

Summer, Theresa ; Plötz, Evi

Core Practices in der Fachdidaktik Englisch : Relevanz für Lehrkräfteprofessionalisierung und Praktika

In:

Plötz, Evi; Summer, Theresa; Grötzbach, Daniel; Drechsel, Barbara (Hrsg.) Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg : Impulse für die Lehrkräftebildung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 157-185. DOI: 10.20378/irb-95393

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-97307

Datum der Veröffentlichung: 20.08.2024

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.




Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:


<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Core Practices in der Fachdidaktik Englisch: Relevanz für Lehrkräfteprofessionalisierung und Praktika

Theresa Summer

 0000-0002-8081-6266

Evi Plötz

 0000-0002-9050-7854

Zusammenfassung

Core Practices, auch High Leverage Teaching Practices (HLTPs) genannt, bezeichnen Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns wie beispielsweise das Anleiten von Gruppendiskussionen oder das Einführen organisatorischer Routinen und werden in der aktuellen Praktikumsforschung intensiv diskutiert. Nach einer Begriffsklärung und genauen Beschreibung allgemeiner Core Practices beschäftigt sich vorliegender Beitrag mit der Entwicklung von Core Practices in der Fremdsprachendidaktik. Es wird erörtert, inwiefern dieser Ansatz für die Praktikumsbetreuung und Professionalisierung von zukünftigen Englischlehrkräften zielführend sein kann. Die Entwicklung eines auf Core Practices basierenden Beobachtungsbogens für das Englischpraktikum wird vorgestellt und ergänzt durch Rückmeldungen seitens der Studierenden. Abschließend wird auf Potenziale des Core Practice-Ansatzes für die Professionalisierung von zukünftigen Englischlehrkräften eingegangen.

Keywords: Core Practices, HLTPs (High Leverage Teaching Practices), Kernpraktiken, Praktikum, Englischunterricht, Englischpraktikum

1. Einleitung: Der Core Practices-Ansatz in der Lehrkräftebildung

Unter dem Schlagwort *Core Practices*, häufig auch als *High Leverage (Teaching) Practices* (HLTPs) bezeichnet, werden Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns diskutiert. Der Grundgedanke dieses Ansatzes, der im „practice turn“ der angloamerikanischen Lehrkräftebildung bzw. Lehrkräftebildungsforschung fußt (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 346), ist die Aufschlüsselung der komplexen Tätigkeiten von Lehrkräften in kleine, beobachtbare und erlernbare Einheiten. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass bei dieser Herangehensweise weder das Unterrichten als Ganzes aus dem Blick geraten soll, noch simples Nachahmungslernen propagiert wird. Noviz*innen soll durch das Herangehen über Core Practices die Erschließung von Unterricht und die Aneignung eigener, individueller Handlungspraktiken erleichtert werden (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). In Kasten 1 sind die Charakteristika solcher Handlungen aufgelistet.

Definition: Core Practices

Unter Core Practices werden Tätigkeiten einer Lehrkraft verstanden, die

- im Unterricht oft vorkommen
- angehende Lehrpersonen in verschiedenen Fächern und Methoden anwenden können
- für angehende Lehrpersonen erlernbar sind
- es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mehr über Schüler*innen und das Unterrichten zu erfahren
- die Komplexität des Unterrichts anerkennen
- forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, die Fortschritte der Schüler*innen zu unterstützen.

Aufgrund des letztgenannten Merkmals werden sie in der Literatur auch häufig als High Leverage Teaching Practices (HLTP) bezeichnet.

Kasten 1: Definition von Core Practices nach Grossman, Hammerness & McDonald (2009, S. 277); Übersetzung nach Fraefel & Scheidig (2018, S. 348)

In zahlreichen, insbesondere englischsprachigen Forschungsarbeiten wurde herausgearbeitet, was das tatsächliche Tun von Lehrkräften in der Ausübung ihres Berufs kennzeichnet (vgl. für eine Übersicht: Grossman,

2018). Die Autor*innengruppe „Teaching Works“ (www.teaching-works.org) fasste die in entsprechenden Forschungsarbeiten erlangten Erkenntnisse in 19 Tätigkeiten zusammen, die in Kasten 2 aufgelistet sind. Die Bezeichnungen sowie die umfassende Beschreibung dieser 19 Praktiken wurde von den Autor*innen des vorliegenden Beitrags ins Deutsche übertragen (s. Anhang 1).

Beispiele: High Leverage Teaching Practices

- Gruppendiskussionen anleiten
- Inhalte, Praktiken und Strategien erklären und modellhaft zeigen
- Das Denken der Schüler*innen erfassen und interpretieren
- Gemeinsame Denk- und Entwicklungsmuster von Schüler*innen in einem Fachbereich diagnostizieren
- Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer einführen
- Den Ablauf des Unterrichts koordinieren und anpassen
- Produktives Verhalten von Schüler*innen benennen und fördern
- Organisatorische Routinen einführen
- Kleingruppenarbeit umsetzen
- Respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen
- Mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen über eine*n Schüler*in sprechen
- Die kulturellen, religiösen, familiären, intellektuellen und persönlichen Erfahrungen und Ressourcen der Schüler*innen kennenlernen, um sie im Unterricht zu nutzen
- Lang- und kurzfristige Lernziele festsetzen
- Einzelne Stunden und Stundenabfolgen gestalten
- Das Verständnis der Schüler*innen während und am Ende der Unterrichtsstunde überprüfen
- Formale Leistungsprüfungen auswählen und gestalten
- Ergebnisse von Schülerarbeiten interpretieren (Routineaufgaben, Hausaufgaben, Projekte, Quizfragen, Tests, standardisierte Beurteilungen)
- Mündliches und schriftliches Feedback geben
- Unterricht analysieren, um ihn zu verbessern

Kasten 2: Beispiele für fachübergreifende Core Practices (eigene Übersetzung nach Teaching Works o. J.)

Selbstverständlich ist die Auswahl, die dabei getroffen wurde, nur eine von vielen möglichen Darstellungen; die einzelnen Praktiken könnten weiter oder enger gefasst werden. Gerade mit Blick auf die allgemein- und

die fachdidaktische Behandlung der Praktiken ist die Frage nach deren Lernwirksamkeit von großer Bedeutung. Sowohl der Ansatz an sich als auch die konkrete Auswahl der Darstellung von Kernpraktiken ist Gegenstand kritischer Diskussionen in aktuellen Veröffentlichungen (z. B. Chan, 2023; Levine, Mitoma et al., 2022; Philip, Souto-Manning et al., 2019). Von den Vertreter*innen des Ansatzes wird vorgeschlagen, die universitäre Lehrkräftebildung daran auszurichten, um deren Praxisbezug zu stärken (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Dabei ist es jedoch wichtig hervorzuheben, dass sich der Core Practice Ansatz von allgemeinen praxisorientierten Ansätzen zur Lehrkräftebildung unterscheidet, die beispielsweise primär mehr Praxiserfahrungen für angehende Lehrkräfte vorsehen (s. Forzani 2014 für einen ausführlichen historischen Abriss). Wenngleich eine vollständige Umstellung des Lehramtsstudiums die Universitäten vor enorme fachliche/inhaltliche und organisatorische Herausforderungen stellen würde, könnte es ein erster Schritt sein, Anregungen aus dem Ansatz für die Gestaltung schulpraktischer Studien zu übernehmen. Barahona und Davon (2021) schlagen für eine systematische Vermittlung der Core Practices ein vierphasiges Vorgehen vor, beginnend mit (1) einer Demonstration (z. B. durch Dozierende, Videobeispiele oder Unterrichtstranskripte), gefolgt vom (2) Planen eines Stundensegments sowie dem anschließenden (3) Einüben und Coaching (z. B. in Kleingruppen). Schließlich mündet der Zyklus in der (4) Implementation und Reflexion (z. B. im Klassenzimmer durch Videoaufnahmen¹ mit anschließender Analyse) (Barahona & Davin 2021, S. 183).

Der Schwerpunkt der Vermittlung von Core Practices liegt dabei auf dem Erarbeiten, Einüben und Reflektieren der Praktiken durch die angehenden Lehrkräfte selbst. Dabei ist zu beachten, dass das Konzept der Core Practices nicht mit häufig vorgenommenen Darstellungen von „Best Practice“ verwechselt werden darf (Glisan & Donato, 2017, S. 7-8). Wäh-

¹ Dass sich hieraus praktische Herausforderung in Bezug auf Genehmigungen und Datenschutzbestimmungen ergeben, liegt auf der Hand. Alternativ könnte mithilfe von Beobachtungsbögen und schriftlichen Dokumentationen, Transkripten o. ä. gearbeitet werden, mit denen angehende Lehrkräfte ihre eigenen Praktiken reflektieren können.

rend unter „Best Practice“ Handlungen und Tätigkeiten verstanden werden, denen ein „Funktionieren“ zugeschrieben wird, und die Beispiele für konkretes Tun implizieren, werden unter dem Konzept der Core Practices Handlungen nur auf einer abstrakten Ebene beschrieben, und nicht, *wie* diese auszuführen sind. Es geht also nicht um das bloße Imitieren der Praxisexpert*innen und ihrer Handlungen seitens der Lernenden, sondern um das umfassende Durchdringen einzelner Unterrichtsaktivitäten in der Theorie sowie die Entwicklung eigener Routinen. Durch das wiederholte Üben, Einholen von Rückmeldung, Adaptieren und erneutes Üben wird den angehenden Lehrkräften ermöglicht, zuvor erworbenes theoretisches Wissen anzuwenden und somit bereits in der universitären Phase ihrer Ausbildung zentrale Fertigkeiten für das Unterrichtshandeln zu erwerben. Eine Umsetzung des Core Practices-Ansatzes käme somit auch dem immer wieder geäußerten Wunsch Studierender nach „mehr Praxis“ entgegen – wobei es nicht bei einem bloßen „Mehr“ bliebe, sondern es vielmehr um eine grundsätzliche Orientierung an der späteren beruflichen Praxis ginge.

Während der Ausgangspunkt der Überlegungen zu Core Practices in der Suche nach fächerübergreifenden, allgemeinen Tätigkeiten von Lehrkräften lag, lassen sich natürlich auch fachspezifische Praktiken ausdifferenzieren. Es ist sowohl denkbar, dass die bereits genannten Tätigkeiten in verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgeübt werden (beispielsweise stellt sich das Zeigen neuer Inhalte im Musikunterricht mit hoher Wahrscheinlichkeit anders dar als im Mathematikunterricht), als auch, dass weitere, spezifische Tätigkeiten hinzukommen.

Der vorliegende Beitrag greift die Anregungen von Core Practices für die Gestaltung schulischer Praktika anhand des Beispiels Englischunterricht auf. Nach einem kurzen Abriss zu evidenzbasierten Ansätzen in der Englischdidaktik im folgenden Kapitel werden anschließend speziell für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht entwickelte Core Practices beschrieben und deren Potenziale diskutiert. Darauf aufbauend stellen wir einen auf Core Practices basierender Unterrichtsbogen vor, von dem ein erster Impuls dafür ausgehen könnte, den Core Practice-Ansatz in der

universitären Lehrkräftebildung im Rahmen der Praktikumsbetreuung zu integrieren.

2. Evidenzbasierte Ansätze in der Englischdidaktik

Evidenzbasierte Praktiken sind in der Fachdidaktik Englisch für die Gewährleistung von effektivem Unterricht von zentraler Bedeutung. Sie beruhen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen der fremdsprachendidaktischen Forschung und zeigen auf, welche Praktiken im Englischunterricht zielführend und wirksam sind. Ein vollständiger Überblick über evidenzbasierte Ansätze in der Englischdidaktik ist nicht Ziel dieses Beitrags. Diese sind äußerst vielfältig und umfassen beispielsweise Forschungsvorhaben und Erkenntnisse rund um die Wirksamkeit von Aufgabenorientiertem Unterricht (*Task-based/supported language teaching*) (Ellis, 2003). Die Fremdsprachendidaktik hat sich zudem interdisziplinär mit Bezugswissenschaften vernetzt und hierzu beispielsweise in Verbindung mit den Neurowissenschaften (Böttger & Sambanis, 2016; 2018) einen Transfer zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen hergestellt, um Aussagen zu wirksamem Englischunterricht zu treffen.

In englischdidaktischer Grundlagenliteratur werden evidenzbasierte Ansätze verstärkt thematisiert. Wenn Spracherwerbtheorien erörtert werden, wird auf forschungsbasierte Erkenntnisse eingegangen, beispielsweise im Hinblick auf die Wichtigkeit von „comprehensible input“ für den Fremdspracherwerb (Meyer et al., 2022, S. 44). Darüber hinaus widmet sich das Buch *Evidence-based teaching in the English language classroom: theory and practice* (Lethaby, Mayne & Harries, 2021) ganz konkret Evidenzen zum Englischlehren und -lernen, die nach jahrzehntelanger Forschung als Grundlage für die praktische Anwendung dienen können. In Bezug auf Zweitspracherwerbsforschung (bzw. *Second Language Acquisition/SLA research*) werden zum Beispiel Thesen wie „Language learners need output and interaction“ (Lethaby, Mayne & Harries, S. 60) vorgestellt, die anschließend forschungsbasiert erklärt und diskutiert werden. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit „Practice“ und führt neun Punkte auf, wie Evidenzen im Englischunterricht Anwendung finden

können. Aufgrund der starken Orientierung an Evidenzen wäre ein Bezug zur Core Practice Forschung zu erwarten, jedoch wird darauf bislang nicht eingegangen, was u. a. der Herkunft der Core Practices aus der pädagogisch-psychologischen Forschung geschuldet sein könnte. Und auch in englischdidaktischer Grundlagenliteratur konnte hierzu kein Bezug gefunden werden. Dies wiederum zeigt, dass – wie auch unten aufgeführt – eine Berücksichtigung des Core Practice-Ansatzes in grundlegender fachdidaktischer Forschung in Deutschland noch in den Kinderschuhen steckt. Der Core Practice Ansatz bietet jedoch eine große Chance, die Lehrkräftebildung zu konkretisieren und evidenzbasiert zielorientierter auszugestalten. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zentrale fremdsprachendidaktische Core Practices sowie exemplarisch bestimmte Mikropraktiken – spezifische Schritte, die eine Core Practice beinhaltet – vorgestellt.

3. Die Entwicklung von Core Practices in der Fremdsprachendidaktik

In der Lehramtsbildung gewinnen Core Practices im angloamerikanischen Raum zunehmend an Bedeutung – auch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (Barahona & Darwin, 2021; Barahona & Davin, 2021; Pang, 2019; Davin & Troyan, 2015; Troyan, Davin & Donato, 2013). Forschende befassen sich dabei mit ganz konkreten Kernpraktiken, die insbesondere für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, wie beispielsweise der Einsatz der Zielsprache und der Verwendung von Texten. Pionierarbeit haben Troyan et al. (2013) geleistet, auf deren Grundlage Glisan und Donato (2017, S. 28) vorerst sechs Kernpraktiken identifizierten (s. auch Barahona & Davin, 2021, S. 182), die anschließend mit vier weiteren ergänzt wurden (Glisan & Donato, 2021). Kasten 3 zeigt die insgesamt zehn Core Practices oder HLTPs (Definition s. Kapitel 1) für den Fremdsprachenunterricht.

Core Practices/HLTPs im Fremdsprachenunterricht

- 1) Facilitating target language comprehensibility
- 2) Building a classroom discourse community
- 3) Guiding learners to interpret and discuss authentic texts
- 4) Focusing on form in a dialogic context through PACE (Presentation, Attention, Co-construction, Extension)
- 5) Focusing on cultural products, practices, and perspectives in a dialogic context
- 6) Providing oral corrective feedback to improve learner performance
- 7) Establishing meaningful and purposeful context for language instruction
- 8) Planning for instruction using an iterative process for backward design
- 9) Engaging learners in purposeful written communication
- 10) Developing contextualized performance assessments

Kasten 3: Core Practices im Fremdsprachenunterricht (Glisan & Donato, 2017; 2021)

In Glisan und Donatos Büchern (2017; 2021) werden diese Kernpraktiken jeweils einzeln aufgeführt, fachwissenschaftlich untermauert, dekonstruiert und somit für die Praxis umsetzbar gemacht. Dies beinhaltet, wie oben erwähnt, eine Unterteilung in spezifische Mikropraktiken. Diese ermöglichen angehenden Lehrkräften durch das Aufzeigen spezifischer Schritte systematisch Teilkomponenten des Unterrichtsvorgehens zu planen und einzuüben. Die Praxisumsetzung setzt sich zusammen aus „rehearsing the practice“ und „assessing the practice“. Beispiele und Transkripte sind in den Büchern zu finden ebenso wie Anhänge mit Werkzeugen (*tools*), die kriterienbasiertes (self-/peer-/colleague) Assessment ermöglichen.

Auf theoretischer Ebene gründet der Core Practice Ansatz auf einer soziokulturellen Perspektive (vgl. Johnson, 2015; Davin & Troyan, 2015). In Anlehnung an Vygotsky (1986) und die ZPD (*Zone of Proximal Development*, Zone der proximalen Entwicklung) wird Lehrkräftebildung im Kontext einer kollaborativen Lehr-Lern-Beziehung betrachtet, bei der sich Dozierende, Praktikumslehrkräfte und Studierende gegenseitig unterstützen, um innerhalb der ZPD Studierende bei der Neuausrichtung und Umwandlung spontaner und alltäglicher hin zu wissenschaftlichen und evidenzbasierten Konzepten zu unterstützen (Davin & Troyan, 2015,

S. 126). Dementsprechend erheben die zehn aufgeführten Core Practices den Anspruch, hochqualifizierte Fremdsprachenlehrkräfte auszubilden und sie bei der Entwicklung zentraler fachdidaktisch-methodischer Kompetenzen zu begleiten.

Ein klassisches Beispiel der zehn Core Practices für den Englischunterricht ist die Arbeit mit authentischen Texten bzw. Kernpraktik Nr. 3 „Guiding learners to interpret and discuss authentic texts“. Der Einsatz authentischen Textmaterials (wiederzufinden in Core Practice 3) wird natürlich in fachdidaktischer Literatur aufgegriffen, fachwissenschaftlich erörtert und mit praxisorientierten Ansätzen für den Literaturunterricht beschrieben (vgl. z. B. Meyer, Volkmann & Grimm, 2022). Der systematische Aufbau einer Kernpraktik seitens einer angehenden Englischlehrkraft, die diese durch deren Anwendung schrittweise erlernen und verbessern kann wird dabei jedoch nicht direkt aufgeführt. Hierfür bietet der Core Practice Ansatz ein erhebliches Potenzial für die Lehrkräfteprofessionalisierung, da durch das Aufzeigen bestimmter Mikropraktiken ein systematischer Zugang zur Unterrichtsplanung und -gestaltung ermöglicht wird. Zur Interpretation eines authentischen Textes werden beispielsweise folgende Mikropraktiken aufgeführt (mit einem Verweis auf eine weitere zu „Leading a Text-Based Discussion“ in #3B):

1. Select an authentic text in terms of topic familiarity, context-appropriateness, level of interest; age-appropriateness; linguistic level; strategy use by students.
2. Guide students through a sequence of interpretative tasks:
 - a. Pre-reading/Pre-listening/Pre-viewing: Introduce text in a way that piques interest.
 - b. Skimming for main ideas and scanning for important details: Conduct these in class.
 - c. Provide time for students to read/listen/view entire text.
 - d. Interpretive phase: Guessing meaning in context.
 - e. Interpretation/Discussion phase
 - f. Creativity phase

(Glisan & Donato, 2017, S. 83)

Zwar findet der Core Practices-Ansatz in der deutschsprachigen Englischdidaktik aktuell – nach unserer Recherche – keine explizite Beachtung. In Grundlagenliteratur der Englischdidaktik finden wir allerdings zahlreiche Kapitel, die insbesondere für schulische Praktika von Bedeutung sind, wie beispielsweise „Challenges of the teaching profession“ (z. B. mit Hinweisen zu Prinzipien guten Unterrichts) und „Lesson planning and classroom management“ (Meyer, Volkmann & Grimm, 2022). Hier werden Core Practices – wenn auch inhaltliche Überschneidungen ganz klar ersichtlich sind – nicht direkt benannt oder ausgeführt. Prinzipiell wird in der Englischdidaktik häufig auf die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität eingegangen und kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung werden, wie von Heinz und Riecke-Baulecke (2018, S. 304-312), auf den Englischunterricht übertragen. Dabei wird zudem ein Bezug zu Hatties Metastudien (2009) hergestellt und beispielsweise die Wichtigkeit „aktivierender Lehreraktivitäten“ hervorgehoben und „dass die Lehrkräfte gut beraten sind, ihre Führungsaufgabe in dem Sinne anzunehmen, die Schülerinnen und Schüler zur Selbstführung zu befähigen“ (Heinz & Riecke-Baulecke, 2018, S. 314). Auch dann, wenn beispielsweise das schulpraktische Erleben angehender Englischlehrkräfte untersucht wird, liegt das Augenmerk auf der Reflexion der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie ganz grundlegend dem Theorie-Praxis-Verhältnis der universitären Ausbildungsphase (Steininger, 2021). Es geht dabei um die „unterrichtspraktische Anwendung fachdidaktischer Modelle, Theorien und Prinzipien“ (Steininger, 2021, S. 161), aber Core Practices spielen hier keine Rolle.

Die Unterrichtsbestandteile, die von den zehn Core Practices (s. Kasten 3) aufgegriffen werden, sind breit gefasst und decken wesentliche Kompetenzbereiche ab, wie beispielsweise die oben exemplarisch erwähnte Arbeit mit authentischen Texten, aber auch grundlegende kommunikative Kompetenzen wie die Schreibkompetenz. Unter der Berücksichtigung der Auflistung der neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK, 2023) fällt auf, dass Core Practices hierzu noch weiterentwickelt werden müssen, um dem heutigen Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden. Hierzu zählt beispielsweise die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz (KMK, 2023, S. 25-26).

Insgesamt scheinen Core Practices für Praktika in der universitären Ausbildung ein durchweg passendes Konzept zu sein, das Evidenzen für die Praxis nutzt, um zukünftige Lehrkräfte bestmöglich auszubilden. Anders gesagt: Core Practices bieten einen forschungsorientierten Rahmen für die wissenschaftliche Begleitung von Englischpraktika mit einem klaren Augenmerk auf die praktische Umsetzung von evidenzbasiertem Englischunterricht. Im Vergleich zu traditionelleren Verfahren, die Studierenden ein Spektrum an Praktiken vorstellen, möglicherweise ohne diese praktisch umzusetzen und zu reflektieren, stellen Core Practices die Analyse, Dekonstruktion und eine reflexive praktische Umsetzung in den Vordergrund (Trojan, Davin & Donato, 2013, S. 155). Dabei können angehende Englischlehrkräfte erfahren, dass bestimmte Praktiken erlernbar sind und erkennen dadurch die Wichtigkeit einer forschungsorientierten Lehrkräfteausbildung. Gleichzeitig können sie theoretische Konzepte mit Forschungserkenntnissen verbinden und daraus resultierende fachdidaktische Prinzipien in der Praxis anwenden. Vor diesem Hintergrund wird anschließend eine Core Practice erläutert, die der Entwicklung eines Beobachtungsbogens für das Englischpraktikum diene – ein erster Schritt zu einem Core Practice-Ansatz in der englischdidaktischen Praktikumsbetreuung.

4. Core Practice-basierter Beobachtungsbogen für das Englischpraktikum

Um in einem ersten Schritt in der Praktikumsbetreuung der Fachdidaktik Englisch an der Universität Bamberg den Core Practice-Ansatz zu integrieren und Dozierende, Praktikumslehrkräfte und Studierende darauf aufmerksam zu machen, entwickelte eine Arbeitsgruppe gemeinsam einen ersten Entwurf eines Core Practice-basierten Beobachtungsbogens (s. Anhang 2). Core Practice/HLTP 2 „Building a classroom discourse community“ (Glisan & Donato, 2017; 2021) lieferte die Grundlage für eine Fokussierung auf „student-talking time“ im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und -reflexion während des Praktikums an Grund- und Sekundarschulen. Dieser Schwerpunkt wurde gewählt, da nicht nur Input, sondern insbesondere auch Output und Interaktion wichtige Komponenten des Fremdspracherwerbs sind (Lethaby, Mayne & Harries, 2021, S. 60-

62) und angehende Englischlehrkräfte somit lernen müssen, Raum für das Englischsprechen der Lernenden zu schaffen und dabei deren Redeanteil möglichst hoch zu halten.

Unter der Core Practice/HLTP 2 „Building a classroom discourse community“ werden im Bereich „HLTP #2B: Designing and Conducting Oral Interpersonal Pair/Group Tasks (Between Student-Student)“ fünf Aspekte aufgeführt, um die Entwicklung und Durchführung von mündlicher interpersoneller Aufgaben zu fördern (Glisan & Donato 2017, S. 62-63):

1. Context/Theme of Activity & Objective
2. Nature of Task & Linguistic Level
3. Preparation for Task
4. Conducting/Management of Task
5. Follow-up Activity

Diese Aspekte wurden in einen Beobachtungsbogen für den Englischunterricht zum Thema „ELT Focus: Student-talking time“ integriert (s. Anhang). Das Erschaffen eines möglichst bedeutungsvollen Kontexts (1) Context) findet sich direkt im ersten Punkt des Beobachtungsbogens, da dies für einen kommunikativen und auf relevante Inhalte ausgerichteten Fremdsprachenunterricht von besonders großer Bedeutung ist. Die Beschaffenheit einer Aufgabe und deren sprachliches Niveau (2) Nature of Task & Linguistic Level) taucht im 5. Punkt des Bogens auf, wo die Wichtigkeit von *real-world tasks* und dem Anregen zu möglichst authentischen Interaktionen hervorgehoben wird. Das Aktivieren des Vorwissens (3) Preparation for Task) findet sich im vierten Punkt des Bogens wieder. Hier soll die Lehrkraft das Vorwissen der Lernenden aktivieren und sprachliche Mittel für eine möglichst lernendenzentrierte und interessante Aufgabe bereitstellen. Eine möglichst authentische Umgebung für die Kommunikation unter Lernenden zu simulieren wird im 6. Punkt aufgegriffen. Hier ist es beispielsweise wichtig, dass Lernende so sitzen, dass sie gut miteinander ins Gespräch kommen können (z. B. einander gegenüber). Da dieser Beobachtungsbogen „student-talking time“ grundlegend thematisiert, wird auf eine konkrete darauffolgende Aktivität (5)

Follow-up Activity) nicht weiter eingegangen. Stattdessen wurden weitere Aspekte – auf Grundlage der Diskussion im Arbeitskreis, des vorhandenen Fachwissens und der praktischen Erfahrung des Teams (größtenteils Englischlehrkräfte mit langjähriger Erfahrung, auch als Praktikumslehrkräfte) – ergänzt, wie beispielsweise das Einsetzen kooperativer Sozialformen sowie das Würdigen englischsprachiger Beiträge der Lernenden. Das Antwortformat (nein/-- bis ja/++) zur Einschätzung der Beobachtungskriterien ermöglicht es Studierenden, Dozierenden und Praktikumslehrkräften, gezielt auf beobachtete Komponenten im Hinblick auf den Sprechanteil der Lernenden einzugehen.

Der Bogen wurde vom o.g. Dozierendenteam mit den Studierenden des fachdidaktischen Praktikums Englisch an vier unterschiedlichen Schulformen (Grundschule, Mittelschule, Realschule Gymnasium) eingesetzt. Hierfür wurde der Bogen vorab im Begleitseminar besprochen und im Praktikum verwendet, um speziell das Sprechen und die Rolle der Zielsprache Englisch bei der Kommunikation von Lernenden zu beobachten. Zuvor hatten die Studierenden bereits mit einem allgemeinen Beobachtungsbogen für die Unterrichtsstunden gearbeitet, der keinen Fokus auf einen bestimmten Kompetenzbereich enthält. Ein kurzer Fragenbogen bot Studierenden die Möglichkeit zur Evaluation rund um den Einsatz des *student talking time*-Beobachtungsbogens. Dabei standen drei Aspekte im Vordergrund: (1) die Reflexion zum Beobachtungsbogen und dessen Einsatz im Praktikum, (2) die Qualität des Feedbacks im Anschluss an den beobachteten Unterricht und (3) der Mehrwert des Bogens insgesamt. Zudem hatten Studierende die Möglichkeit, ihre Antworten in offenen Feldern zu begründen bzw. zu kommentieren.

Insgesamt nahmen 14 Praktikant:innen aus allen genannten Schulformen an einer online-Umfrage teil, die dazu diente, einen ersten eher informellen Einblick in dessen Verwendung zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, (1) dass Studierende den Bogen eher als bereichernd für die Entwicklung der eigenen Unterrichtskompetenzen bewerten. Die Einschätzungen innerhalb der Gruppe scheinen ähnlich zu sein. Nachdem fast die Hälfte der Praktikant:innen angab, vor Verwendung dieses Bogens die *student talking time* eher weniger in den Blick genommen zu haben,

scheint ein wesentliches Ziel des Bogens erreicht zu sein, indem dieser zentrale Aspekt des Englischunterrichts bei der Beobachtung in den Vordergrund gerückt wurde.

Die Qualität des Feedbacks auf Basis des neuen Bogens (2) im Gruppengespräch nach der beobachteten Unterrichtsstunde beurteilende Studierende als eher gut. Auch dabei sind die Einschätzungen innerhalb der Gruppe ähnlich. Die Feedbackqualität im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde empfanden die Studierenden dabei eher nicht höher als zuvor und hoben die Wichtigkeit des allgemeinen Beobachtungsbogens hervor: „Der allgemeine Feedbackbogen umfasst mehr Facetten und kann dadurch die Struktur des Unterrichts besser darstellen.“ (P61) Dies ist positiv zu bewerten, da der allgemeine Bogen durch den *student talking time*-Bogen natürlich nicht ersetzt, sondern ergänzt werden soll.

Im Hinblick auf den Mehrwert beim Einsatz des Bogens im Praktikum (3) ist festzustellen, dass Praktikant:innen hier eher einen Mehrwert erkennen. Die Kommentare hierzu zeigen beispielsweise, dass Praktikant:innen den Bogen als Ergänzung schätzen, wie „guter Zusatz zum allgemeinen Bogen (P68)“. Gleichzeitig sehen sie die Wichtigkeit des allgemeineren Unterrichtsbeobachtungsbogens. Eine Person schlägt beispielsweise vor, „beide Bögen [zu] vermischen“ (P62). Inwiefern sich Praktikant:innen mit dem Core Practice Ansatz an sich beschäftigt haben, stand nicht im Zentrum dieser ersten informellen Umfrage. Dennoch deutet der Einsatz von auf Core Practice-basierten Unterrichtsbeobachtungsbögen wie dem hier vorgestellten auf Potenziale hin, bestimmte Kernpraktiken in den Blick zu nehmen.

5. Fazit und Ausblick

Nach Einschätzung von Barahona und Davin (2021, S. 194) kann der Core Practice-Ansatz Lehramtsstudierende darin fördern, sich zu reflektierenden Lehrkräften (im Sinne eines *reflective practitioner*) zu entwickeln, die ihre Praxis auch im weiteren Berufsleben kontinuierlich reflektieren (Schön, 1983). Die Aufschlüsselung des komplexen (außer-)unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften in kleine, konkrete Einheiten eröffnet das

Potenzial, eigene Routinen kleinschrittig zu erarbeiten, zu hinterfragen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Der vorliegende Beitrag soll im englischdidaktischen Kontext den Weg öffnen hin zu einer Berücksichtigung und Einbettung von einem Core Practice-Ansatz in der universitären Lehrkräftebildung und darüber hinaus. Insbesondere studienbegleitende fachdidaktische Praktika in Bayern bieten sich gut für diesen Ansatz an, da Studierende hier bei ihren Unterrichtsversuchen in der Regel (je nach personeller Ressourcen) intensiv von Dozierenden und Praktikumslehrkräften begleitet werden. Um die verschiedenen Phasen der Lehramtsbildung besser miteinander zu verknüpfen, könnten Core Practices auch während des Referendariats genutzt werden. Denkbar ist auch ein phasenweiser Bezug auf Core Practices, wenn es beispielsweise um den Einsatz von authentischem Textmaterial geht (Core Practice 3) oder um das Herstellen eines bedeutungsvollen Kontextes (Core Practice 7). Der vorgestellte Beobachtungsbogen ebnet diese Wege und soll zu mehr Forschung in diesem Bereich der Lehrkräftebildung anregen.

Um dem grundsätzlichen Anliegen des Ansatzes gerecht zu werden, sollten Core Practices in der Lehramtsausbildung nicht isoliert betrachtet, sondern fächerübergreifend integriert werden. Für die Lehrkräfteprofessionalisierung sind Fachinhalte zu anglistischen Studien einschließlich der Entwicklung sprachlicher, literarischer und kultureller Kompetenzen seitens angehender Englischlehrkräfte sowie allgemeinpädagogische Inhalte unabdingbar. Insofern ist das Unterrichten, wie auch Kearney (2015, S. 101) betont, durchaus hinsichtlich elementarer Praktiken erlernbar, aber eben nicht durch eine einfache Weitergabe einer Reihe von technischen Verfahren von Fachleuten an Neulinge. Eine Professionalisierung von angehenden Englischlehrkräften erfordert Fachwissen und eine Fülle an Kompetenzen, welche durch einen Core-Practice Ansatz bereichert werden kann.

Danksagung

Ein großer Dank geht sowohl an das gesamte Team der Fachdidaktik Englisch der Universität Bamberg für die aktive Beteiligung an den Arbeitssessions rund um die konzeptionelle Weiterentwicklung der Praktika sowie den Studierenden, die im Rahmen einer kurzen Befragung Rückmeldungen zur Verwendung des Beobachtungsbogens im Praktikum gegeben haben.

Literatur

Barahona, M. & Darwin, S. (2021). Exploring tensions in integrating core practices into initial EFL teacher education programs in the Chilean context. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/136216882111054145>

Barahona, M., & Davin, K. J. (2021). A Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Cross-Continental Collaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 181–196. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85326>

Böttger, H., M. Sambanis (Hrsg.) (2016). *Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Narr Francke Attempto.

Böttger, H., M. Sambanis (Hrsg.) (2018). *Focus on Evidence II: Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Narr Francke Attempto.

Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 441–457). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_24

Chan, K. K. H. (2023). Eliciting and working with student thinking: Pre-service science teachers' enactment of core practices when orchestrating collaborative group work. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(5), 1014-1052. <https://doi.org/10.1002/tea.21823>.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.

Forzani, F. M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>

Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 344–364.

Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). *Enacting the work of language instruction: high-leverage teaching practices*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Grossman, P. L. (Hrsg.) (2018): *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), S. 273–289.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.

Heinz, S. & Riecke-Baulecke, T. (2018). Unterrichtsqualität im Englischunterricht sichern. In Heinz, S., Riedel, A. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). *Basiswissen Lehrerbildung: Englisch unterrichten* (S. 298–316). Kallmeyer.

Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education. *Modern Language Journal* 99(3), 515–528.

Kearney, E. (2015). A High-Leverage Language Teaching Practice: Leading an Open-Ended Group Discussion. *Foreign Language Annals*, 48(1), 100–133.

KMK (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf

Lethaby, C., Mayne, R., & Harries, P. (2021). *An Introduction to Evidence-Based Teaching in the English Language Classroom: Theory and Practice*. Pavilion.

Levine, T. H., Mitoma, G. T., Anagnostopoulos, D. M. & Roselle, R. (2022). Exploring the Nature, Facilitators, and Challenges of Program Coherence in a Case of Teacher Education Program Redesign Using Core Practices. *Journal of Teacher Education* 74(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/00224871221108645>.

Lv, Y. (2014). The Professional Development of the Foreign Language Teachers and the Professional Foreign Language Teaching Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1439–1444. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.7.1439-1444>

Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English*. Narr.

Pang, M. (2019). Developing Core Practices for EFL/ESL Teaching: A Framework for Methodology Course Design. *TESOL Quarterly*, 53(1), 258–273. <https://doi.org/10.1002/tesq.487>

Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Carter Andrews, D. J., Stillman, J. & Varghese, M. (2019). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of

Core Practices Challenges Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.

Steininger, I. (2021). Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrender im schulpraktischen Erleben. In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 149–163). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_9

Troyan, F. J., Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Exploring a Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Work in Progress. *The Canadian Modern Language Review*, 69(2), 154–180. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1523>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

Anhang

Anhang 1: Die 19 Kernpraktiken des Lehrberufs

Die 19 Kernpraktiken des Lehrberufs nach „TeachingWorks“ (Grossman, 2018, S. 164ff.), Übertragung ins Deutsche durch Evi Plötz und Daniel Grötzbach im Rahmen des Projekts „SchulPax – Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ an der Universität Bamberg.²

1. Gruppendiskussionen anleiten

Ziel einer Diskussion ist es, in der Gruppe Wissen und Können in Bezug auf bestimmte Unterrichtsziele aufzubauen und den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich im Zuhören, Sprechen und Interpretieren zu üben und Zustimmung bzw. Widerspruch artikulieren zu können. In der Gruppendiskussion arbeiten die Lehrkraft und alle Schüler*innen gemeinsam an einem bestimmten Inhalt und nutzen die entstandenen Ideen für weitere Gesprächsimpulse. Sie leisten mündliche Beiträge, hören aktiv zu, reagieren auf die Beiträge der anderen und vertiefen bzw. sichern Wissen. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass sich die Schüler*innen in der Gruppe als kompetent wahrnehmen, dass Interaktionsmuster respektvoll sind und dass die Stärken jeder und jedes einzelnen Beteiligten genutzt und hervorgehoben werden.

2. Inhalte, Praktiken und Strategien erklären und am Modell zeigen

Erklären und Zeigen sind Tätigkeiten, um den Schüler*innen eine Vielzahl von Themen sowie Praktiken und Strategien des Lernens und Lehrens zu vermitteln. Die Lehrkraft bestimmt, wann sie durch Erklärungen oder modellhaftes Vorzeigen Inhalte und Praktiken deutlich machen kann, die sonst schwer verständlich oder zugänglich sind. Die Lehrkraft verwendet einfache Erklärungen, wenn sie mit wenig komplexen Inhalten arbeitet, aber sie nutzt lautes Denken oder modellhaftes Vorzeigen,

² Die Reihenfolge wurde aus dem Original übernommen. Die Nummerierung soll keine etwaige Reihung ausdrücken, sondern erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit und für die Vereinfachung einer Bezugnahme bspw. in Seminarkontexten.

wenn die Offenlegung des eigenen Denkprozesses für das Verstehen der Inhalte oder Durchführen von Arbeitsschritten entscheidend ist.

3. Das Denken der Schüler*innen erfassen und interpretieren

Die Lehrkraft stellt sorgfältig ausgewählte Fragen und Aufgaben, die den Schüler*innen Raum geben, ihre Gedanken zu bestimmten Inhalten zu äußern, und macht somit das Denken der Schüler*innen sichtbar. Die Lehrkraft achtet genau darauf, was die Fragen und Aufgaben bei den Schüler*innen bewirken und was diese tun und sagen. Sie erwägt und prüft alternative Interpretationen der Ideen und Vorgehensweisen der Schüler*innen und versucht, das Denken der Schüler*innen und ihre Standpunkte, Ideen, Denkweisen sowie deren Veränderungen im Laufe des Unterrichtsgeschehens zu verstehen. Die Lehrkraft nutzt das, was sie dadurch über die Schüler*innen erfährt, um Unterrichtsentscheidungen zu treffen und um Ideen zu entwickeln, die auch anderen Schüler*innen zugutekommen. Durch das Erfragen und Interpretieren positioniert die Lehrkraft die Schüler*innen als Sinnstiftende und stellt ihr Denken als wertvoll in den Mittelpunkt.

4. Gemeinsame Denk- und Entwicklungsmuster von Schüler*innen in einem Fachbereich diagnostizieren

Trotz großer individueller und kultureller Unterschiede zwischen den Schüler*innen gibt es auch gemeinsame Muster in der Art und Weise, wie diese über bestimmte Themen und Probleme nachdenken und Verständnis und Fähigkeiten entwickeln. Eine Lehrkraft, die mit gemeinsamen Denk- und Entwicklungsmustern von Schüler*innen vertraut ist und diese vorhersehen oder erkennen kann, kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts und der Bewertung des Lernerfolgs der Schüler*innen effektiver und effizienter arbeiten.

5. Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer einführen

In jedem Inhaltsbereich gibt es Normen und Praktiken dafür, wie Wissen aufgebaut und weitergegeben wird. Diese Normen und Praktiken variieren von Fach zu Fach, beinhalten aber häufig das Aufstellen von Hypo-

thesen, das Belegen von Behauptungen und das Erklären der eigenen Argumentation vor anderen. Den Schüler*innen diese fachspezifischen Normen und Praktiken zu vermitteln und ihnen zu zeigen, warum sie wichtig sind, ist entscheidend für den Erwerb von Verständnis und Fähigkeiten. Die Lehrkraft benennt diese Normen und Praktiken, wenn die Schüler*innen sie anwenden, stellt Hilfsmittel zur Verfügung, zeigt sie und gibt den Schüler*innen Gelegenheit, die Normen und Praktiken anzuwenden. Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer unterscheiden sich von organisatorischen Routinen, die für die Verwaltung von Zeit, Raum, Materialien und die Beteiligung der Schüler*innen verwendet werden. Sie unterstützen die Schüler*innen dabei, sich auf die jeweils fachspezifische Art und Weise an der Arbeit an der Arbeit mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand zu beteiligen.

6. Den Ablauf des Unterrichts koordinieren und anpassen

Die Lehrkraft koordiniert die einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde so, dass Kohärenz besteht und die verfügbare Zeit effektiv genutzt wird. Die Lehrkraft passt den Unterricht adaptiv an, um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Dazu gehört es, einzelne Teile der Unterrichtsstunde explizit miteinander zu verknüpfen, Übergänge sorgfältig zu gestalten und die Planung gegebenenfalls so zu verändern, dass auf die Fortschritte der Schüler*innen eingegangen wird.

7. Produktives Verhalten von Schüler*innen benennen und fördern

Durch klare Erwartungen an das Verhalten der Schüler*innen, durch sorgfältige Vermittlung und Belohnung produktiven Verhaltens und durch eine angemessene Reaktion auf unangemessenes Verhalten wird das Klassenzimmer zu einer produktiven Lernumgebung für alle. Dazu gehört die Aufstellung von Klassenregeln und der Umgang mit störendem Verhalten, aber auch das Erkennen der vielen verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten tatsächlich engagierter Kinder. Die Lehrkraft vermittelt den Schüler*innen einen guten Umgang untereinander und mit der Lehrkraft.

8. Organisatorische Routinen einführen

Die Lehrkraft organisiert Zeit, Raum und Materialien, um die Schüler*innen bei der Bewältigung der Aufgaben im Klassenzimmer zu unterstützen. Durch die Auswahl und den Einsatz von Organisationsroutinen schafft die Lehrkraft ein Lernumfeld, in dem die Schüler*innen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen, Zeit, Raum und Mitsprache im Klassenzimmer haben. Die Lehrkraft führt die Schüler*innen in diese Routinen ein und gibt ihnen Gelegenheit zu deren Übung, Analyse und Veränderung. Wenn möglich entwickelt sie die Routinen gemeinsam mit den Schüler*innen. Die Auswahl und Anwendung von Routinen erfordert Umsicht, um niemanden zu behindern oder auszugrenzen und um dominante Daseinsformen in Bezug auf Rasse, Klasse und Geschlecht nicht zur Norm zu erklären.

9. Kleingruppenarbeit umsetzen

Die Lehrkraft setzt Kleingruppenarbeit dann ein, wenn die Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen zum Erreichen der Lernziele beiträgt. Dazu wählt sie Aufgaben aus, die kooperatives Arbeiten fördern und fördern, gibt klare Anweisungen, die den Gruppen unabhängiges Arbeiten ermöglichen, und gibt den Schüler*innen die Verantwortung für das gemeinsame und individuelle Lernen. Die Lehrkraft setzt ihre eigene Zeit strategisch ein und entscheidet bewusst, mit welchen Gruppen sie wann und woran arbeitet. Sie sorgt dafür, dass die Schüler*innen sich untereinander als kompetent wahrnehmen, respektvoll interagieren, dass die Gruppenarbeit die individuellen Stärken aller Schüler*innen nutzt und diesen zugutekommt.

10. Respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen

Die Lehrkraft baut respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen auf und erhält diese bewusst aufrecht. Durch eine respektvolle Beziehung zu den Kindern ist die Lehrkraft in der Lage, mit diesen produktiv zusammenzuarbeiten. Sie steuert Machtdynamiken zugunsten der Beteiligung, des Engagements und der Leistungen der Schüler*innen. Eine respektvolle Beziehung zeichnet sich durch Vertrauen, Fürsorge, Freude und Wertschätzung für die Kulturen und Gemeinschaften der Schüler*innen aus. Die Lehrkraft entwickelt ihre Beziehungen in allen Aspekten ihres

Unterrichts: im Umgang mit der ganzen Klasse und mit einzelnen Schüler*innen, in ihren Reaktionen auf deren Unterrichtsbeiträge, in nonverbalen Signalen, in der Anerkennung, die die Lehrkraft den Schüler*innen zukommen lässt, usw.

11. Mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen über eine*n Schüler*in sprechen

Eine sorgfältige und sensible Kommunikation zwischen Lehrkraft und Familie unterstützt das Lernen der Schüler*innen. Die Lehrkraft kommuniziert mit den Familien, um von denjenigen Menschen, die sie am besten kennen, mehr über die Kinder zu erfahren. Die Lehrkraft tauscht Informationen über die Aktivitäten, das Lernen und die Entwicklung der Kinder mit den Familien aus. Sie sucht nach Möglichkeiten, mit den Familien mit dem Ziel der Unterstützung des Kindes zusammenzuarbeiten. Die Kommunikation kann persönlich, schriftlich oder per Telefon erfolgen, wobei die Lehrkraft auf sprachliche und kulturelle Aspekte achtet und die Familien respektiert. Jeder Kontakt mit einer Familie ist für die Lehrkraft eine Chance, eine respektvolle, offene Haltung zu vermitteln und Raum für ein gegenseitiges Gespräch zu schaffen.

12. Die kulturellen, religiösen, familiären, intellektuellen und persönlichen Erfahrungen und Ressourcen der Schüler*innen kennenlernen, um sie im Unterricht zu nutzen

Die Lehrkraft muss ihre Schüler*innen aktiv kennenlernen, um den Unterricht so zu gestalten, dass er deren Bedürfnissen gerecht wird. Dazu gehört, dass sie bewusst versucht zu verstehen, welche kulturellen Normen für die Kommunikation und Zusammenarbeit in der Klasse bestehen, wie sich bestimmte kulturelle und religiöse Ansichten darauf auswirken, was als angemessen angesehen wird, und welche Themen und Fragen einzelne Schüler*innen und Gruppen interessieren. Es bedeutet auch, dass die Lehrkraft das Privatleben der Schüler*innen insofern kennen muss, um angemessen reagieren zu können, wenn ein außerschulisches Erlebnis das schulische Geschehen beeinflusst.

13. Lang- und kurzfristige Lernziele festsetzen

Klare, auf externe Standards bezogene Ziele helfen der Lehrkraft sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die erwarteten Inhalte lernen. Explizite Ziele helfen der Lehrkraft, einen kohärenten, zielgerichteten und angemessenen Unterricht über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Die Festlegung effektiver Ziele beinhaltet eine Analyse der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen in Bezug auf die festgelegten Standards sowie die sorgfältige Festlegung von Zwischenzielen, die einen stetigen Fortschritt gewährleisten.

14. Einzelne Stunden und Stundenfolgen gestalten

Sorgfältig aufeinander aufbauende Unterrichtsstunden helfen den Schüler*innen, ein tiefes Verständnis der Inhalte sowie anspruchsvolle Fähigkeiten und Praktiken zu entwickeln. Sie sorgen für einen kohärenten Fokus, erhalten das Interesse der Schüler*innen aufrecht und helfen ihnen, das Gelernte wertzuschätzen. Die Lehrkraft gestaltet Lektionen und deren Abfolge so, dass sie den Schüler*innen Gelegenheit zum Forschen und Entdecken bieten und dass diese die Möglichkeit haben, grundlegende Konzepte und Fähigkeiten zu üben und zu beherrschen, bevor sie zu fortgeschritteneren Konzepten übergehen.

15. Das Verständnis der Schüler*innen während und am Ende der Unterrichtsstunde überprüfen

Die Lehrkraft verwendet eine Vielzahl informeller, zielgerichteter Methoden, um den Lernfortschritt der Schüler*innen während und zwischen den Unterrichtsstunden zu bewerten, z. B. durch einfache Fragen, kurze Leistungsaufgaben, Tagebucheinträge o. ä. Regelmäßige derartige Überprüfung gibt Aufschluss über das aktuelle Kompetenzniveau der Schüler*innen und hilft der Lehrkraft, den Unterricht während einer einzelnen Unterrichtsstunde oder von einer Unterrichtsstunde zur nächsten anzupassen.

16. Formale Leistungsprüfungen auswählen und gestalten

Wirksame summative Beurteilungen liefern der Lehrkraft umfangreiche Informationen darüber, was die Schüler*innen gelernt haben und wo in

Bezug auf bestimmte Lernziele Schwierigkeiten bestehen. Bei der Zusammenstellung und Auswahl der Bewertungen berücksichtigt die Lehrkraft Validität, Fairness und Effizienz. Abschließende Beurteilungen liefern sowohl den Schüler*innen als auch der Lehrkraft nützliche Informationen und helfen der Lehrkraft bei der Bewertung und Gestaltung des weiteren Unterrichts.

17. Ergebnisse von Schülerarbeiten interpretieren (Routineaufgaben, Hausaufgaben, Projekte, Quizfragen, Tests, standardisierte Beurteilungen)

Die Arbeiten und Beiträge der Schüler*innen sind die wichtigste Quelle für Informationen über die Wirksamkeit des Unterrichts. Die Lehrkraft muss die Produkte der Schüler*innen analysieren, um Informationen und Orientierung zur Unterstützung der Schüler*innen (individuell und auf Klassenebene) sowie für die Gestaltung des künftigen Unterrichts zu erhalten.

18. Mündliches und schriftliches Feedback geben

Feedback unterstützt das Lernen, indem es die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf bestimmte Aspekte ihrer Arbeit lenkt und ihr kontinuierliches Lernen unterstützt. Effektives Feedback ist verständlich kommuniziert, spezifisch, fokussiert, nicht überwältigend und unterstützt die positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten. Die Lehrkraft trifft strategische Entscheidungen über die Häufigkeit, die Methode und den Inhalt des Feedbacks.

19. Unterricht analysieren, um ihn zu verbessern

Um das Unterrichten zu lernen und um sich weiter zu verbessern, ist eine regelmäßige Analyse des Unterrichts und seiner Wirksamkeit erforderlich. Die Lehrkraft untersucht ihren eigenen Unterricht und den ihrer Kolleg*innen, um die eigene Praxis zu verbessern. Die Analyse des Unterrichts kann individuell oder gemeinsam mit Kolleg*innen erfolgen. Sie beinhaltet das Erkennen von Mustern, Möglichkeiten und spezifischen Maßnahmen sowie das Aufstellen von Hypothesen zur Verbesserung. Eine reflektierende Lehrkraft erkennt subtile, normalisierte Muster der

Unterdrückung, die das Lernen von Randgruppen untergraben. Sie hinterfragt ihre zugrundeliegenden Annahmen und versucht, neue Gewohnheiten und Strategien zu entwickeln, die das Lernen der Schüler*innen unterstützen.

Anhang 2: Beobachtungsbogen für den Englischunterricht, Fokus: *student-talking time*¹

Name Praktikant*in:		Stunde:	Datum:
Klasse:	Anzahl Schüler*innen:	Thema:	
Weitere Kompetenzbereiche im Fokus:			
Eingesetzte Medien & Zielsetzung:			
Erreichung der Lernziele:			

FOKUS: Methoden zur Erhöhung der <i>student-talking time</i>					
Kriterien	nein	eher nein	e- her ja	ja	Begründung
1. Die Lehrkraft situierte den Unterricht in einem möglichst bedeutungsvollen Kontext.	--	-	+	++	
2. Lernende erhielten angemessene und ausreichende Möglichkeiten, sich produktiv in der Zielsprache zu äußern.	--	-	+	++	
3. Es wurden kooperative Sozialformen (z. B. PA, GA) eingesetzt, um alle Lernenden zu Äußerungen in der Zielsprache anzuregen.	--	-	+	++	
4. Die Lehrkraft aktivierte vorbereitend das Vorwissen und die notwendigen	--	-	+	++	

¹ **Disclaimer:** Dieser Beobachtungsbogen wurde auf der Grundlage des Core-Practice-Ansatzes im Rahmen einer Arbeitssession der Fachdidaktik Englisch an der Universität Bamberg entwickelt. Quelle: Glisan, Eileen W.; Donato, Richard (2017). *Enacting the work of language instruction: High-leverage teaching practices*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages. 62-63. (Stand: 28.03.2023)

sprachlichen Mittel der Lernenden.					
5. <i>Real-world tasks</i> regten zu einer möglichst authentischen Interaktion an.	--	-	+	++	
6. Lernende wurden so platziert, dass ein gegenseitiger Austausch zielorientiert stattfinden konnte.	--	-	+	++	
7. Die Lehrkraft/Medien/weitere Ressourcen fungierten als Hilfestellung.	--	-	+	++	
8. Der Redefluss wurde auch bei korrigieren-der Intervention nicht beeinträchtigt.	--	-	+	++	
9. Die Lehrkraft würdigte englischsprachige Beiträge der Lernenden differenziert.	--	-	+	++	

Reflexion: