

УДК 37.01

Развитие компетенций у L2 преподавателей во время студенческих стажировок (область компетенции: язык преподавателя на занятии)

Пегги Гермер

Технический Университет, Дрезден, Германия

E-mail: peggy.germer@mailbox.tu-dresden.de

ORCID: 0000-0002-3393-1747

DOI: 10.26907/esd13.1.07

Аннотация

Данная статья рассматривает тандем-метод как современной способ самостоятельного изучения для развития учительской речи у будущих педагогов в университете. Развитая речь свидетельствует всегда о культуре речи и профессиональном мастерстве педагога. В связи с этим, целью исследования тандемного обучения будущих учителей русского языка во время школьных стажировок является изучение развития профессиональных компетенций учителей для преподавания русского языка в учебных заведениях. На основе многих учебных дневников и интервью рассматривается индивидуальное восприятие будущими учителями функциональной логики и качества тандемного изучения для поддержания уровня иностранного языка. Первые результаты этого качественного исследования показывают, что тандемная работа будет перспективна в будущем в контексте подготовки и миграции учителей.

Ключевые слова: оценка исследования, образование учителя, язык преподавателя, тандемное изучение языка, тандемная поддержка.

Development of competencies of L2 teachers in student teacher internships (competence area: teacher language in the classroom)

Peggy Germer

Technical University of Dresden, Germany

E-mail: peggy.germer@mailbox.tu-dresden.de

ORCID: 0000-0002-3393-1747

DOI: 10.26907/esd13.1.07

Abstract

This evaluation study on tandem learning among future teachers of Russian in school-based internships aims at examining the development of teacher language competences for institutional Russian teaching. The focus is on development of competencies of L2- teachers in student teacher internships. The article deals with the tandem-method as one of the ways of training teacher language for educational purposes in the classroom. Teacher language always has didactic implications. The teacher serves as an educational role model in his foreign verbal actions, but the level of command of the language for using it professionally as teacher language in university internships is very heterogeneous. The reasons are manifold and related to worldwide migration and the efforts of reforming the educational system in Europe. That is why the subject of interest for this research is the development of teacher language as a part of linguistic competence. The individual perception of future Russian teachers of the functional logic and quality of tandem language learning and support is examined on the basis of learning diaries and interviews. The paper concludes with discussion

and results of providing external support – firstly, the autonomous learner, secondly, the partner-orientated learner and thirdly, the learner who is determined by others. Depending on this typology, the qualitative research shows that tandem work has a future role in the context of teacher training and migration.

Keywords: evaluation study, teacher education, teacher language, tandem language learning, tandem support.

1. Введение

1.1. Актуальность проблемы

Согласно профессиональным стандартам подготовки учителей (КМК, 2005), первая область компетенции «Обучение» является одним из основных направлений деятельности и целевых областей стажировок по соответствующим университетским курсам (SPÜ).¹

В связи с этим, дидактика иностранного языка требует развивать коммуникативные навыки для профессиональной деятельности у будущего учителя и предоставляет этим навыкам статус «основного элемента учебной деятельности и социального образования» (КМК, 2005, р. 5). Область контента «Использование языка учителя» на уроках русского языка стала основой для профессиональной деятельности на работе как «объект» и «среда обучения» (Voss, 2009, р. 57) или «учебная тема» и «средство коммуникации» (Solmecke, 2009, р. 72). Таким образом, язык учителя на уроках иностранного языка стал и «ремеслом и методом», и предметом «социального действия» (Eikenbusch, 2013, р. 8). Язык учителя обязан поддерживать личностное развитие учеников и передавать ценности. Таким образом, своими речевыми действиями учитель выступает в качестве обучающей ролевой модели. Однако уровень владения языком для его профессионального использования в качестве языка учителя для университетских стажировок весьма неоднороден.

Немецкоязычные студенты, которые должны стать учителями русского языка, с трудом достигают цели «функционального монолингвизма» (SBI, 2004, р. 5). Причинами этого является то, что они выбрали русский язык в школе только как второй или третий язык² или только начали изучать его в университете.³ Студенты, которые только начали изучать русский язык в университете, имеют примерно такой же уровень знаний, как и ученики, обучающиеся во время стажировок (уровни CEFR A2-B1) (Tichomirowa, 2011, р. 112). Они могут, например, давать задания только по частям⁴ (и редко на беглом языке) и (по-прежнему) не способны дифференцировать задания в соответствии с уровнями сложности языка, а также правильно формулировать их в соответствии с языковыми уровнями их учеников.

¹ Стажировки с соответствующими университетскими курсами (SPÜ) являются обязательными для студентов-преподавателей в TU Dresden. Они проводятся раз в неделю в течение семестра. Небольшие группы из 4-5 студентов обычно ходят в разные школы чтобы наблюдать за уроками и практиковать преподавание. Их сопровождает преподаватель университета.

² В Саксонии уроки русского языка обычно начинаются с 5 или 6 класса (второй язык) или в 11 классе (третий язык).

³ «Для того чтобы быть принятым в качестве студента русского языка в программах для получения степени, необязательно подтверждать уровень целевого языка. Система разнообразных тестов не применяется для зачисления, как и какие-либо иные языковые требования. Те, кто хочет учиться для получения степени в Германии, имеют возможность изучать русский язык непосредственно во время учебы в университете» Germer (2017, р. 366).

⁴ Это слова и фразы, которые всегда даются в одной и той же форме и лингвистической конструкции, например как задача.

Студенты с русскоязычным происхождением⁵ ожидают особых результатов от стажировок в соответствии с исследованием Kurz (2015). Они убеждены, что «носители языка являются хорошими преподавателями иностранных языков» (Kurz, 2015, p. 138). У этих студентов есть языковые компетенции в немецком и русском языках, которые варьируются от максимального двуязычия до многоязычия или семиязычия (Bausch, Christ, & Krumm, 2003).

Кроме того, эти стажировки также являются обязательными для учителей из Восточной Европы в период адаптации. Среди этих участников имеется до шести разных родных языков. Они завершили учебу, чтобы стать учителями в своих странах происхождения и уже преподавали, имея сертификаты учителя или хотя бы получили квалификацию для преподавания одного предмета. В стажировках на соответствующих университетских курсах (SPÜ) они получают пользу от своих русскоязычных компетенций при управлении процедурами в классе, тогда как использование правильного немецкого языка представляет для них серьезное препятствие. (Kluge, 2000, p.157; Kurz, 2015, p.157). Добавим к этому тот факт, что многие русские учителя из Восточной Европы преподавали русский язык как родной язык.

1.2. Анализ литературы

Обзор научных исследований, касающихся как использования тандемного обучения в преподавании иностранных языков, так и приобретения языка учителя как профессиональной компетенции, относительно ограничен.

После 1990 года Kurz (2015) опубликовал одну из немногих исследовательских работ в контексте подготовки учителей русского языка в Федеративной Республике Германии. В разведывательном исследовании она использует проблемно-ориентированное интервью для изучения, среди прочего, субъективного восприятия о совместимости гетерогенных начальных уровней знаний и возможностей обучения на более длительных практических этапах подготовки учителей. Так, автор утверждает, что, с одной стороны, будущие учителя-мигранты имеют большой потенциал для обучения иностранному языку (Kurz 2015: 16), но, с другой стороны, родной язык не является единственным признаком «хорошего преподавания» (Helmke, 2009).

Две исследовательские работы по преподаванию современных языков в школе, которые непосредственно связывают подготовку учителей и тандемную работу, относятся к области романских исследований. Проект диссертации Schmelter (2004) рассматривает, следуя принципу «саморегулируемого обучения» (Holec, 1981), как изучение иностранного языка в тандеме «может быть изменено с помощью модификаций, которые совместно формулируются в ходе консультаций» (Schmelter 2004: 16). Там, однако, отсутствует аспект использования языка учителей. Не существует действенного подхода к потенциалу тандема для будущих учителей русского языка, который можно было бы включить в контекст нынешнего обсуждения компетенций по профессиональной деятельности в качестве учителя. В дополнение к этому было опубликовано лишь несколько эмпирических научных работ по преподаванию и обучению языка учителя в курсе университетского обучения учителей. Wipperfurth (2009) исследует использование языка учителей с точки зрения «профессионального языка», выходящего за рамки классной аудитории. Она представляет его для профессионализации учителей. В этом процессе она,

⁵ Это относится к переселенцам и поздним переселенцам с немецким гражданством и русскоязычным иностранцам первого, второго и третьего поколений без немецкого гражданства.

среди прочего, исследует влияние нескольких явных и неявных областей знаний на развитие языка у опытных и менее опытных учителей. Wipperfurth подчиняет «язык учителя» целям обучения «профессиональному языку». Согласно этому, язык учителя определяется как «использование языка, необходимого для планирования и организации процессов обучения и изучения, а также рассматривается ... как приемлемый материал» (Wipperfurth 2009: 13). Исследовательский проект DESI (Helmke et al., 2008) следует за традиционной нормой (Krashen, 1981) и показывает, что, «с точки зрения времени, учителя говорят в среднем в два раза чаще, чем все ученики, вместе взятые» (Helmke et al., 2008: 350). В исследовании утверждается, что при «плохом, стереотипном языке учителя» большое количество времени, используемое учителем для монолога, может оказать неблагоприятное воздействие на стимулы к обучению.

2. Методы/ Методологические основания

2.1. Цель исследования

Исследовательское кросс-секционное исследование направлено на расширение нынешнего исследовательского дискурса об обучении на основе компетентности в области подготовки учителей с точки зрения, которая обеспечивается потенциалом тандемного обучения для профессионального использования языка учителя (будущими) преподавателями русского языка на стажировках. В исследовательском проекте рассматриваются, в частности, субъективные взгляды студентов L1 и L2⁶ на надежность наличия тандемов с поддержкой наставников в контексте стажировок. Основная задача исследования – выяснить, чего ожидают (Bohner & Wänke, 2014) (будущие) учителя русского языка во время стажировки, когда они начинают тандемный процесс, используя свой индивидуальный опыт обучения (Caspari, 2003), как они формируют процесс обучения и, наконец, как оценивают индивидуальную пользу. Помимо ожиданий более глубокого понимания обучения иностранному языку (Grotjahn, 1998, p. 33), будут обозначены перспективы совершенствования практических навыков во время обучения учителей русского языка на стажировках и сделаны выводы о преимуществах и недостатках тандемной работы.

В первую очередь важно выяснить не ЧТО может быть достигнуто тандемом – наиболее релевантным является то, КАК он работает, т. е. помимо процесса исследования интересен субъективный взгляд на внутреннюю логику использования тандема с целью преодоления дидактических и языковых проблем. Дидактика иностранного языка описывает изучение языка учителя в тандеме как концепцию, которая, с одной стороны, фокусирует внимание на идее изучения языка путем обмена («обмен языками»). Хотя, если тандем – это концепция, она не только фокусируется на приобретении второго иностранного языка, но также понимается как профессиональный обмен, например, в смысле профессионального совершенствования в качестве учителя. С другой стороны, эта концепция имеет отношение к профессиональной ориентации. Оба подхода расположены на разных уровнях дидактической терминологии и объединяются в одну тандемную концепцию для будущих учителей русского языка на практических этапах подготовки учителей.

Исследовательский контекст термина базируется на традиционном понимании в соответствии с дидактикой иностранного языка:

⁶ «L1» описывает учащихся, которые используют русский язык как родной язык. «L2» – это термин для учащихся, которые изучали русский язык только в институциональном контексте или не как язык их окружения. (см. также Anstatt 2008: 67-74).

Изучение языка в тандеме происходит, когда два носителя разных языков объединяются чтобы общаться и поддерживать друг друга в процессе приобретения своих языков, при условии, что родной язык одного учащегося является целевым языком другого ученика (Bechtel, 2003, p. 15).

В исследовательской литературе отсутствует общее понимание концепта «использование языка учителей» как цели тандемного обучения, направленного на четко определенный термин и ясное его понимание. В соответствии с Общей Европейской Справочной Системой для Языков (CEFR), использование языка учителей может быть разбито на разделы «коммуникативной языковой компетенции» (Quetz, Trim, & Butz, 2004). Они включают лингвистическую компетенцию (лексические, грамматические, семантические и фонологические компоненты), социолингвистическую компетенцию, которая фокусируется на использовании языка, уместного прежде всего для целевой группы, и прагматическую компетенцию, которая относится к функциональному использованию лингвистических ресурсов. Определение прагматической компетенции также включает навыки дискурса и специфическое использование жанра (Küster, 2016, p. 85).

Наряду с «использованием языка учителей» существуют термины, которые используются синонимично, такие как «язык учителя» (Wipperfürth 2009) или «беседа учителя» (Davies, 2011)⁷, «дидактическая речь» или «речь, направленная на студентов» (SgS)». (Kleinschmidt, 2016). Таким образом, термин «использование языка учителей» (Bausch, Königs, & Kogelheide, 1986) отличается от термина «язык занятия» (Voss, 2009, p. 60), или «беседа на занятии» (Cazden, 2001), или «язык в классе» (Kliebard & Smith, 1974; Voss, 2009, p. 60), и он включает коммуникативные функции использования языка преподавателей для обучения иностранному языку: информацию, ответ, просьбу, запрос. Кроме того, автор использует фатическую функцию (приветствие, прощание, поощрение) и функцию ремонта в своей классификации.

2.2. Методы исследования

В тематическом исследовании основное внимание уделяется субъективным взглядам (будущих) учителей русского языка на потенциал и надежность их напарника в тандеме. «Субъективные взгляды не могут соблюдаться напрямую, а должны быть расшифрованы посредством интерпретации» (Fussangel, 2008, p. 76). Для этого, во-первых, используется относительно открытый дневник в качестве инструмента для сбора «ретроспективных данных в отношении перспективы ученика» (Böcker & Kleppin, 2017, p. 52). Во-вторых, имеется набор компетенций для самооценки и внешней оценки использования языка учителей во время учебной практики. Во-третьих, используется финальное собеседование для дальнейшего опроса о субъективных взглядах. Подготовленное руководимое интервью представляет собой классический метод сбора данных по субъективным теориям. Интервью записываются с помощью диктофона, а затем транскрибируются в упрощенной версии по методике Dresing and Pehl (2015). Данные анализируются и оцениваются на основе компьютерного анализа качества контента (Mauring, 2016) с помощью программы MAXqda. Данные дневников, которые были изучены более или менее интенсивно, а также собеседования могут быть сначала дедуктивно (позднее ин-

⁷ «Учительский разговор относится к типу речи, используемому преподавателями языка для общения с участниками классной комнаты. Он обычно грамматический и может включать в себя несколько модификаций или корректировок, таких как упрощение, перефразирование, частые паузы и т. д.» (Davies 2011).

дуктивно) классифицированы, т. е. сначала создаются категории, основанные на разработанных вопросах об использовании языка преподавателей. Впоследствии эти категории используются для просмотра, кодирования и структурирования обоих документов. Из текстового материала создаются новые категории и подкатегории, которые не соответствуют ранее определенным категориям. Идентифицируются сравнительные размеры для классификации контрастных случаев, которые могут быть сгруппированы с «эмпирической регулярностью» (Kelle & Kluge, 1999).

2.3. Исследовательские вопросы

1. Всё исследование проводится по следующим общим вопросам:

2. Какие типы использования языка учителей имеют значение для обучения в тандеме с точки зрения стажеров?

3. Как, в частности, используется потенциал работы с использованием языка учителей?

4. Как оценивается качество / польза обучения в тандеме и сопровождающая тандемная поддержка для развития практических компетенций?

Ответы служат основой для восстановления факторов успеха работы по использованию языка учителей в тандеме, а также факторов, приводящих к неудачам, которые в то же время важны для будущих способов сопровождения обучения на стажировках по соответствующим университетскими курсами (SPÜ). Переход на практические этапы должен поддерживаться на контекстуальном, индивидуальном и интерактивном уровнях, чтобы не препятствовать процессам формирования идентичности как «стресс», но и для того, чтобы обеспечить подходящую поддержку для приобретения необходимых компетенций (Denner, 2013, p. 210). Эмпирические исследования тандемов, направленные на этот процесс, основаны на «качественном базовом дизайне» для восстановления индивидуальных процессов тандема (Flick, 2016, p. 187).

3. Результаты и дискуссионные вопросы

Ссылаясь на тематическое исследование, которое все еще продолжается до зимнего семестра 2018/2019 года, можно выделить три модельных профиля тандемных учащихся, изучающих язык преподавателей. Они основаны на обучающих дневниках.

Автономные тандемные ученики

На этапе, где основное внимание уделялось компетенциям использования языка учителей, помимо всего, группа автономных тандемных учащихся работала над изучением ключевых моментов, установленных сами по себе или на базе сетки компетенций. Это были прежде всего выражения для активации прежних знаний, для упрощения задач, для руководства компактным этапом практики, для того чтобы задавать открытые вопросы. Автономные ученики прежде всего характеризуются высокой уверенностью в своих навыках⁸ (Kowalczyk, 2007). Они выполняют роль эксперта, или эта роль приписывается им тандемным партнером. Автономные ученики обладают отличными навыками самообучения, их индивидуальное обучение в тандеме может обойтись без постоянной и интенсивной поддержки наставника. Автономные тандемные учащиеся заявляют, что польза от стажировок по соответствующим университетским курсам и с использованием языков учителей – явно

⁸ Уверенность в собственной эффективности в соответствии с самооэффективностью следует отличать от реальной производительности. (Kowalczyk 2007).

профессиональна, что означает их личностный рост. Кроме того, они подчеркивают навыки, отражающие их собственные действия. «Тандемная работа была полезной для меня, так как заставила задуматься о моем собственном подходе к планированию урока и о его обосновании моему тандемному партнеру» (Т_03_aJJ_16). Они подчеркивают важность добровольности: «Мы были совершенно свободны в организации и использовании тандемной работы» (Т_01_aSA_12). Инструмент отражения – электронный дневник с отзывчивым дизайном – оценивался одновременно положительно и отрицательно: «Мне кажется замечательным, что учебный дневник может быть подготовлен онлайн, поскольку он экономит время, и, на мой взгляд, я справлялся с онлайн-версией» (Т_03_aJJ_22).

Ориентированные на партнера тандемные ученики

Темы и преимущества тандемной работы ориентированы на преодоление индивидуальных трудностей в области языка учителя. L1-учащиеся, которые очень ориентированы на партнеров, отличаются от учащихся L2 по приоритетным ключевым пунктам. Немецкоязычные тандемные ученики отрабатывают умения определять задания, в то время как русскоязычные студенты больше обмениваются информацией о дидактических компонентах, таких как скорость речи, уровень выражений, выражения для поддержания дисциплины в классе, и формальных аспектах языка. Особый тренинг для учащихся L1 в периоды адаптации заключался в формулировании условий и правил на соответствующем уровне. Кроме того, было важно, что, несмотря на то, что они закончили обучение в университете для получения сертификата учителя и имели какой-то профессиональный опыт, основное внимание уделялось другим дидактическим заданиям, связанным с языком, например: «Разработать логически и дидактически правильный план урока. Мы написали список инструкций (запросов, задач) для урока» (Т_02_bGK_10).

Группа характеризуется низкой самооценкой, которая просматривается в индивидуальном выборе роли. Ориентированные на партнера тандемные ученики ставят себя на сторону новичков или неспециалистов: «Я был очень доволен. Я даже не могу представить себе, что прошел бы стажировку без тандемного партнера» (Т_02_bGK_17). Для этого типа тандемного учащегося характер тандемного взаимодействия определяется прямой ориентацией на партнера. «Он заставлял меня чувствовать себя более уверенно в языке учителя. Его подсказки помогли мне отлично справиться с простыми фразами (A2), и я могу применять их легко в любое время» (там же). Выбор микро-дидактических методов объясняется здесь индивидуальными, глубоко укоренившимися образцами обучения: «Мы выучили наизусть инструкции к заданию» (там же). С точки зрения ориентированного на партнера ученика университетский лектор не приобретает роли во время тандемной работы, но отнесен к роли эксперта из-за профессионального опыта (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 2012). Учебный дневник с сетью компетенций для самооценки и внешней оценки принят единодушно: «Учебный дневник очень помог мне оценить мой уровень языка учителя. Я очень хорошо понял свои проблемы: уровень языка и скорость речи» (Т_02_bGK_36).

Тандемные ученики, которые определяются другими

Тандемные учащиеся, которые определяются другими, участвуют только в тандемном обучении, потому что они преследуют цель успешно пройти стажировку: «Главной целью сегодняшнего собрания было подготовить урок [...]» (Т_04_bWK_5). Главной особенностью этой группы является то, что они не имеют инициативы или демонстрируют низкий уровень инициативности для начала и

поддержания активной тандемной работы. Это связано с плохой работой, проблемами в семье или отсутствием уверенности в себе застенчивых, неопытных тандемных учеников: «Итак, я сомневаюсь, что тандемный партнер мог бы иметь пользу, потому что я такой сложный» (T_03_bZI_). Уже перед началом тандема ожидается, что наставник даст значимую помощь «в темах, над которыми мы работали в тандеме» (T_04_bWK_). Просьба о предоставлении конкретных задач и их оценке была упомянута несколько раз.

Идеи о микро-дидактическом подходе и выборе темы редки и часто относятся к созданию дидактического материала и дискуссиям о языке, но не к его правильному использованию. Если основное внимание уделяется лингвистической работе, предпочтение отдается переводу организационных структур. «Я прочитал вслух задания на русском языке, которые ей нужно было перевести, а затем она зачитывала немецкие задания, которые мне пришлось перевести на русский язык» (T_04_bWK_9). Дневник приобретает большое значение в обучении учеников, которые определяются другими. Он не рассматривается как инструмент рефлексии. Поддержка наставника считается само собой разумеющейся для тандемного и стажировки по соответствующим университетским курсам.

Заключение

Внедрение концепции индивидуальных тандемов в подготовку учителей представляется целесообразным после представления первых результатов. Все три группы с разными усилиями работают над языком учителя, и, используя различные методы обучения (Eikenbusch, 2013, p. 8), учатся давать «ответ», «сохранять дисциплину в классе» или использовать «язык в качестве предмета общения» (Voss 2009: 58). Качество тандемного обучения всегда считалось высоким, когда участники были мотивированы и активно участвовали в тандемном процессе. Поддержка менторов была элементарной для двух из трех групп.

Учебная среда, в которой студенты не получают должного руководства и которая плохо структурирована, вызывает разочарование у ориентированных на партнера тандемных учеников и у тандемных учеников, которые определяются другими. Чем лучше они подготовлены к тандемному обучению и чем больше они получают помощь для саморазвития, тем более позитивными являются их субъективные взгляды на эффективные тандемы.

Автономные ученики в основном нуждаются в помощи только в начале тандемной работы. Из-за более низкого уровня самооценки тандемные ученики, ориентированные на партнера, нуждаются в более сильной поддержке со стороны наставника для развития компетенций в языке учителя и дидактических навыков. Они приписывают роль эксперта своему партнеру, а также наставнику и демонстрируют свои собственные успехи под их контролем. В период адаптации очевидна значительная дидактическая и лингвистическая поддержка учителей. Несмотря на свой педагогический интерес, тандемные партнеры, которые все еще участвуют в обучении, не могут выполнять задачи подготовки учителей (Brammerts, 2005, p.13). Тандемные ученики, которые определяются другими, характеризуются тем, что они в конечном итоге демонстрируют низкий уровень мотивации, чтобы начать тандемную работу и принять в ней активное участие. Прямо со старта они ожидают интенсивного наставничества для выполнения «дополнительной задачи» с намерением успешно заниматься на уроке. Для этого им нужна или регулярная мотивация тандемного партнера, или внешние стимулы. Поддержка наставников прежде всего подтверждает и оценивает наличие импульсов, для того чтобы организовать тандемное обучение, нацеленное на выполнение задач и активное вовлечение в обучение.

References

- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollständig neu bearb. Aufl.). UTB: 8042/8043. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Kogelheide, R. (1986). *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung: Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Böcker, J., & Kleppin, K. (2017). Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In Office franco-allemand pour la Jeunesse (Ed.), *Deutsch-französische Studien: Vol. 29. Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie* (pp. 51–90). Paris, Berlin.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2014). *Attitudes and attitude change. Social psychology: a modular course*. London, New York: Psychology Press.
- Brammerts, H. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes. In H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Forum Sprachlehrforschung: Vol. 1. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch* (2nd ed., pp. 9–16). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. ed.). Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Davies, J. M. (2011). Increasing students' L2 usage: An analysis of teacher talk time and student talk time. Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/daviesessay1ttessaybank.pdf>
- Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien aber wie? Grundlagen – Lehr-Settings – empirische Befunde*. Hohengehren: Schneider.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription et Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Dresing.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (2012). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen: Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. *Pädagogik*. (7-8), 6–10.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 7. Auflage). *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Vol. 55694*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. Retrieved from urn:nbn:de:hbz:468-20080475
- Germer, P. (2017). Bedingungs- und Bezugsfelder der Russischdidaktik in der ersten Phase der Lehrerbildung. In K. Witzlack-Makarevich & N. Wulff (Eds.), *Slawistik: Vol. 5. Handbuch des Russischen in Deutschland: Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb* (pp. 363–378). Berlin: Frank & Timme.
- Grotjahn, R. (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 27.(27), 33–60.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In E. Klieme (Ed.), *Beltz Pädagogik. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 345–364). Weinheim, Basel: Beltz.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning. Council of Europe modern languages project*. Oxford, New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung: Bd. 4*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kleinschmidt, K. (2016). Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 98–114.
- Kliebard, B., & Smith, H. (1974). *The Language of the classroom*. Düsseldorf: Schwann.
- Kluge, R.-D. (2000). Slavische Muttersprachler und das Studium der Slavistik (Russistik) in Deutschland: Beobachtungen und Erfahrungen. In *Kempgen, Sebastian (Hg.) 2000 – Bulletin der deutschen Slavistik 2000*.
- KMK. (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290. Retrieved from http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4756/pdf/ZfPpaed_2005_2_Sekretariat_KMK_Standards_Lehrerbildung_Bildungswissenschaften_D_A.pdf
- Kowalczyk, W. (2007). Lernkompetenzen, Lerntechniken und Lernen lernen. In T. Fleischer (Ed.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (1st ed., pp. 68–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* ([Reprint.]). *Language teaching methodology series*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Kurz, N. (2015). «Muttersprachler ist kein Beruf!»: Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte (1. Aufl.). *Forum Sprachlehrforschung: Vol. 13*. Tübingen: Stauffenburg.
- Küster, L. (2016). 18. Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), *utb-studie-book: Vol. 8043. Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6th ed., pp. 83–87). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). *Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Quetz, J., Trim, J., & Butz, M. (2004). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- SBI. (2004). Lehrplan Russisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufe 5-12. Retrieved from https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_russisch_2011.pdf?v2
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes und potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Solmecke, G. (2009). Missverständnisse vermeiden: Arbeitsanweisungen im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Ed.), *Bayreuth contributions to glottodidactics: Bd. 2. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5th ed., pp. 70–74). Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Tichomirowa, A. (2011). Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Eds.), *Forum Sprachlehrforschung: Bd. 10. Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa* (1st ed., pp. 109–133). Tübingen: Stauffenburg.
- Voss, B. (2009). Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Ed.), *Bayreuth contributions to glottodidactics: Bd. 2. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5th ed., pp. 57–63). Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer- und lehrerinnen? In S. e. a. Doff (Ed.), *Forum Sprache: Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* (pp. 6–26). Retrieved from https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9_FS0209_AT01_wipperfuerth.pdf