerInnen vorab informiert.

4.2 Gespräche auf Tandemebene

Für die Gespräche auf Tandemebene werden Laptops mit Internetzugang zur Verfügung gestellt. Die ersten Tandemgespräche werden per Bildschirmaufnahme (falls nicht vorhanden: Diktiergerät oder Audacity) über den Laptop aufgezeichnet und anschließend in den jeweiligen Tandemkurs hochgeladen (von den LehrerInnen oder der Projektmitarbeiterin, je nachdem, wie aufgezeichnet wurde), damit im Anschluss ein Protokoll angefertigt werden kann und die Projektmitarbeiterin sich auf die Moderation konzentrieren kann. Für den Nachvollzug ist eine Bildschirmaufnahme, auf der auch der Umgang mit den Videos auf Edubreak zu sehen ist, zu bevorzugen. Die nationalen und internationalen Gespräche per Videokonferenz werden ebenfalls aufgezeichnet und im Anschluss in Protokolle überführt.

In Vorbereitung auf die ersten Gespräche im Tandem sichten die Fortbildnerinnen die kommentierten Videos und entwerfen auf dieser Basis die Besprechungspunkte für das Gespräch. Aller Voraussicht nach ist dabei ein Gliedern nach Beobachtungsfeldern (s. Beobachtungsbogen) empfehlenswert. Bei einer Entwicklung von gänzlich neuen Beobachtungsthemen, die nicht dem Beobachtungsbogen zuzuordnen sind, können diese als eigene Punkte im Sinne von „neuen Beobachtungsfeldern“ aufgenommen werden. Innerhalb der Beobachtungsfelder kann es außerdem hilfreich sein, unterschiedliche Themen zu erkennen und zu abstrahieren. Dieser Vorschlag wird den LehrerInnen in den ersten Gesprächen zu Beginn unterbreitet, wobei die unterrichtende Lehrperson eine Priorisierung der Punkte vornehmen kann, und die Zeitmoderation erfolgt mit Blick auf den gemeinsam festgelegten Plan. In späteren Gesprächen können die LehrerInnen die Strukturierung selbst übernehmen und der Moderatorin zu Beginn eines Gesprächs kommunizieren. Das Ziel ist es insgesamt, die zahlreichen Aspekte in der Videokommentierung in möglichst wenige Gesprächsthemen zusammenzufassen, die dann aber umfassend besprochen werden können.

In den nationalen und internationalen Gesprächen ist die Struktur vorab definiert. Jedes Tandem bereitet sich auf diese Gespräche vor, indem es die Besprechungspunkte für die zur Verfügung stehenden 15 Minuten in das gemeinsame Arbeitsprotokoll auf Edubreak einträgt.

Eine gemeinsame und transparente Definition der Gesprächsphasen und ihrer Ziele ist vor allem zu Beginn des Schulhalbjahres signifikant für den Erfolg einer gewinnbringenden Ko-Konstruktion. Diese sollte im ersten Tandemgespräch auf Basis eines Vorschlags des Projektteams mit den LehrerInnen abgestimmt werden. Der zu unterbreitende Vorschlag ist an die Abfolge *Versuchen-Verstehen-Verändern* gebunden.

Das *Versuchen* skizzieren: Da die Gespräche direkt an die Phase des *Versuchens* (oder *Veränderns*) anschließen, sollte für einen konstruktiven Einstieg ein Bogen dazu geschlagen werden. Auf Tandemebene ist davon auszugehen, dass beide Lehrpersonen ausreichend über die Ziele der videografierten Lehrhandlungen informiert sind. Dennoch kann es empfehlenswert sein, wenn jeder Themenbereich von der unterrichtenden Lehrperson mit einer Zusammenfassung der eigenen Ziele und des asynchronen Dialogs (Videokommentierung) begonnen wird, um einerseits ein gemeinsames kontextuelles Wissen herzustellen, die Gesprächslenkung und Fokussierung auf besonders wichtige Punkte in die Hände der betroffenen Lehrperson zu legen und vor allem um am handlungsleitenden Wissen anzusetzen. In Hinsicht auf die Ko-Konstruktion dient diese Phase vor allem dem Explizieren und Strukturieren von individuellem Wissen, auf dessen Basis die Ko-Konstruktion initiiert wird.

Beispiel: Thema „Wechsel zwischen verschiedenen Rollen“

- Was hatte ich mir für die Stunde bezüglich des Wechsels zwischen den verschiedenen Rollen vorgenommen und was ist uns an dem Video darüber aufgefallen bzw. worüber haben wir gesprochen?
- Welche Punkte schienen mir nach der Videosichtung und -kommentierung besonders wichtig oder interessant?

Das *Verstehen* intensivieren: Das *Verstehen* ist das Hauptziel der kollegialen Gespräche. Hierbei geht es darum, nachzuvollziehen und zu verstehen, was genau sich in auffälligen Unterrichtssituationen ereignet hat, und ein mögliches breites Netz an Wirkungsbeziehungen offen zu legen. Durch den kompetenzorientierten Beobachtungsbogen könnte es dazu kommen, dass nur eine Bewertung des Lehrerhandelns (z.B. im Abgleich mit den Prinzipien des Freien Lesens) erfolgt. In diesem Fall sollte der Gesprächsfokus vor allem auch auf die Lernenden und die Bedeutung der Lehrerhandlung für das Lernen gerichtet werden. Bei der Betrachtung von Lernendenhandlungen und den Gründen für diese, gilt es vor allem, möglichst viele unterschiedliche Interpretationen von Videoindizien zu entwickeln

und auch die Limitationen herauszustellen („An welchen Stellen können wir nur vermuten, was bestimmte Handlungen bedeuten?“).

Das *Verändern vorbereiten*: Unter der Vorbereitung des *Veränderns* ist das Generieren und Planen von neuen Zielen und Handlungsoptionen in den Gesprächen zu verstehen, die in der zukünftigen Praxis mitberücksichtigt werden sollen und die auch an das Konzept des Freien Lesens zurückgespielt werden. Das finale Ziel eines Gesprächs in einem Themenrahmen ist es, auf Basis der verstandenen Wirkungszusammenhänge Zielformulierungen zu überlegen, die das zukünftige Handeln leiten sollen.

Beispiel: Thema „Wechsel zwischen verschiedenen Rollen“

- Auf welche Schlussfolgerungen unseres Gesprächs über den Rollenwechsel möchte ich (möchten wir) in Zukunft reagieren und wie könnte ich (könnten wir) das machen?

4.3 Moderation

Der Projektmitarbeiterin kommen während eines Gesprächs verschiedene Aufgaben zu: 1) organisatorische Verantwortung, 2) ggf. Information und 3) ggf. Unterstützung bei der Unterrichtsanalyse und Ko-Konstruktion.

(1) *Organisatorische Verantwortung:* Die Hauptfunktion der Moderatorin, die über das gesamte Schulhalbjahr zum Tragen kommt, ist die Entlastung der LehrerInnen durch das Anleiten zu einer Fixierung von Besprechungsthemen und das Zeitmanagement. Dabei ist zu beachten, dass das Zeitmanagement insofern flexibel gehalten werden kann, als dass die LehrerInnen selbst entscheiden können, wie viel Zeit sie einem Thema widmen. Es ist daher ratsam, den LehrerInnen an entsprechenden Stellen einen Überblick über die Zeit und die Fortführungsoptionen zu geben anstatt auf die Einhaltung des Plans zu bestehen. Je nachdem, wie fruchtbar eine sich verlängernde Diskussion erscheint, kann die Fortbildnerin auch Empfehlungen aussprechen. Wichtig wäre es beim Zeitmanagement aber zu beachten, dass pro Thema die drei V-Phasen durchgeführt werden, so dass jedes Thema mit einer Zielformulierung endet.

(2) *Information:* Eine inhaltliche Beteiligung der Moderatorinnen als Expertinnen zum Thema des Freien Lesens kann die Lehrpersonen daran hindern, eigene Überlegungen über das Freie Lesen zu explorieren und zu einer evaluativen Herangehensweise führen. Aus diesem Grund geben die Moderatorinnen weder Feedback zu den Überlegungen noch bringen sie eigene Ideen mit ein. Bei direkten Nachfragen kann die Frage an die gesamte Gruppe weitergegeben werden und sofern sich alle KollegInnen der Frage anschließen, kann Information über die

theoretischen Prinzipien gegeben werden. Dies sollte entsprechend der obigen Ziele auf eine Weise erfolgen, in der deutlich gemacht wird, dass die Prinzipien auch hinterfragbar sind. Bei eindeutigen Missverständnissen der Prinzipien des Freien Lesens oder auch relevant erscheinenden weiterführenden Informationen zu einem Themenbereich ist es möglich, nach den Gesprächen proaktiv Lektüretipps zu geben.

- (3) *Unterstützung bei der Unterrichtsanalyse und Ko-Konstruktion*: In dieser Funktion ist es vor allem wichtig, den Gesprächsverlauf kontinuierlich aus einer distanzierten Perspektive zu beobachten und nur einzugreifen, wenn die Gespräche sich über längere Dauer zu weit vom ursprünglichen Thema entfernt haben oder nicht den Zielen von Unterrichtsanalyse oder Ko-Konstruktion entsprechen. Tabelle 3 stellt mögliche Eingriffsbereiche und Formulierungsbeispiele vor (in Anlehnung an Dawidowicz in Vorb. und van Es et al. 2015).

Refokussierung auf das ursprüngliche Thema	
<ul style="list-style-type: none"> • bei längeren Gesprächsteilen über eindeutig nicht relevante Themen 	Ich würde uns gern noch einmal zurück zum Video / der Frage nach ... / dem Thema ... zurückbringen. Was war da der letzte Gedanke?
<ul style="list-style-type: none"> • bei längeren Gesprächsteilen über abweichende Themen in Bezug auf das Freie Lesen 	Wir sind jetzt vom ursprünglichen Thema abgekommen. Möchtet ihr das zuerst noch zu Ende führen, bevor wir tiefer in das neue Thema schauen?
Unterstützung bei der Ko-Konstruktion	
<ul style="list-style-type: none"> • bei längerer Zurückhaltung einer Person 	Anna, was denkst du darüber? Anna, was war dein Eindruck bei der Beobachtung?
<ul style="list-style-type: none"> • bei langen, monologisch ausgerichteten Beiträgen einer Person 	Was denken die Anderen darüber?
<ul style="list-style-type: none"> • bei mangelndem Ineinandergreifen von Äußerungen 	Wie hängen eure Überlegungen zusammen? Welche Parallelen / Unterschiede gibt es zwischen euren Überlegungen?
<ul style="list-style-type: none"> • bei Entkräftung von Gesprächsgrundlagen aufgrund von Kritiksensibilität 	Das ist sehr gut verständlich. Dürfen wir das Beispiel dennoch verwenden, um uns daran anzusehen, was in so einer Situation mit den Lernenden passiert, um daran zu lernen?
<ul style="list-style-type: none"> • bei Entkräftung von Gesprächsgrundlagen mit Verweis auf basale (z.B. institutionelle/ kulturelle) Unterschiede 	Welche Unterschiede sind dies genau und inwieweit gibt es trotzdem Handlungsspielräume? Welche Aspekte aus dem jeweils anderen Kontext würdet ihr trotz der Unterschiede gern übernehmen?
<ul style="list-style-type: none"> • bei Entkräftung von Gesprächsgrundlagen mit Verweis auf Handlungslimitationen von LehrerInnen 	Welche Möglichkeiten gibt es, diese Barrieren zu überwinden? Ist eine Überwindung dieser Barrieren für euch erstrebenswert?
Unterstützung bei der Ko-Konstruktion und Unterrichtsanalyse	
<ul style="list-style-type: none"> • bei Gesprächsabschnitten, in denen häufig Interpretationen oder Bewertungen ohne Erklärung auftreten 	Wie meinst du das genau? Könntest du das noch näher erläutern? Was, denkst du, sind die Gründe dafür?
<ul style="list-style-type: none"> • bei Gesprächsabschnitten, in denen der Eindruck entsteht, dass nicht alle folgen können, aber niemand nachfragt 	Du meinst, dass sie das wegen ... nicht gemacht hat?
<ul style="list-style-type: none"> • bei Gesprächsabschnitten, in denen 	Gibt es womöglich auch andere Gründe?

<p>nur auf einer Interpretationsoption aufgebaut wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • bei Gesprächsabschnitten, in denen es kein Vorankommen zu geben scheint • bei Gesprächsabschnitten über isolierte Komponenten des Unterrichts 	<p>Gibt es womöglich auch andere Interpretationsmöglichkeiten?</p>
	<p>Und wenn wir die Perspektive einmal auf die Lernenden / die Ziele / die Handlungsoptionen der Lehrperson / die Interaktion zwischen den Lernenden / die Kompetenzen / die affektive Ebene / das Lernen ... richten? Welche Zusammenhänge gibt es da?</p> <p>Welche Rolle spielt das für die Lernenden?</p> <p>Was bedeutet das womöglich für das Lernen?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • bei Gesprächsabschnitten, in denen sich zu große Vorsicht mit Problematisierungen abzeichnet • bei Gesprächsabschnitten, in denen vehement mit theoretischen Vorgaben argumentiert wird, ohne ihre Sinnhaftigkeit zu analysieren 	<p>Unter welchen Bedingungen könnte das problematisch sein?</p>
	<p>Kann dieses Prinzip des Freien Lesens womöglich auch kritisch hinterfragt werden?</p> <p>Wie könnte dieses Prinzip des Freien Lesen modifiziert werden, wenn Uneinigkeit darüber herrscht?</p>
<p>Unterstützung der indizienbasierten Unterrichtsanalyse</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • bei längeren Interpretationen ohne Einbezug von Indizien aus dem Video • bei Gesprächsabschnitten über isolierte Komponenten des Unterrichts 	<p>Wir könnten das auch noch einmal unter der neuen Perspektive im Video anschauen.</p>
	<p>Wollen wir uns vielleicht noch einmal genau anschauen, was in diesem Moment in Hinsicht auf ... passiert?</p>

Tab. 3: Moderationsschwerpunkte und Formulierungsbeispiele

5. Schlussbemerkung

Der hier veröffentlichte Arbeitsstand vom Oktober 2017 stellt eine vorläufige Version dar, die im Laufe des LEELU-Projekts weiterentwickelt wird.

Literatur

- Arya, Poonam / Christ, Tanya / Chiu, Ming Ming (2014): Facilitation and teacher behaviors: An analysis of literacy teachers` video-case discussions. In: *Journal of Teacher Education*, 65(29), 111-127.
- Baum, Elisabeth / Idel, Till-Sebastian / Ullrich, Heiner (2012): Einleitung zu: Kollegialität und Kooperation in der Schule. In: Baum, Elisabeth / Idel, Till-Sebastian / Ullrich, Heiner (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 9-25.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (1989) (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Tübingen: Francke.
- Birnbaum, Theresa / Dippold-Schenk, Katja / Hirsch, Désirée / Kimmelmann, Nicole / Kupke, Juana / Ohm, Udo / Schramm, Karen / Seyfarth, Michael / Wernicke, Anne (2016): Empirische Evaluation von Weiterbildungseinheiten zur Sprachsensibilisierung von Fachlehrenden in der beruflichen Qualifizierung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 201-226.
- Birnbaum, Teresa / Kupke, Juana / Schramm, Karen (2016): Das SERA/ESRA-LehrerInnenbildungsmodell revisited. Konzeption und Evaluation einer Weiterbildungsreihe zur Sprachsensibilisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Qualifizierung. In: Klippel, Frederike (Hg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 145-175.
- Caspari, Daniela / Helbig, Beate / Schmelter, Lars (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 499-505.
- Dawidowicz, Marta (in Vorb.): Unterrichtsanalyse und Ko-Konstruktion in Gesprächen über eigene Unterrichtsvideos. Untersuchung am Beispiel einer Online-Fortbildung im Bereich DaF. Laufendes Dissertationsprojekt an der Universität Wien.
- Dobie, Tracy E. / Anderson, Eleanor R. (2015): Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting their ideas in video clubs. In: *Teacher and Teaching Education*, 47, 234-240.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- EPG / EQUALS (2011). *European Profiling Grid*. Online: <http://www.epg-project.eu/grid/>(20.10.2016).
- Farrell, Thomas S.C. (2015). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. In: *Language Teaching Research*, 19(6), 1-25.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Inhaltliche Neugestaltung der DaF-Lehrerausbildung. Wege für die wissenschaftliche Nachwuchsförderung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hg.), *DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa*. München: Iudicium Verlag.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Sandten, Cecile / Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer, 127-182.
- Fortkamp, Joost (2002): *Leren reflecteren in beeld*. Literatuuronderzoek MUST. Universiteit Twente.
- Frey, Andreas (2006): Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. In: *Bildung und Erziehung*, 59(2), 125-145.

- Fußangel, Kathrin / Gräsel, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, David (2015): Reflexion über Reflexion in der Fremdsprachenlehrerbildung. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr Verlag, 309-319.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas / Helmke, Tuyet / Kleinbub, Iris / Nordheider, Iris / Schrader, Friedrich-Wilhelm / Wagner, Wolfgang (2007): Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerausbildung nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41(90), 37-45.
- Janssen, Judith / Hoeks, Marrit (2010): Lernen von der eigenen Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, 42, 44-50.
- Kelly, Michael / Grenfell, Michael / Allan, Rebecca / Kriza, Christine / McEvoy, William (2004): *European Profile for Teacher Education: A Frame of Reference*. European Commission. <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>.
- Koenig, Johannes / Blömeke, Sigrid / Klein, Patricia / Stuhl, Ute / Busse, Andreas / Kaiser, Gabriele (2014): Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. In: *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.
- Königs, Frank G. (2016): Der Fremdsprachenlehrer: Das unbekannte Wesen? In: Klippel, Frederike (Hg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 59-73.
- Krammer, Kathrin / Lipowsky, Frank / Pauli, Christine / Schnetzler, Claudia Lena / Reusser, Kurt (2012): Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In: Kobarg, Mareike / Fischer, Claudia / Dalehefte, Inger M. / Trepke, Franziska / Menk, Marleen (Hg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*. Münster: Waxmann, 69-86.
- Krammer, Kathrin / Ratzka, Nadja / Klieme, Eckhard / Lipowsky, Frank / Pauli, Christine / Reusser, Kurt (2006). Learning with classroom videos: conception and first results of an online teacher-training program. In: *The International Journal on Mathematics Education*, 38(5), 422-432.
- Krammer, Kathrin / Schnetzler, Claudia L. / Pauli, Christine / Reusser, Kurt / Ratzka, Nadja / Lipowsky, Frank / Klieme, Eckhard (2010): Unterrichtsvideos in der Lehrerfortbildung. Überblick über Konzeption und Ergebnisse einer einjährigen netzgestützten Fortbildungsveranstaltung. In: Müller, Florian H. / Eichenberger, Astrid / Lüders, Manfred / Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 227-243.
- Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 352)*. Berlin: de Gruyter, 1340–1351.
- Legutke, Michael (1995): Vorwort. In: Legutke, Michael K./ Köhler, B./ Bützer, H. (Hg.), *Handbuch für Spracharbeit 6/1. Fortbildung*. München: Goethe-Institut, Abteilung Forschung und Entwicklung, Ref. 41, 1-22
- Legutke, Michael / Mohr, Imke (2015): Brücken zwischen Theorie und Praxis: Nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen“. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr Verlag, 321-332.
- Lipowsky, Frank / Rzejak, Daniela (2015): Key features of effective professional development programmes for teachers. In: *Ricercazione*, 7, 27-51.

- Massler, Ute / Henning, Jan / Plötzner, Rolf / Huppertz, Peter (2008): Mehrwert oder nur mehr Aufwand? Einsatz, Nutzen und Studien zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterricht im Rahmen der Lehramtausbildung. In: Burwitz-Melzer, Ewa / Hallet, Wolfgang / Legutke, Michael / Meissner, Franz-Joseph / Mukherjee, Joybrato (Hg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Baltmannsweiler: Schneider, 305-315.
- Massler, Ute / Henning, Jan / Plötzner, Rolf / Huppertz, Peter (2009): Video-Werkzeuge für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen. In: Hietzge, Maud / Neuber, Nils (Hg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161-173.
- Mohr, Imke / Schart, Michael (2016): Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael K. / Schart, Michael (Hg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 291-322.
- Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit / Jones, Barry / Komorowska, Hanna / Soghikyan, Kristine (2007): *Europäisches Portfolio für Fremdsprachenlehrende in Ausbildung*. Europarat. Online: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (01.11.2016).
- Peherstorfer, Alfred (2007): E-Learning in der lebensbegleitenden Lehrerfortbildung. In: Batinic, Bernad / Koller, Alfons / Sikora, Hermann (Hg.), *E-Learning, digitale Medien und lebenslanges Lernen*. Linz: Trauner Verlag, 173-178.
- Robert Bosch Stiftung / Fondation Européenne de la Culture (1988) (Hg.): *Das Madrider Manifest*. Gerlingen.
- Roters, Bianca / Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43, 51-65.
- Salzmann, Patrizia (2015): *Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. Münster: Waxmann.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwab, Götz (2014): LID – Lehrerprofessionalisierung im Diskurs. Eine Pilotstudie zur sprachanalytischen Beratung von Englischlehrkräften in der Realschule. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.), *Was der Fall ist. Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer, 89-105.
- Sherin, Miriam G. / van Es, Elizabeth A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. In: *Journal of Teacher Education*, 60, 20-37.
- Sieland, Bernhard / Rahm, Tobias (2010): Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktiker/innen. In: Müller, Florian H. / Eichenberger, Astrid / Lüders, Manfred / Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 249-259.
- Tripp, Tonya R. / Rich, Peter J. (2012): The influence of video analysis on the process of teacher change. In: *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739.
- van den Bergh, Linda / Ros, Anje / Beijsaard, Douwe (2015): Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. In: *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- van Es, Elizabeth A. / Sherin, Miriam G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. In: *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276.
- van Es, Elizabeth A. / Tunney, Jessica / Goldsmith, Lynn T. / Seago, Nanette (2015): A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. In: *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.

- Wipperfürth, Manuela (2015): *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Wipperfürth, Manuela (2016): Sprachlosigkeit in der LehrerInnenbildung? Reflexive best practise in dialogue. In: Klippel, Frederike (Hg.), *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 123-143.
- Ziebell, Barbara (2006): Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Günther, Hartmut (Hg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4*. Köln: Gilles und Francke, 31-44.
- Zydatiß, Wolfgang (1996): Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrausbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 7(2), 221-230.