

**Lara Hedžić**

Universität Sarajevo

ORCID: 0000-0003-4517-9342

[hedziclara@gmail.com](mailto:hedziclara@gmail.com)

## ***Fremdsprachenlehrerausbildung in Zeiten der Coronapandemie: Microteaching im digitalen Format***

### **Foreign language teacher training in times of corona pandemic: microteaching in digital format**

Microteaching as a specific method in foreign language teacher education in which theoretical knowledge is put into practice, offers prospective teachers systematic, small-step and practice-oriented training of teaching behaviour and teaching skills in the form of classical microteaching (practical exercises in small groups of students), or peer teaching (training in small groups of fellow students). Due to the pandemic-related switch to digital teaching formats in university foreign language teacher training, microteaching also had to be moved from the traditional classroom to the digital space and had to face completely new challenges. The paper aims to explore the method of microteaching from a theoretical and empirical perspective and to demonstrate its possibilities and limitations in the digital format, using the example of a microteaching course with students at the Faculty of Philosophy, University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. Results of a survey among future teachers of German as a foreign language on the effectiveness of microteaching in the digital format in the times of the coronavirus pandemic will be presented.



**Keywords:** Foreign language teacher education; microteaching; digital format; German as a foreign language

**Schlüsselwörter:** Fremdsprachenlehrerausbildung; Microteaching; digitales Format; Deutsch als Fremdsprache (DaF)

## 1. Einführung

Eines der wichtigsten Ziele der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen ist, die während des Studiums erworbenen theoretischen Kenntnisse mit der Praxis zu verknüpfen und in die Praxis umzusetzen. In der einschlägigen Literatur wird deshalb die Rolle der Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der Lehrerausbildung besonders betont. Als sehr praktisch und effektiv erweist sich in diesem Kontext das Microteaching, ein spezifisches Verfahren, welches angehenden Lehrenden ein systematisches, kleinschrittiges und praxisbezogenes Training von Lehrverhalten und Lehrfertigkeiten bietet (vgl. Kast, 1994: 60), welches sie auf den zukünftigen Beruf als Lehrperson vorbereitet.

Als im Jahr 2020 die Coronapandemie ausbrach und die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung, die bis dahin ausschließlich im Präsenzformat stattgefunden hatte, vorerst zum Stillstand brachte, standen viele Universitäten vor der Herausforderung, bestehende Lehrveranstaltungsformate neu zu gestalten und auf digitale Lehrformate umzusteigen (vgl. auch Karakaş et al., 2022). Somit musste auch das Microteaching aus dem traditionellen Präsenz- in den digitalen Raum verlegt werden. Die Tatsache, dass weder Hochschullehrende noch Studierende über ausreichende digitale Kompetenzen verfügten und zumindest am Anfang eine große Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien und Technologien herrschte, machte diese Umstellung nicht einfacher. Besonders herausfordernd war das für Lehrveranstaltungen, die ihre Aufmerksamkeit auf den Erwerb methodisch-didaktischer und sozialer Kompetenzen richten.

Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Umstellung und versucht herauszufinden, wie das Microteaching im digitalen Format bei Studierenden angekommen ist und ob sie dadurch bestimmte Lehrfertigkeiten bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts erworben haben. Es handelt sich um Studierende der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität in Sarajevo in Bosnien-Herzegowina.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil wird auf die Entstehung und verschiedene Formen des Microteaching näher eingegangen sowie auf seine unterschiedlichen Definitionen. Der zweite Teil gibt einen Überblick

über empirische Forschungen zur Wirksamkeit des Microteaching. Im Zentrum des dritten Teils steht der Unterrichtskontext, in dem das Microteaching im digitalen Format mit Studierenden der Abteilung für Germanistik der Universität in Sarajevo stattgefunden hat. Darauf aufbauend werden im vierten Teil die Umfrage zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format sowie die Umfrageergebnisse diskutiert. Schlussbetrachtungen beschließen den Beitrag.

## 2. Microteaching

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird der Begriff „Microteaching“ sehr heterogen verwendet. Die Definitionsprobleme ergeben sich aus der Tatsache, dass sich das Verfahren des Microteaching im Laufe der Zeit als sehr flexibel erwiesen hat und immer wieder verändert und erweitert wurde (vgl. Klinzing, 2002: 195). Dabei hat es zahlreiche, z.T. stark voneinander abweichende Microteaching-Modelle gegeben. Geprägt wurde der Begriff im Jahr 1963 an der Universität Stanford in den USA von Dwight W. Allen und seinen Mitarbeitern (vgl. Allen, Ryan, 1972). In Deutschland machte Walther Zifreund (1966) das Microteaching bekannt. Das Modell wurde zuerst fachunspezifisch entwickelt und danach für den Fremdsprachenunterricht adaptiert (vgl. Kast, 1994: 60). Man stellte fest, dass angehende Lehrende eine realistische Ausbildungssituation brauchten, in der sie die gewöhnlich komplexen Situationen des Unterrichts üben konnten. So entstand das Microteaching, ein spezifisches Trainingsverfahren innerhalb der Lehrerausbildung, welches Studierenden einen Übungsrahmen bietet und wo sie erste Erfahrungen mit dem Unterrichten sammeln können. Bei diesem Unterrichtsversuch, der unter vereinfachten Bedingungen stattfindet, ist die Komplexität des Unterrichts stark reduziert – sowohl hinsichtlich der Länge der Lektion als auch des Stoffgebiets und der Anzahl der Lernenden (vgl. Allen, Ryan, 1972: 17 f.). Diese Reduktion des „komplexen Unterrichtsgeschehens in einfachere, leichter trainierbare Fertigkeiten für die Ausbildung der Lehrer [verspricht] eine ganze Reihe von Vorteilen“ (Olivero, Brunner, 1973: 16). Einzelne Lehrfertigkeiten und Haltungen wie z.B. die Stundenöffnung oder bestimmte Arbeitsaufträge im Unterricht können dadurch systematisch geübt werden. Angehende Lehrpersonen sollen zuvor ausgewählte Handlungsmuster trainieren, um den Fokus auf die Entwicklung spezifischer Trainingsziele zu legen (ebd.: 9). Außerdem hat das Microteaching auch das Ziel, den Studierenden die „Angst vor der Unterrichtstätigkeit“ zu nehmen (ebd.: 59):

„Microteaching bietet den Studierenden einen ersten angstfreien Erfahrungsraum und ein experimentelles Erprobungsfeld für die in den davor liegenden Studienphasen erworbenen theoretischen Kenntnisse, sprachdidaktischen Erfahrungen und didaktischen Vorstellungen.“ (Kast, 1994: 60)

Kast (ebd.) unterstreicht zwei Elemente des Microteaching: Unter dem Aspekt „Reduktion von Komplexität“ wird die Verringerung der Schüler-/Teilnehmerzahl, Verkürzung der Unterrichtszeit, Einschränkung des Lernstoffs und Konzentration auf eine Lehrfertigkeit/einen Aspekt von Lehrverhalten verstanden. Der Aspekt „Rückmeldung und Kontrolle“ meint die unmittelbare kritische Rückmeldung durch Schüler/Teilnehmer, Betreuer sowie die Videoaufzeichnung. Diese ist nicht obligatorisch, erleichtert jedoch Erinnerung, Rückmeldung und Bewertung (Allen, Ryan, 1972: 46).

Nach Helmke (2017: 335) bezeichnet Microteaching „eine Methode des *Unterrichtstrainings* in der Ausbildung von Lehrern, bei der in kleinen Gruppen eng eingegrenzte Aufgabenstellungen (z.B. Vortragsverhalten, Einbezug aller Teilnehmer) in kurzen Übungssequenzen von durchschnittlich 15 Minuten bearbeitet werden. [...] Es geht also um das handelnde Einüben von Elementen des Lehrens auf einem Mikrolevel [...] und zwar außerhalb der Schulrealität“.

Nach Havers und Toepell (2002: 178) ist die entscheidende Idee des Microteaching, dass sich das Unterrichten in eine „Reihe von Einzelfertigkeiten“ zerlegen lässt, die dann gezielt geübt werden können.

Chatzidimou (2012: 19) charakterisiert das Microteaching als „eine erlebnis- und handlungsorientierte Methode“, da hier didaktische und pädagogische Lehrfertigkeiten erworben werden, die nicht in Vorlesungen und Vorträgen, sondern ausschließlich durch praktische Übung erlangt werden können.

Klinzing (2002: 198) hebt zwei Formen des Microteaching hervor: das „klassische Microteaching“ als Training in Kleingruppen von Schüler\*innen, so wie es an der Stanford Universität durchgeführt wurde und das „Peer-teaching“ als Training in Kleingruppen von Studierenden bzw. Lehrenden, wie es an vielen Institutionen verwendet wird. Erfahrungen mit beiden Formen liegen vor. So ergeben Untersuchungen zum Effekt von Training mit Schüler\*innen und Studierenden keine wesentlichen Unterschiede (zitiert nach Kast, 1994: 62). Aus organisatorischen Gründen bietet es sich deshalb an, das Training mit Studierenden durchzuführen. Die Erfahrung zeigt, dass sich Studierende nach einer kurzen Gewöhnungszeit leicht mit der Schülerrolle identifizieren können. Weitere Vorteile liegen in der Tatsache, dass das Peer-teaching durch die flexiblere Organisation stärkere Mitgestaltungsmöglichkeiten durch die Trainierenden bietet und viele Kosten für die Bereitstellung

von Schüler\*innen für Microteaching-Übungen spart. Gelegentlich kommt Peerteaching sogar der beruflichen Alltagssituation nahe (vgl. Klinzing, 2002: 199). Bei dem klassischen Microteaching mit Schüler\*innengruppen dagegen müssen die Studierenden noch vor dem Training sehr gut über die Ausgangssituation und den Lernstand der Schüler\*innen informiert sein, um Fehleinschätzungen und Fehlverhalten zu vermeiden (vgl. Kast, 1994: 62).

### **3. Empirische Forschungen zur Wirksamkeit des Microteaching**

Die Wirksamkeit des Microteaching wird in einer relativ hohen Anzahl an empirischen Forschungen dargelegt (vgl. Mavruk, 2018: 80). Diese werden aber sehr unterschiedlich, z.T. auch widersprüchlich beurteilt. Klinzing (2002: 195 f.) stellt in einer umfassenden Bestandsaufnahme zu Forschungen über die Effektivität des Microteaching fest, dass diese widersprüchlichen Urteile zum einen aufgrund unterschiedlicher Auffassung von Microteaching entstanden sind, andererseits wegen einer recht willkürlichen Forschungsberichterstattung. Er eruiert, dass Untersuchungen „relativ konsistent positive Auswirkungen in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlicher Kompetenzen [...] sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen“ haben. So konnten positive Ergebnisse von bestimmten Verhaltensweisen und Fertigkeiten erzielt werden, wie z.B. eine Steigerung der allgemeinen Unterrichtskompetenz oder der sozialen und interaktionalen Kompetenzen (ebd.: 198 f.).

Amobi (2005: 129) untersucht die Reflexivität von Studierenden und die Auswirkung des Microteaching auf sie und konstatiert dabei, dass angehende Lehrkräfte das Microteaching als eine wichtige Lernerfahrung ansehen.

Çubukçu (2010: 328) analysiert die Quantität von Microteaching-Verfahren unter Studierenden und zeigt, dass es den angehenden Englischlehrenden vor allem an Praxis mangelt und das Microteaching aus diesem Grund nicht zu den gewünschten Lernerfolgen führen konnte. Vor allem bei der Fertigkeit „Konfrontation mit Disziplinproblemen“ in der Klasse fühlten sich die Studierenden auch nach dem Microteaching unsicher.

Chatzidimou (2012) befasst sich in seiner Untersuchung mit Einstellungen griechischer Studierender zu Microteaching, die eine eindeutig positive Haltung gegenüber Microteaching und seiner Effektivität äußern. Sie sehen dieses Verfahren als sehr nützlich an, um damit „die Theorie mit der Praxis zu verbinden“ (ebd.: 123). Der Autor schlägt vor, beim Peerteaching gelegentlich auch das Microteaching in Anwesenheit von Schüler\*innen durchzuführen, um auf diese Weise „die Distanz zwischen Laborübung und Unterricht in der Schulklasse“ in gewisser Weise zu überbrücken (vgl. ebd.).

Auch Ismails Untersuchung (2011) bestätigt das positive Bild von Studierenden gegenüber dem Microteaching. Durch das Microteaching konnten die Studierenden ihre Stärken und Schwächen besser einordnen und sogar Ängste abbauen. Ferner konnte das Microteaching aus ihrer Sicht zum Auflösen des Theorie-Praxis-Konfliktes beitragen (ebd.: 1049).

Ögeyik (2009) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die befragten Studierenden das Microteaching ebenfalls als nutzbringend ansehen, vor allem, wenn es darum geht, Unterrichtsskizzen und Unterrichtsmaterialien zu erstellen und Unterrichtsmethoden zu verstehen (ebd.: 206). Die fehlende Authentizität der Unterrichtssituation wird dagegen kritisiert, was durch die unnatürliche Situation des Peer-Microteaching zu erklären ist (ebd.: 210).

Die Unnatürlichkeit der Erfahrung bzw. das Fehlen des „echten“ Unterrichts bemängeln auch die befragten Studierenden in der Studie von He und Yan (2011: 297). Sie plädieren ebenfalls für mehr Microteaching innerhalb ihres Studiums. Nichtsdestotrotz erweist sich das Microteaching für die Studierenden als eine nützliche Lehrerfahrung, welche ihnen mehr Selbstvertrauen und Erfolgserlebnisse bieten konnte (ebd.: 295).

Kusmawan (2017) schlägt nach einer Umfrage mit angehenden Grundschullehrenden in Indonesien schon vor dem Ausbruch der Coronapandemie vor, das Microteaching im Online-Format durchzuführen. Das Ergebnis zeigt, dass eine deutliche Mehrheit der befragten Personen fand, dass das Online-Microteaching sowohl ihre Unterrichtskompetenzen als auch ihr kritisches Denken gestärkt hatte.

Mavruk (2018) unterstreicht in den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass die befragten Studierenden die Komplexitätsreduktion beim Microteaching als „Sprungbrett“ zur Lehrertätigkeit in der Klasse empfanden. Den geschützten Rahmen der Praxisphase, in welchem sie keine „Angst vor dem Scheitern“ haben mussten, bewerten sie ebenfalls als sehr positiv (ebd.: 300).

Ersin et al. (2020) analysieren die Erfahrungen von angehenden Lehrenden mit dem Microteaching im Online-Format zur Zeit der Coronapandemie. Die Studie zeigt, dass die Studierenden trotz ihrer anfänglichen Ängste eine positive Erfahrung mit dem Online-Microteaching gemacht haben. Nach dem Abschluss geben sie an, dass ihre Kompetenzen im Bereich effektiver Unterrichtspraktiken gestiegen sind. Das sog. e-Praktikum half den angehenden Lehrenden, ihre anfängliche Angst vor dem Online-Unterrichten zu überwinden.

Tschupke (2021) untersucht in Anbetracht steigender Relevanz für onlinebasierte und hybride Lehr- und Lernformate, ob nach einer digitalen Microteaching-Lehrveranstaltung Ängste und Unsicherheiten von angehenden Lehrenden in Bezug auf das Lehren und Lernen im digitalen Raum abgebaut werden und sie digitale Kompetenzen erwerben konnten. Aus

der Befragung der angehenden Lehrenden geht hervor, dass das Ziel überwiegend erreicht werden konnte (vgl. ebd.: 85). Die Realisierung von Microteachingsequenzen im digitalen Raum kann demnach zielführend umgesetzt werden (vgl. ebd.: 86).

Mahmud (2021) analysiert die aufgrund der Coronapandemie entstandene Transformation von Unterrichtspraktiken in einem Microteaching-Kurs in Indonesien. Dabei wird besonderer Wert auf das reflektierende Feedback nach den Microteaching-Sequenzen gelegt, das mithilfe eines Padlets gegeben wurde. Basierend auf positiven Erfahrungen empfiehlt der Autor eine umfassende Einbeziehung von Online-Microteaching in zukünftige Lehrerausbildungsprogramme in Indonesien.

Karakaş et al. (2022) fragen in einer Online-Umfrage türkische Lehramtsstudierende im Fach Englisch nach ihren Erfahrungen mit dem Microteaching im Online-Format zur Zeit der Coronapandemie. Die Ergebnisse legen nahe, dass die angehenden Lehrpersonen größtenteils positive Rückmeldungen hinsichtlich ihrer verbesserten Sprach- und Unterrichtskompetenz hatten und dass das Microteaching ihnen dabei geholfen hat, ihr theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen und ihre Stärken und Schwächen besser einzuschätzen. Außerdem hat das Microteaching trotz technischer Probleme dazu beigetragen, ihre Fähigkeiten im Umgang mit neuen Technologien im Unterricht zu verbessern.

Kokkinos (2022) untersucht die Erfahrungen angehender Lehrpersonen mit dem Online-Microteaching und berichtet, dass sie bei der Präsentation der Unterrichtsinhalte den Augenkontakt zu ihren Mitstudierenden vermissten und ihnen bei der Interaktion die Unterstützung der Körpersprache fehlte, wie man sie in der Regel beim Microteaching in der Präsenzform hat. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch auch, dass die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden als vorteilhaft empfunden wurde, während technische Schwierigkeiten und Angstzustände als größte Hindernisse erlebt wurden.

Graber u.a. (2022) untersuchen in einer qualitativen Studie anhand von problemzentrierten Interviews die Auswirkungen der Pandemie auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften bzw. wie diese die unterschiedlichen Phasen ihres Bildungsgangs erleben und deuten. Die Ergebnisse zeigen, dass die angehenden Lehrkräfte die Pandemie unterschiedlich stark belastend wahrgenommen haben, wobei deren langfristige Folgen allerdings noch unklar sind.

König u.a. (2022) befragen zwei Gruppen von angehenden Lehrkräften zur Entwicklung ihres Vertrauens in die eigene fachliche Kompetenz. Die erste Gruppe studierte vor der Coronapandemie, die zweite auch während der Pandemie. Die Forscher kommen u.a. zum Ergebnis, dass Lehramtsstudierende, die während der Coronapandemie studiert haben,

ein geringeres Vertrauen in die eigene fachliche Kompetenz entwickeln als ihre Kommiliton\*innen, die vor der Pandemie studierten. Ein Grund dafür könnte sein, dass es aufgrund von Schulschließungen während der Pandemie weniger Möglichkeiten gab, praktische Lernmöglichkeiten zu erhalten. So waren Schulpraktika der Lehramtsstudierenden davon erheblich betroffen. Die reduzierte Schulpraxis wirkte sich negativ auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden aus.

Die dargestellten Untersuchungen zur Wirksamkeit des Microteaching zeigen, wie auch in Anbetracht einschlägiger Literatur zu erwarten war, dass die angehenden Lehrpersonen eine allgemein positive Einstellung gegenüber dem Microteaching zeigen und trotz einiger Nachteile das Verfahren als gewinnbringend für ihre weitere berufliche Entwicklung ansehen. Sogar im digitalen Raum sind angehende Lehrpersonen dem Microteaching gegenüber sehr positiv eingestellt, obwohl sie technische Störungen oder eine instabile Internetverbindung als zentrale Barriere für den Einsatz digitaler Medien ansehen (vgl. Tschupke, 2021: 85; vgl. auch Kokkinos, 2022: 1907). Trotz fehlender Erfahrung mit digitalen Medien äußern sich die Studierenden vielfach positiv bezüglich verschiedener Möglichkeiten und Potentiale, die sich durch das Lehren im digitalen Raum ergeben. Dieses Ergebnis war auch zu erwarten, da die Studierenden gewissermaßen gezwungen waren, sich mit der Verwendung von Online-Medien auseinanderzusetzen (vgl. dazu auch Kokkinos, 2022: 1907).

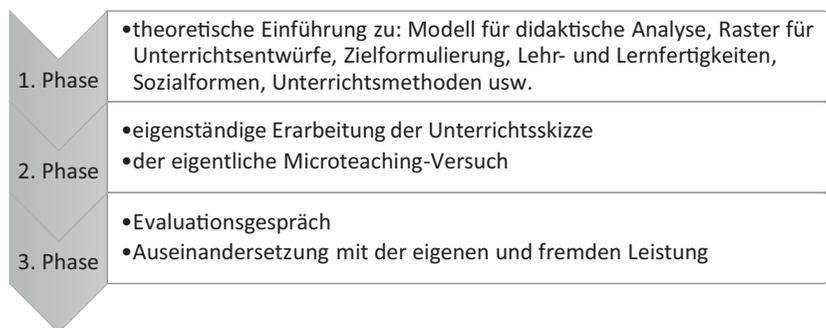
Aus den Untersuchungen geht ebenfalls hervor, dass das Microteaching für angehende Lehrende mehrfachen Nutzen bringt, sowohl im Bereich der Unterrichtsplanung, -durchführung und -bewertung als auch bei der Entwicklung einiger Lehrfertigkeiten. Somit kann festgehalten werden, dass das Microteaching einen großen Beitrag zur Lehrerbildung und Fachdidaktik leistet (vgl. Chatzidimou, 2012: 82; vgl. auch Karakaş et al., 2022: 179).

#### **4. Microteaching im digitalen Format an der Universität Sarajevo – Unterrichtskontext**

Aufgrund der pandemiebedingten Umstellung auf digitale Lehrformate in der universitären Fremdsprachenlehrausbildung musste auch das Microteaching aus dem traditionellen Präsenz- in den digitalen Raum verlegt werden und sich ganz neuen Herausforderungen stellen. In gewisser Hinsicht wurde der traditionelle Unterricht einer „digitalen Transformation unterzogen“ (Tschupke, 2021: 83). So wurde im Rahmen eines methodisch-didaktischen Seminars in den Wintersemestern 2020/2021 und 2021/2022 an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät

der Universität Sarajevo die Realisierung von Microteaching im digitalen Format durchgeführt. Das Ziel der Veranstaltung war es, spezifische didaktische Unterrichtsfertigkeiten und Verhaltensweisen mit dem Schwerpunkt Online-Unterricht zu erwerben und praktisch anzuwenden (Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, Zeiteinhaltung, Anwendung verschiedener Arbeitsformen, Unterrichtsbeginn und -abschluss, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen u.a.). Die Tatsache, dass zumindest am Anfang weder Hochschullehrende noch Studierende über ausreichende digitale Kompetenzen verfügten, machte diese Zielsetzung nicht einfacher. Zielgruppe dieser onlinebasierten Lehrveranstaltungen waren insgesamt 40 Germanistikstudierende des sechsten Semesters, die in jedem der beiden Semester jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt wurden. So waren in jeder Gruppe zwischen acht und zehn Studierende, was den gegenseitigen Umgang miteinander stark gefördert hat. Für die Realisierung und Evaluierung des Microteaching ist die Arbeit in Kleingruppen entscheidend (vgl. ebd.). Das Interesse und die Motivation der Studierenden war in Anbetracht der Ausnahmesituation sehr hoch. Viele Studierende waren auf die neue Rolle als Lehrperson sehr neugierig, obwohl sie Bedenken in Bezug auf die fehlende Erfahrung mit digitalen Tools äußerten. Im Hinblick auf die bisherigen Lehrerfahrungen und die Vorkenntnisse im digitalen Raum können die Gruppen als homogen bezeichnet werden. So haben fast 72% der Studierenden bis dahin weder eine Unterrichtsstunde im Präsenz- noch im digitalen Raum selbst gehalten.

Die Lehrveranstaltungen wurden im digitalen Raum mittels der Zoom-Video-Plattform durchgeführt und bestanden aus drei Phasen. Nach einer theoretischen Einführung der Dozentin zu Themen wie Modell für didaktische Analyse, Raster für Unterrichtsentwürfe, Zielformulierung, Lehr- und Lernfertigkeiten, Sozialformen, Unterrichtsmethoden usw. in der ersten Phase folgte in der zweiten Phase die eigenständige Erarbeitung der Unterrichtsskizze und der eigentliche Microteaching-Lehrversuch. Jede\*r Studierende unterrichtete einen Teil einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten. Die Studierenden arbeiteten in Dreiergruppen, so dass jede\*r 15 Minuten zur Verfügung hatte. Alle Studierenden formulierten vor dem Lehrversuch eine kleine Anzahl von Unterrichtszielen. Bei dem Microteaching handelte es sich um Peerteaching, so dass Mitstudierende die Schüler\*innenrolle übernahmen. In der dritten Phase, unmittelbar nach dem Microteaching-Lehrversuch, erfolgte ein Evaluationsgespräch über die Effektivität und erreichte Ziele des eigenen Unterrichts. In dieser Phase setzten sich die Studierenden mit der erbrachten Leistung kritisch auseinander.



**Grafik 1: Phasen des Microteaching**

Rückblickend betrachtet kann festgehalten werden, dass die Studierenden anfangs z.T. sehr skeptisch gegenüber der neuen Anforderung waren. Da die Mehrheit von ihnen weder Lehrerfahrung hatte noch ausreichende digitale Fertigkeiten besaß, äußerten viele auch Bedenken und Angst. Dennoch konnte im Laufe beider Semester beobachtet werden, wie sich die Studierenden von Stunde zu Stunde weiterentwickelten und immer kreativer und experimentierfreudiger mit vielfältigen Funktionen und Tools der Zoom-Plattform umgingen, wie z.B. die Nutzung des Chats, des Whiteboards und der Breakout-Rooms für die Gruppenarbeit usw. Sie nutzten verstärkt auch unterschiedliche Lernapps, interaktive Spiele, Videos u.a.

## **5. Umfrage und Umfrageergebnisse zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format**

Nach dem Abschluss der Seminare wurde eine Online-Umfrage unter den Studierenden durchgeführt. Das Ziel der Umfrage war es, herauszufinden, wie bosnisch-herzegowinische Germanistikstudierende das Microteaching im digitalen Format beurteilen bzw. inwieweit das Microteaching zum Erwerb bestimmter Lehrfertigkeiten des Unterrichtens geführt hat. An der Umfrage haben insgesamt 35 Studierende teilgenommen. Erfragt wurden ihre Einstellungen zur Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format, an welchem sie in den Wintersemestern der Jahre 2020/2021 und 2021/2022 online teilgenommen haben. Das Forschungsinstrument war ein Fragebogen mit fünfstufiger Likert-Skala (vgl. auch Chatzidimou, 2012: 90). Der Fragebogen bestand aus 35 Fragen, wovon sechs Fragen persönlichen Daten und 29 Fragen unterschiedlichen Aspekten des Microteaching gewidmet waren. Dabei ging es um folgende Bereiche: systematische Planung und Vorbereitung des Unterrichts, Durchführung des Unterrichts, Auswertung des Unterrichts,

Selbstvertrauen, Anwendung von Online-Tools, Formulierung von Lernzielen, Lehrerverhalten, Durchsetzungsvermögen, Disziplin, Zeiteinhaltung, Umgang mit Fehlern, Umgang mit Kritik, Korrekturverhalten, Unterrichtsbeginn, Unterrichtsabschluss, Arbeitsanweisungen, Lehrvortrag, Fragestellung, Schwierigkeiten des Online-Unterrichts, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lernatmosphäre, Kontakt zu und unter Lernenden, Motivierung und Aktivierung von Lernenden sowie Anfängerstress. Bei allen Fragen zum Microteaching konnte man eine Antwort aus fünf möglichen Antworten auswählen: „ich stimme absolut zu“, „ich stimme zu“, „ich stimme weder zu noch nicht zu“, „ich stimme nicht zu“ und „ich stimme keinesfalls zu“. Zum Schluss wurden noch zwei offene Fragen zu Verbesserungsvorschlägen des Microteaching gestellt.

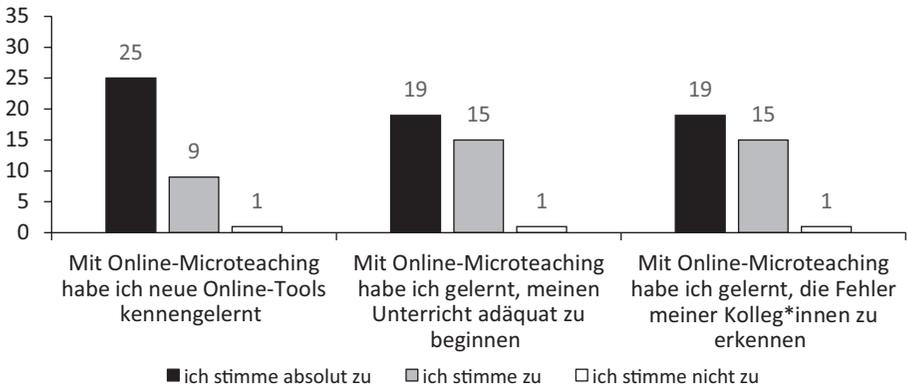
Aus den persönlichen Daten der Befragten ergibt sich folgendes Bild: Von den 35 Studierenden waren 30 weiblich (85,7%) und 5 männlich (14,3%). 19 Studierende (54,3%) haben das Microteaching im WS 2020/2021 und 16 Studierende (45,7%) im WS 2021/2022 absolviert. 25 Studierende (71,4%) hatten bis zum Zeitpunkt des Microteaching überhaupt keine Unterrichtserfahrung, 7 Studierende (20%) bis zu 10 Stunden und nur 3 Studierende mehr als 20 Stunden Unterrichtserfahrung. Keine befragte Person arbeitete bereits im Unterricht. Zu der Frage, ob sie in Zukunft als Lehrer\*in arbeiten wollten, antworteten 16 Studierende (45,7%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“. Demnach konnte sich fast die Hälfte der Studierenden vorstellen, im Lehrerberuf zu arbeiten. 10 Studierende (28,6%) antworteten mit „ich stimme keinesfalls zu“ und „ich stimme nicht zu“. Immerhin 9 Studierende (25,7%) äußerten sich neutral und schlossen die Möglichkeit, in Zukunft als Lehrer\*in zu arbeiten, nicht aus.

Aus den Antworten der Befragten zu verschiedenen Lehrfertigkeiten des Microteaching kann Folgendes als besonders relevant zusammengefasst werden:

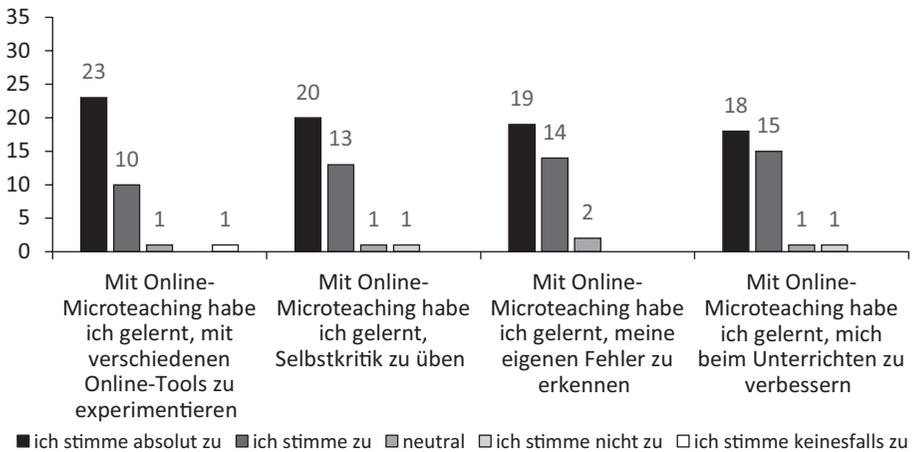
Zu den Aspekten „Kennenlernen von neuen Online-Tools“, „adäquater Unterrichtsbeginn“ und „Fehler von Kolleg\*innen erkennen“ haben fast alle Befragten, also 34 Studierende (97,1%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.

Zu den Aspekten „Experimentieren mit verschiedenen Online-Tools“, „Selbstkritik üben“, „eigene Fehler erkennen“ und „Verbesserung des Unterrichtens“ haben 33 Studierende (94,2%) mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.

32 Studierende (91,4%) haben bestätigt, mit Online-Microteaching gelernt zu haben, die „Resultate des eigenen Unterrichts auszuwerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auszuwählen“.

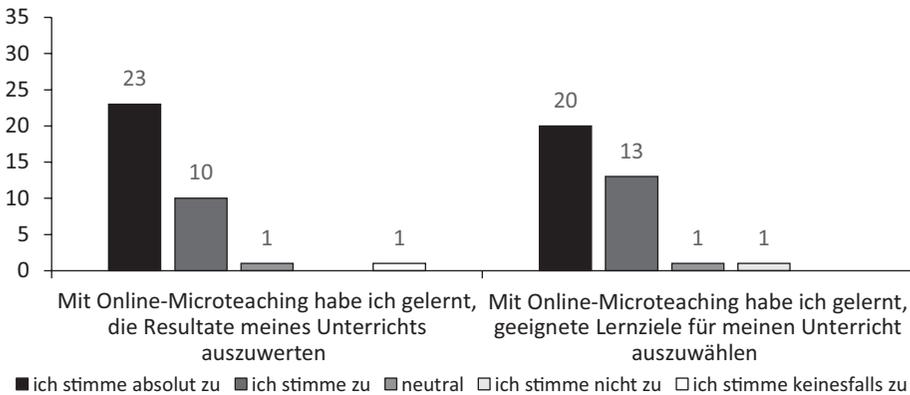


**Grafik 2: Aspekte „Kennenlernen von neuen Online-Tools“, „adäquater Unterrichtsbeginn“ und „Fehler von Kolleg\*innen erkennen“**



**Grafik 3: Aspekte „Experimentieren mit verschiedenen Online-Tools“, „Selbstkritik üben“, „eigene Fehler erkennen“ und „Verbesserung des Unterrichts“**

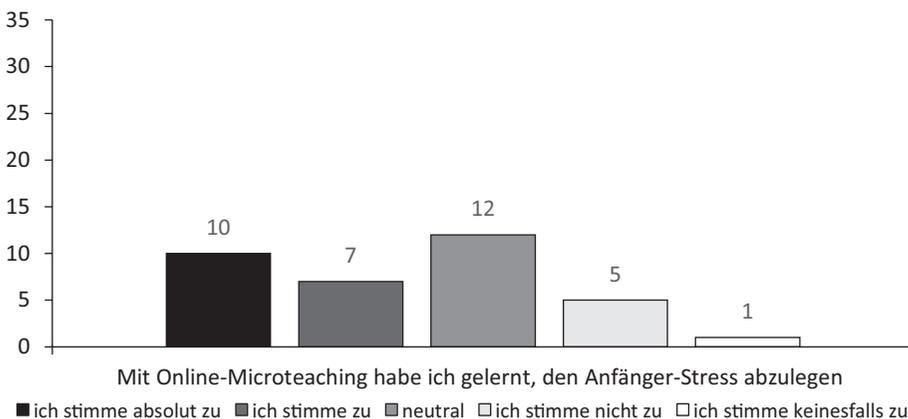
Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die genannten Lehrfertigkeiten von den Studierenden sehr gut aufgenommen und gern erworben wurden. Fertigkeiten wie „adäquater Unterrichtsbeginn“, „Resultate des eigenen Unterrichts auswerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auswählen“ spielen zudem eine besonders wichtige Rolle beim Unterrichten. Als solche wurden sie während der theoretischen Einführung am Anfang des Seminars sehr detailliert behandelt. Die Durchführung von Microteaching hat signifikant zum Erwerb von Fähigkeiten wie „Selbstkritik“ und „Erkennen von eigenen Fehlern“ beigetragen. Die Studierenden lernten insbesondere, Kritik nicht persönlich zu nehmen, sondern stattdessen als



**Grafik 4: Aspekte „Resultate des eigenen Unterrichts auszuwerten“ und „geeignete Lernziele für den eigenen Unterricht auszuwählen“**

Gelegenheit zur Weiterentwicklung und Verbesserung ihrer Fähigkeiten zu betrachten. Auf diese Weise unterstützte das Microteaching die Studierenden darin, ihre Fehler konstruktiv zu reflektieren und ihre Leistungen im Unterricht zu verbessern. Nach eigenen Aussagen hat das Microteaching den Studierenden auch dazu verholfen, ein gesteigertes Selbstvertrauen zu erlangen und selbstbewusster aufzutreten.

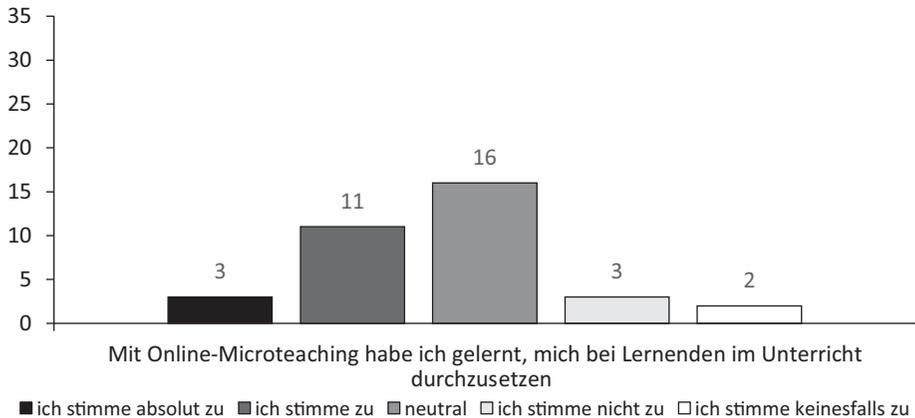
Zu einigen Lehrfertigkeiten gibt es deutlich weniger zustimmende Antworten. So haben weniger als die Hälfte der Befragten, nur 17 Studierende (48%) zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, den Anfänger-Stress abzulegen“ mit „ich stimme absolut zu“ und „ich stimme zu“ geantwortet.



**Grafik 5: Aspekt Anfänger-Stress**

Dieses Ergebnis überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass fast 72% der Befragten noch nie eine Unterrichtsstunde gehalten hatten und diese Erfahrung für sie einen enormen Stress darstellte. Dieser lässt sich nach wenigen Lehrversuchen auch nicht ablegen. Aus eigener Erfahrung kann bestätigt werden, dass sogar Lehrpersonen mit einem oder zwei Jahren Berufserfahrung immer noch Stress beim Unterrichten empfinden. Man kann hieraus schließen, dass das Microteaching beim Abbau von Anfänger-Stress nur bedingt nützlich ist.

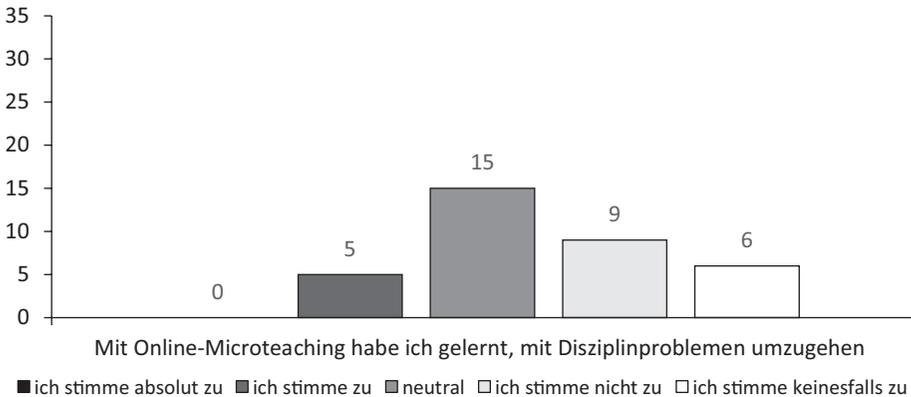
Auffällig sind die Antworten zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, mich bei den Lernenden im Unterricht durchzusetzen“, welcher nur insgesamt 14 Personen (40%) absolut zugestimmt (3 Personen) oder zugestimmt haben (11 Personen).



**Grafik 6: Aspekt Durchsetzungsvermögen**

Das Schlusslicht bilden Antworten zu der Aussage „Mit Online-Microteaching habe ich gelernt, mit Disziplinproblemen umzugehen“. Keine einzige befragte Person hat hier mit „ich stimme absolut zu“ und nur 5 Personen (14,3%) mit „ich stimme zu“ geantwortet.

Diese Ergebnisse waren sowohl in Anbetracht der vorigen Untersuchungen (vgl. Chatzidimou, 2012: 102) als auch der Tatsache zu erwarten, dass beim Peerteaching sehr selten Disziplinprobleme auftreten. Studierenden, die die Rolle von Schüler\*innen übernehmen müssen, fällt es nach eigenen Aussagen schwer, sich ihren Kommiliton\*innen gegenüber undiszipliniert zu verhalten, obwohl sie wissen, dass dieses Benehmen zur Authentizität der Unterrichtssituation beitragen würde. Erschwerend kommt hier noch die digitale Umgebung hinzu, in welcher es noch schwieriger ist, Unterrichtsstörungen zu simulieren. Einige Studierende schlagen hierzu vor, gezielt Situationen zu üben, in welchen nicht alle Schüler\*innen gehorchen bzw. „schlechte“



**Grafik 7: Aspekt Disziplinprobleme**

Schüler\*innen simulieren. Auf diese Weise könnte man den Umgang mit Disziplinproblemen üben, welche ein Teil des Unterrichts sind, aber auch trainieren, sich in ähnlichen Situationen durchzusetzen.

Aus den Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens ergab sich, dass die Studierenden eine positive Meinung zur Rolle des Microteaching bei der Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis haben. Die Mehrheit der befragten Studierenden empfand das Online-Microteaching als hilfreich und erfolgreich, viele konnten auch ihre anfänglichen Ängste bewältigen. Kritisch äußerten sich die Studierenden gegenüber der instabilen Internetverbindung, die häufig ein zusätzliches Problem darstellte sowie dazu, dass sie das Microteaching, mit einer einzigen Ausnahme, viel lieber im Präsenzunterricht ausprobiert hätten. Vielfach positiv äußerten sie sich auch dazu, dass sie trotzdem ein Gefühl für das Unterrichten bekommen und viele neue Online-Tools kennenlernen konnten. So liegt die Annahme nahe, dass das Microteaching im digitalen Format als erfolgreich betrachtet werden kann.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Umfrage, dass die Studierenden das Microteaching im digitalen Format als hilfreich und erfolgreich empfunden haben und zahlreiche neue Fertigkeiten und Werkzeuge für das Unterrichten erwerben konnten. Insbesondere bei den Aspekten der systematischen Planung und Vorbereitung, der Durchführung und der Auswertung des Unterrichts sowie bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen konnten positive Erfahrungen gemacht werden. Allerdings gibt es auch Aspekte, bei denen die Ergebnisse weniger zufriedenstellend sind. So scheint das Microteaching im digitalen Format nur bedingt geeignet zu sein, um den Anfänger-Stress abzubauen. Auch der Umgang mit Disziplinproblemen stellt weiterhin eine Herausforderung dar.

Die Methode der Umfrage ist in diesem Fall eine gängige Methode, um Informationen über die Einstellungen und Meinungen von Befragten zu sammeln. Allerdings gilt es zu bedenken, dass Umfragen aufgrund verschiedener Faktoren wie beispielsweise sozialer Erwünschtheit oder Einschränkungen durch die Stichprobengröße ungenaue Ergebnisse liefern können und auf subjektiven Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden basiert sein können. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass die Studierenden aus unterschiedlichen Gründen nicht vollständig ehrlich geantwortet haben. Außerdem sind die Ergebnisse aufgrund der begrenzten Stichprobe nicht für die Gesamtheit der bosnisch-herzegowinischen Germanistikstudierenden repräsentativ. Trotz der eingeschränkten Aussagekraft der Untersuchung kann man aus der Umfrage schließen, dass Microteaching im digitalen Format als effektive Alternative zum traditionellen Microteaching im Präsenzformat eingesetzt werden kann. Die Ergebnisse wären sicherlich genauer, wenn es Vergleichsmöglichkeiten zu der Zeit vor der Coronapandemie geben würde.

## 6. Schlussbetrachtungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird gezeigt, wie bosnisch-herzegowinische Germanistikstudierende das Microteaching im pandemiebedingten digitalen Format beurteilten bzw. inwieweit das Microteaching zum Erwerb bestimmter Lehrfertigkeiten des Unterrichts geführt hat. Ziel des Microteaching war es, die Unterrichtskompetenz der angehenden Lehrenden zu erhöhen und sie auf den Online-Unterricht vorzubereiten, an dem sie voraussichtlich auch in Zukunft beteiligt sein werden. Die Umfrage unter 35 Studierenden ergab, dass das Microteaching ein wirksames Verfahren ist, um angehende Lehrpersonen auf das Online-Unterrichten vorzubereiten und ihre allgemeine Unterrichtskompetenz zu steigern.

Es kann festgehalten werden, dass bestimmte Lehrfertigkeiten erfolgreich geübt werden und angehenden Lehrenden eine gewisse Sicherheit geben konnten. Hierbei handelt es sich v.a. um „Kennenlernen und Experimentieren von neuen Online-Tools“, „adäquaten Unterrichtsbeginn und eigenständige Unterrichtsauswertung“, „Auswahl geeigneter Lernziele“ und „Üben von Selbstkritik“. Diese Aspekte wurden von den meisten Studierenden sehr zustimmend bewertet. Auch Aspekte wie „systematische Planung des Unterrichts“, „Verbesserung des eigenen Korrekturverhaltens“ oder „Schwierigkeiten des Online-Unterrichts erkennen“ bewerteten die Studierenden zustimmend. Sie konnten demnach zumindest einen Teil der Lehrfertigkeiten erfolgreich trainieren und ihr Verhaltensrepertoire erweitern. Aus

der Umfrage geht ebenfalls hervor, dass Lehrfertigkeiten wie „mit Disziplinproblemen umgehen“ oder „sich bei Lernenden im Unterricht durchsetzen“ nur von wenigen Studierenden zustimmend bewertet wurden. Aufgrund simulierter schulischer Unterrichtsbedingungen war dieses Ergebnis zu erwarten. Erwähnenswert ist zudem die Tatsache, dass auch Hochschullehrende durch das Microteaching mehr Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen von angehenden Lehrenden entwickeln können.

Ausgehend von den Ergebnissen der Umfrage kann festgestellt werden, dass die Praxisferne, die oft im Hochschulstudium herrscht, durch das Microteaching zum Teil überwunden werden kann. Dabei darf man von solchen Trainingsverfahren keine Wunder erwarten (vgl. Klinging, 2002: 208). Nach Allen und Ryan (1972: 25) ist das Microteaching „kein Allheilmittel“ und es kann nicht alle Probleme angehender Lehrpersonen lösen. Dennoch kann es eine gute Übungsplattform bieten, die dabei hilft, die Komplexität des Lehrerberufes zu erfassen, etwas Gewandtheit und Geschick im Umgang mit verschiedenen Lehrfertigkeiten und Verhaltensweisen in einer sicheren, gewohnten Umgebung zu entwickeln, bevor man das „richtige“ Klassenzimmer betritt. Der Transfer der beim Microteaching trainierten Lehrfertigkeiten in das tatsächliche langfristige Handeln der angehenden Lehrpersonen ist allerdings hiermit nicht bewiesen. Dafür müssten weitere Forschungen mit einer größeren Anzahl von Berufsanfänger\*innen gemacht werden.

Angesichts der gegenwärtigen Situation und der zunehmenden Relevanz digitaler Elemente in der Lehre allgemein stellt sich die Frage, an welchen Stellen Online-Veranstaltungen eine sinnvolle Ergänzung zu den traditionellen Präsenzformaten darstellen können. Die Erfahrung aus der Coronapandemie hat gezeigt, dass die Integration von digitalen Tools und die Vorbereitung der Materialien für Online-Kurse Teil jedes Kurses sein sollte (vgl. auch Mahmud, 2021: 119).

Basierend auf informellen Gesprächen lässt sich ableiten, dass die Durchführung von Microteaching im digitalen Format für die Studierenden einen zusätzlichen Mehrwert bietet und insbesondere viele Berufsanfänger\*innen heute aus den Erfahrungen aus dieser Zeit einen Nutzen ziehen, indem sie das Gelernte in ihren Unterricht integrieren. Durch die zahlreichen Übungen, welche sie im Online-Format für ihre Mitstudierenden erstellt haben, konnten sie an Sicherheit und Erfahrung gewinnen und profitieren auch heute davon. Obwohl die meisten Teilnehmenden das Microteaching im Präsenzformat bevorzugen, betonen sie auch die Bedeutung der digitalen Variante und bezeichnen den Prozess als einzigartig und wertvoll. Das Microteaching hatte insofern einen entscheidenden Einfluss auf die berufliche Zukunft der Teilnehmenden.

Es sind weitere Forschungen erforderlich, um einen tieferen Einblick in die Rolle und Wirksamkeit des Microteaching im digitalen Format zu gewinnen. Dabei könnten künftige Studien die Wahrnehmungen bei angehenden Lehrpersonen an unterschiedlichen Universitäten und in verschiedenen Ländern vergleichen. Außerdem wäre es sinnvoll, herauszufinden, wie die trainierten Lehrfertigkeiten in die Praxis umgesetzt werden, nachdem die Teilnehmenden ihren Beruf angetreten und reale Unterrichtserfahrungen gesammelt haben.

Außerdem wäre es wünschenswert, Lehrpläne flexibler zu gestalten, um zukünftigen Herausforderungen besser standzuhalten. Eine Kombination von Präsenz- und Online-Microteaching wäre optimal und würde mit Sicherheit zur Verbesserung von Lehrkompetenzen und zur Bewältigung von relevanten Herausforderungen und Problemen von angehenden Lehrpersonen beitragen (vgl. auch Mahmud, 2021: 118). Dabei sollte die Kombination nicht als Ausnahme, sondern als Sprungbrett zur Digitalisierung von Unterrichts- und Lernaktivitäten in der Zukunft betrachtet werden. Die verschiedenen Formate des Microteaching haben jeweils ihre Vor- und Nachteile, die bei der Auswahl berücksichtigt werden sollten. Präsenz-Microteaching bietet den Vorteil, dass angehende Lehrpersonen direkt mit ihren Kommiliton\*innen interagieren und Feedback in Echtzeit erhalten können. Dadurch können sie ihre Fähigkeiten und Techniken direkt verbessern. Beim Online-Microteaching können sie gleichzeitig digitale Technologien nutzen, um Lehrfertigkeiten für die Distanzlehre einzuüben und ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien zu entwickeln.

Das Microteaching stellt eine bedeutende Schnittstelle zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung dar, da es den Studierenden ermöglicht, ihre erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in einem realitätsnahen Kontext zu erproben und zu verbessern. Obwohl das Studium vor dem Bildschirm für viele Studierende zu seelischer Erschöpfung geführt hat, bietet die Online-Lehre auch die Chance, neue Kompetenzen zu erwerben und sich in flexibler Weise weiterzubilden.

Insgesamt bietet die Verbindung von Microteaching und Online-Lehre ein vielversprechendes Potential für die Steigerung der allgemeinen Unterrichtskompetenz in verschiedenen Bereichen der Aus- und Weiterbildung.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Allen D.W., Ryan K.A. (1972), *Microteaching*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Amobi F.A. (2005), *Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience*. „Teacher Education Quarterly“, Nr. 32 (1), S. 115–128.

- Chatzidimou K.D. (2012), *Microteaching als erlebnis- und handlungsorientierte Methode im Rahmen der Lehrerausbildung und der Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Çubukçu F. (2010), *Congruence and dissonance between micro-teaching and macro-teaching*. „Procedia Social and Behavioral Sciences“, Band 2, S. 326–329.
- Ersin P., Atay D., Mede E. (2020), *Boosting Preservice Teachers' Competence and Online Teaching Readiness through E-Practicum during the COVID-19 Outbreak*. „International Journal of TESOL Studies“, Nr. 2 (2), S. 112–124.
- Graber J., Fuchs T., Schmid-Kühn S.M. (2022), *Lehrer\*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen*. „HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung“, Nr. 5 (1), S. 391–409.
- Havers N., Toepell S. (2002), *Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum*. „Zeitschrift für Pädagogik“, Nr. 48 (2), S. 174–193.
- He C., Yan C. (2011), *Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes*. „Teaching education“, Nr. 22 (3), S. 291–302.
- Helmke A. (2014), *Unterrichtsplanung und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung*. Seelze-Velber: Klett Kallmayer.
- Ismail S.A.A. (2011), *Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program*. „Journal of Language Teaching and Research“, Nr. 2 (5), S. 1043–1051.
- Karakaş A., Yeşilyurt Y.E., Candan E. (2022), *Pre-service English teachers' emergency remote microteaching experiences and adjustments: Growing gains and lessening pains*, (in:) Önal A., Büyükkarci K. (Hrsg.), *Essentials of foreign language teacher education*, S. 173–198. ISRES.
- Kast B. (1994), *Lehrertraining durch Microteaching*. „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“, Sondernummer, S. 59–65.
- Klinzing H.G. (2002), *Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundreißig Jahre Forschung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, Nr. 48 (2), S. 194–214.
- Kokkinos T. (2022), *Student Teachers and Online Microteaching: Overcoming Challenges in the Age of the Pandemic*. „European Journal of Educational Research“, Nr. 11 (3), S. 1897–1909.
- König J., Gerhard K., Jäger-Biela D.J. (2022), *Practical learning opportunities and changes in teachers' self-efficacy beliefs: Does the development of bachelor student teachers' competence differ before and during COVID-19?*. „Zeitschrift für Bildungsforschung“, Nr. 12, S. 217–234. Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00357-3>.
- Kusmawan U. (2017), *Online Microteaching: A Multifaceted Approach to Teacher Professional Development*. „Journal of Interactive Online Learning“, Nr. 15 (1), S. 42–56.
- Mahmud Y.S. (2021), *Online Teaching and Learning Online Microteaching: A Transformation of Teaching Practices in Teacher Education During the Covid-19 Pandemic*, (in:) Murtiningsih S.R., Lestari I.W., Hatmanto E.D. (Hrsg.), *Best practices and research in ELT classrooms*. Pustaka Ilmu S. 113–122.

- Mavruk G. (2018), *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung. Rekonstruktion studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikumim Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Ögeyik M.C. (2009), *Attitudes of the Student Teachers in English Language Teaching Programs towards Microteaching Technique*. „English Language Teaching“, Nr. 2 (3), S. 205–212.
- Olivero J.L., Brunner R. (1973), *Microteaching – ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tschupke S. (2021), *Microteaching im digitalen Raum: Eine Chance für den Erwerb digitaler Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrenden in den Gesundheitsberufen*. „Pädagogik für Gesundheitsberufe“, Nr. 1 (8), S. 81–87.
- Zifreund W. (1966), *Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. Berlin: Cornelsen.

Received: 28.09.2022

Revised: 09.05.2023