

Constanze SAUNDERS¹, Theres WERNER, Bernd HELMBOLD & Michael SCHAT (Jena, Tokyo)

Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Zusammenfassung

Im Blended-Learning-Weiterbildungsprogramm „Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe-Instituts, das weltweit Sprachlehrer/innen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache qualifiziert, steht der Berufsbezug im Vordergrund. So genannte „Praxiserkundungsprojekte“ bilden daher ein wesentliches Element dieses Programms: Lehrkräfte entwickeln im Format des Forschenden Lernens selbstständig Fragestellungen, die sich aus der Unterrichtspraxis und theoretischem Input ergeben, um eine selbstreflexive Haltung zur eigenen Berufspraxis zu entwickeln. Im hier analysierten Sample von 81 Berichten aus einem Weiterbildungsstudium, das die Friedrich-Schiller-Universität Jena auf Grundlage von „Deutsch Lehren Lernen“ anbietet, stand das eigene Lehrhandeln weitaus weniger im Fokus als erwartet. Dies wird u. a. darauf zurückgeführt, dass die Lehrenden zu Beginn ihrer Weiterbildung noch nicht gewohnt sind, sich kritisch mit dem eigenen Handeln auseinanderzusetzen.

Schlüsselwörter

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Lehrer/innenbildung, Weiterbildung, Aktionsforschung, Forschendes Lernen

¹ E-Mail: constanze.saunders@uni-jena.de



Exploratory practice in the professional development of teachers for German as a Foreign and Second Language

Abstract

The Goethe-Institut's blended-learning program "Learning to teach German" ("Deutsch Lehren Lernen"), which qualifies language teachers worldwide for teaching German as a Foreign and Second Language, focuses on professional development. "Practice exploration projects" ("Praxiserkundungsprojekte") are therefore essential elements in this program: teachers independently develop questions arising from teaching practice and theoretical input, utilising the format of research-based learning. In this way, the program aims to develop in aspiring teachers a self-reflective attitude towards their own professional practice. In the analytical sample of 81 reports from a continuing education program offered by the Friedrich Schiller University in Jena using "Deutsch Lehren Lernen", the teachers' focus was much less on their own teaching activities than expected. This is attributed, among other factors, to the fact that at the beginning of their continuing education, teachers are not yet accustomed to critically examining their own actions.

Keywords

German as a Foreign and Second Language, teacher education, continuing education, action research, research-based learning

1 Einleitung

Die Frage, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse und Modelle mit unterrichtlichem Alltag vereinbaren lassen, spielt in der Debatte zur Professionalisierung von Lehrerinnen/Lehrern eine zentrale Rolle. So hat beispielsweise MEYER (2004) vorgeschlagen, die subjektiven Theorien in den Fokus zu rücken und mittels einer

reflektierten Praxis eine Brücke zur Theorie zu schlagen.² In diesem Sinne wird in der Lehrer/innenbildung bereits seit längerem versucht, die (angehenden) Praktiker/innen darin zu schulen, ihr unterrichtliches Handeln systematisch zu untersuchen und weiterzuentwickeln (vgl. z. B. DIRKS & HANSMANN, 2002; FICHTEN, 2010). Diese Tendenz spiegelt sich beispielsweise in den Studien- bzw. Lernforschungsprojekten im sog. Praxissemester wider (vgl. z. B. SCHAUMBURG & SAUNDERS, 2017). Dieses Ziel der Professionalisierung durch Forschung wird auch in der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verfolgt. Im vorliegenden Beitrag wird eine Umsetzungsform Forschenden Lernens in diesem Kontext vorgestellt und auf Grundlage einer Dokumentenanalyse kritisch beleuchtet. Er soll damit einen Beitrag zur weiteren Klärung der Wirkungsprinzipien Forschenden Lernens in der Lehrer/innenbildung leisten, denn: „Die empirische Forschung zu forschendem Lernen ist lückenhaft, es wird viel vermutet und wenig gewusst. In welchem Umfang verfolgte Ziele erreicht werden, ob Studierende eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Praxis herausbilden und wie persistent diese ist, ist weitgehend ungeklärt.“ (FICHTEN, 2017, S. 35)

2 Forschendes Lernen in der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden

Als eine Folge der reflexiven Wende in der Pädagogik (vgl. SCHÖN, 1991) vollzieht sich auch in der Fremdsprachendidaktik seit den 1990er Jahren ein sich stetig verstärkender Trend zum Forschenden Lernen. Die verschiedenen Modelle, die bislang für die Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt wurden (z. B. FARRELL, 2015; ROTERS et al., 2009; SCHOCKER-VON DITFURTH, 2001; ZIBELIUS, 2015) beruhen auf der Annahme, dass aktive Aneignungsprozesse in Kombination mit gezielt initiierten Reflexionsphasen zu einem tiefer verarbeiteten, persönlich

² MEYER (2004, S. 137) nennt Lehrende, die dies tun, „reflektierende Didaktiker“.

relevanteren und somit beständigeren Wissen führen. Diese lerntheoretische Begründung verbindet sich mit professionstheoretischen Überlegungen: Eine „fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung“ (FICHTEN, 2017, S. 155), so die Erwartung, helfe (angehenden) Lehrerinnen/Lehrern dabei, die beruflichen Anforderungen souveräner zu bewältigen, mit der Komplexität und der Dynamik des unterrichtlichen Geschehens zurecht zu kommen und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Das gemeinsame Leitbild, dem diese Modelle folgen, lässt sich in fünf Punkten zusammenfassen. Sie zielen auf Entwicklungsprozesse, in deren Verlauf Lehrer/innen lernen,

- eine neugierige und kritische Haltung gegenüber der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einzunehmen,
- sich mit anderen zielgerichtet und sachbezogen über unterrichtliches Geschehen austauschen zu können,
- wissenschaftliche Herangehensweisen, Konzepte und Modelle kritisch zu hinterfragen und für den eigenen Erkenntnisgewinn zu nutzen,
- die Verantwortung für die Folgen ihrer Entscheidungen zu übernehmen,
- die Professionalisierung als einen eigenverantwortlichen und lebenslangen Prozess des Lernens zu begreifen (vgl. LEGUTKE & SCHAT, 2016, S. 33).

Der handlungsorientierte und zugleich reflexive Ansatz Forschenden Lernens steht in einem deutlichen Kontrast zu den transmissionsorientierten Modellen, die über Jahrzehnte hinweg die Praxis der Aus-, Fort- und Weiterbildung prägten. Gleichwohl handelt es sich keineswegs um eine fundamentale Neuausrichtung innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Vielmehr werden didaktische Ideen, die in einer langen Phase der Fokussierung auf die Lernenden seit den 1980er Jahren entwickelt wurden, nunmehr konsequent zu Ende gedacht und auch auf das Lernen der angehenden Lehrer/innen übertragen. Die Überschneidungen zwischen dem Forschenden Lernen und lange etablierten Konzepten der Unterrichtsgestaltung wie dem handlungsorientierten Lernen, dem problembasierten Lernen, dem autonomen

Lernen oder dem entdeckenden Lernen sind augenfällig, weshalb man nicht von einem neuen Paradigma sprechen kann. Das innovative Potenzial von Forschendem Lernen liegt dennoch auf der Hand und es zeigt sich vor allem in zwei Punkten: der Übertragung von wissenschaftlichen Vorgehensweisen auf institutionalisiertes Lernen (RUESS, GESS & DEICKE, 2016) und der Zielsetzung, „auch für Dritte interessante Erkenntnisse“ zu gewinnen (HUBER, 2009, S. 11).

In Aus- und Fortbildungsprogrammen der Fremdsprachendidaktik werden allerdings sehr unterschiedliche Herangehensweisen praktiziert, um dieses Generieren neuen Wissens durch Forschendes Lernen zu fördern. Auf der einen Seite finden sich theoriegeleitete Ansätze, bei denen wissenschaftliche Konstrukte und Theorien den Ausgangspunkt bilden. Sie werden im Forschungs- bzw. Reflexionsprozess anhand von Erfahrungen mit oder Beobachtungen von Praxis nach ihrer Relevanz und Tragweite befragt. Die sogenannte entwicklungsorientierte Forschung (Design Research, vgl. BAKKER, 2018; PREDIGER, 2018) kann als ein typisches Beispiel für diesen Ansatz gelten (vgl. GRÜNEWALD et al., 2014). Die eher traditionelle, an wissenschaftlichen Systematiken orientierte Struktur der Aus- und Fortbildung wird dabei aufgebrochen, indem Elemente aus der Praxis integriert und somit situiertes Lernen ermöglicht wird. Momentan stellt diese theoriegeleitete Herangehensweise noch das vorherrschende Konzept dar.

Es lassen sich jedoch auch vielfältige Bemühungen verfolgen, Forschendes Lernen unmittelbar von der unterrichtlichen Praxis her zu denken, sich damit dezidiert von einem wissenschafts- und methodenorientierten Vorgehen zu lösen und stattdessen die individuellen Lernprozesse in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. WEYLAND, 2019, S. 38). Systematische Erkundungen, die Lehrer/innen selbst in ihrem Unterricht durchführen, werden dabei als eine dem wissenschaftlichen Vorgehen gleichwertige Erkenntnisquelle betrachtet.

Die Idee von Lehrenden, die sich zugleich als Forschende in der eigenen Praxis sehen, ist bereits bei DEWEY (1984), STENHOUSE et al. (1985) und SCHÖN (1987) angelegt und wird in der Fremdsprachendidaktik besonders prominent von

ALLWRIGHT (2005) und HANKS (2017) vertreten. Mit ihrem Ansatz einer *Exploratory Practice* lassen sie sich der kritisch-emanzipatorischen Bewegung innerhalb der Aktionsforschung (CARR & KEMMINS, 1986) bzw. der partizipativen Forschung (BERGOLD & THOMAS, 2012) zurechnen. Entscheidend für das von ihnen postulierte Verständnis von Forschendem Lernen ist, dass alle am Unterricht Beteiligten auch am Prozess des Forschens mitwirken und gemeinsam einzelne Aspekte des Lehrens und Lernens ergründen.

Die Alltagstauglichkeit dieses Konzepts zeigt sich beispielsweise darin, dass Aufgabenformate aus dem Unterricht als potenzielle Datenquellen wahrgenommen und dafür genutzt werden, ein besseres Verständnis für Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln. Im Kern geht es bei dieser Herangehensweise darum, eine Form des Forschenden Lernens zu entwickeln, die sich von Lehrkräften in ihren beruflichen Alltag integrieren lässt, ohne sie zu überfordern. Auch die Praxiserkundungsprojekte im Aus- und Fortbildungsprogramm „Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe-Instituts, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen, basieren auf diesem praxisorientierten Verständnis Forschenden Lernens.³

3 Forschendes Lernen im Programm „Deutsch Lehren Lernen“

Die Fort- und Weiterbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) des Goethe-Instituts richtet sich an Lehrer/innen weltweit und soll in erster Linie dazu beitragen, die unzureichende fachdidaktische und pädagogische Kompetenzentwicklung in universitären Ausbildungsgängen für Deutsch als Fremdsprache in vielen Län-

³ Ein ähnlicher Ansatz Forschenden Lernens von Lehrkräften findet sich bei dem bereits erwähnten Konzept *Exploratory Practice* (ALLWRIGHT, 2005; HANKS, 2017), aber auch im E-Lingo-Projekt (BENITT, 2015; ZIBELIUS, 2015), im Projekt *Teacher Research!* (BULLOCK & SMITH, 2015) und beim Konzept der *Lesson studies* (jugyōkenkyū) (z. B. DUDLEY, 2015).

dern auszugleichen sowie Lehrende im Rahmen der Bildungs Kooperation (weiter) zu qualifizieren.

Das Gesamtkonzept von DLL und seine vielfältigen, regional unterschiedlichen Anwendungsmodelle können an dieser Stelle nicht thematisiert werden (siehe dazu LEGUTKE & ROTBERG, 2018). Wichtig für den vorliegenden Beitrag ist, dass in den Lehrinhalten von DLL u. a. die Persönlichkeit von Lehrenden, ihr Wissen, ihre Überzeugungen und Erfahrungen einen breiten Raum einnehmen. Eine der sechs Einheiten (Module) des Grundlagenprogramms – DLL 1 – widmet sich ausschließlich diesem Themenkomplex, wodurch sich DLL von vergleichbaren Programmen unterscheidet.

Die Daten für die vorliegende Studie stammen aus dem Weiterbildungsstudiengang „Deutsch unterrichten – Grundlagen für die Praxis“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der im Rahmen einer Kooperation mit dem Goethe-Institut angeboten wird. Die zentrale Zielgruppe dieses Studiengangs bilden aktive, deutschsprachige und internationale Sprachlehrer/innen für Deutsch als Fremdsprache, es können unter bestimmten Bedingungen aber auch Seiteneinsteiger/innen zugelassen werden. Zudem gehören der Abschluss eines mindestens sechssemestrigen Studiums (z. B. einer neuphilologischen Fachrichtung oder der Erziehungswissenschaften) sowie ein Mindestsprachniveau Deutsch von B2 zu den Zulassungsvoraussetzungen. Die DLL-Materialien werden in Jena ausschließlich in einem Blended-Learning-Format mit tutorierten Gruppenkursen (ca. 15 Teilnehmenden) eingesetzt, wobei die Beschäftigung mit den Praxiserkundungsprojekten (PEPs) einen Schwerpunkt der tutoriellen Betreuung während der Onlinephasen bildet und zugleich einen Großteil der Zeit in den Präsenzphasen in Anspruch nimmt.

Bei diesen Praxiserkundungsprojekten handelt es sich um Untersuchungen der Lehrkräfte möglichst im eigenen Sprachunterricht zu selbst gewählten Fragen. Die Impulse zu den Forschungsfragen gehen auf den Input aus den einzelnen Modulen des Programms zurück, können aber auch aus den Anwendungs- und Reflexionsaufgaben hervorgehen, den Diskussionen während der Präsenzphase oder dem

Austausch über die Lernplattform. Die Lehrer/innen erhalten die Anregung, für ihre Untersuchung eine der folgenden drei PEP-Varianten zu wählen:

1. Verstehen: Erkundungen mit dem Ziel der Bestandsaufnahme.
2. Versuchen: Erkundungen mit dem Ziel, Aktivitäten oder Instrumente, die man in der Fortbildung kennen gelernt hat, auszuprobieren.
3. Verändern: Erkundungen mit dem Ziel, selbst konzipierte Veränderungen anzustoßen und deren Auswirkungen zu verstehen.

Auf der kursbegleitenden Lernplattform (Moodle) stehen den Teilnehmenden eine Materialsammlung mit Anleitungen und Vorlagen für die PEP-Erstellung, verschiedene Foren für den Austausch, ein Chatraum zur direkten Verständigung mit Partnerinnen/Partnern oder Tutorinnen/Tutoren sowie eine Datenbank zur Sammlung der PEP-Ergebnisse zur Verfügung. Die Tutorierenden sind angehalten, sowohl die Findung der PEP-Frage als auch die Entscheidung für eine oder mehrere Untersuchungsmethode(n) und der dazu gehörenden Kriterien (Indikatoren) zu betreuen. Damit dieser Prozess einen dialogischen Charakter erhält, sollten die Tutorierenden Impulse für eine weiterführende Beschäftigung mit einer Problematik setzen oder Rückfragen und Interessen der Lehrer/innen aufgreifen. Die Ergebnisse ihrer Erkundung halten die Teilnehmenden auf einem Formblatt fest, das auch Reflexionen zum Projekt enthält (s. Abschnitt 6.1). Diese schriftlichen PEP-Dokumentationen bilden die Datenbasis für die diesem Beitrag zugrundeliegende Analyse.

4 Forschungsstand

Wie auch zum Forschenden Lernen insgesamt (vgl. WEYLAND, 2019, S. 50) liegen zur Umsetzung von DLL und damit auch zur Rolle der Praxiserkundungsprojekte erst wenige empirische Erkenntnisse vor. Die bisherigen Arbeiten weisen darauf hin, dass die PEPs sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Tutorinnen/Tutoren als zwar anspruchsvoll und herausfordernd erfahren werden, aber sie stehen dieser Form von praxisorientierter Forschung weitaus weniger skeptisch

gegenüber, als dies beispielsweise FICHTEN & WEYLAND (2018) bei deutschen Lehramtsstudierenden mit Blick auf das Forschende Lernen im Praxissemester konstatieren. Gleichwohl ist für die Lehrkräfte im DLL-Programm ungewohnt, sich dem eigenen Unterricht forschend zu nähern und über die Grundlagen des eigenen Handelns zu reflektieren. Zugleich zeigt sich jedoch auch, dass dialogische Prozesse unter den Teilnehmenden eine wichtige unterstützende Rolle spielen, um diese Aufgabe zu bewältigen (NIEWALDA, 2016).

Die Studie von MOHR & SCHAT (2016), die sich auf die Analyse von 60 schriftlichen Dokumentationen zu Praxiserkundungsprojekten stützt, zeigt darüber hinaus, dass es dem Programm DLL durchaus gelingt, vielfältige Impulse für Erkundungen im eigenen Unterricht bereitzustellen. Es sind zum großen Teil sehr detaillierte Fragen, denen die Lehrkräfte nachgehen. Gerade bei den ersten PEPs erweist es sich für sie zuweilen als eine Hürde, die PEP-Frage so anzulegen, dass sie durch systematisches Beobachten, Datenerhebung und -auswertung auch tatsächlich beantwortet werden kann. Es fällt vor allem schwer, Indikatoren zu bestimmen, an denen sich Zusammenhänge festmachen und beschreiben lassen. Auch die Ergebnisse der Erkundungen werden abschließend kaum problematisiert. Zudem fällt auf, dass die Lehrkräfte eher selten individuelle Lernprozesse bzw. persönliche Entwicklungsmöglichkeiten thematisieren (ebd.).

Eine anonyme Umfrage unter 118 weltweit für DLL tätigen Trainerinnen/Trainern bzw. Verantwortlichen für DLL-Fortbildungen, die LEGUTKE & ROTBERG (2018) dokumentieren, ermöglicht einen ersten Zugang zur Perspektive der Tutorierenden. Die Ergebnisse bestätigen einerseits die positiven Effekte: PEPs liefern wertvolle Ansatzpunkte, um über den Unterricht ins Gespräch zu kommen und sie werden mit ihren oft überraschenden Ergebnissen als augenöffnend wahrgenommen. Die Tutorinnen/Tutoren betonen darüber hinaus, dass die PEPs auf die Zusammenarbeit in der Lerngruppe belebend wirkten.

Die Umfrage deckt jedoch auch einige Probleme auf, beispielsweise Missverständnisse bezüglich des Konzepts der Praxiserkundungen. So gingen Lehrkräfte gerade bei den ersten PEPs davon aus, dass von ihnen Untersuchungen erwartet würden,

die sich an den Kriterien akademischer Forschung orientieren. Als eine weitere Hürde wird erwähnt, dass viele Teilnehmenden es nicht gewohnt seien, sich reflexiv vom eigenen Unterrichtshandeln zu distanzieren. Aus der Arbeit von LEGUTKE & ROTBERG (2018) lässt sich auf die zentrale Rolle schließen, die den Tutorinnen/Tutoren bei der Umsetzung der PEPs zukommt. Die Qualität der Praxiserkundungen hängt unmittelbar davon ab, inwieweit es ihnen gelingt, den gesamten Forschungsprozess zu begleiten, beginnend bei der Formulierung realisierbarer Forschungsfragen, über die Identifizierung von Indikatoren bis hin zu den Gruppenbildungsprozessen und der Reflexion der Ergebnisse. Die bisherigen Studien lassen somit einerseits den Schluss zu, dass die Einbindung von PEPs in ein Fortbildungsprogramm eine effektive Maßnahme darstellt, andererseits dieser Prozess eine intensive Betreuung und Begleitung benötigt. Die vorliegende Studie knüpft unmittelbar an diesen Vorarbeiten an und erweitert den Erkenntnisstand durch erste empirische Ergebnisse zum Einsatz von DLL unter den besonderen Bedingungen des Jenaer Studienangebots.

5 Erkenntnisinteressen

Die Umsetzung des Weiterbildungsprogramms ist derzeit wie oben dargestellt noch wenig empirisch erforscht. Ein wichtiges Ziel des Programms besteht darin, dass die Lehrer/innen dazu befähigt werden, ihren eigenen Unterricht kennenzulernen (zu „verstehen“) und zu verbessern, indem sie systematisch forschend neues Wissen in der Praxis anwenden und prüfen. Daher stellen sich in dieser Studie zwei zentrale Fragen:

1. Wie setzen die Lehrer/innen die Aufgabe der Praxiserkundungsprojekte um? Konkret heißt das: Welche thematischen Gegenstände werden in welchem Kontext erforscht? Geschieht dies allein oder in Kooperationen? Welche Entwicklungsziele verfolgen sie dabei jeweils? Wie gehen sie forschungsmethodisch vor?

2. Inwiefern wurde die Intention von DLL 1, eigenen Unterricht zu verstehen und zu erproben und dabei einen zentralen Blick auf sich selbst als Lehrperson zu richten, erfüllt? Diese Frage kann mit Blick auf die Entwicklungsziele und deren Gegenstände sowie des Forschungsfeldes beantwortet werden.

Zur Bearbeitung dieser Fragen wurden vorhandene Praxiserkundungsprojekte, die einen wesentlichen Bestandteil der Weiterbildungsreihe darstellen, in einem qualitativen Forschungsdesign untersucht. Die Methode wird im Folgenden dargestellt.⁴

6 Methode

6.1 Gegenstand: PEP-Berichte

Die Berichte bilden das finale Produkt der Erkundungen und spiegeln den Aufbau wissenschaftlicher Forschungsberichte. Sie bestehen aus folgenden Bestandteilen: Fragestellung; Bezug der Fragestellung zum Thema; Durchführung; Ergebnisse; Reflexion der Ergebnisse unterteilt in Erkenntnisse, Konsequenzen für das eigene unterrichtliche Handeln und die Bedeutung der Ergebnisse für die individuelle professionelle Weiterentwicklung. Diese Unterteilung soll nicht nur die Dokumentation des Projekts ermöglichen, sondern ganz zentral auch zum Nachdenken über die eigene Praxis, die forschend betrachtet wurde, anregen.

⁴ Anmerkung: C. Saunders und T. Werner waren in der Betreuung und Tutorierung der PEPs nicht involviert; B. Helmbold begleitete die Tutorierung, M. Schart ist Autor des Bandes DLL 1 „Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“ (SCHART & LEGUTKE, 2012).

6.2 Sample

Analysiert wurden 81 Berichte aus dem Weiterbildungsmodul „DLL 1 – Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“ hinsichtlich der verwendeten Sozialform, des erforschten Gegenstands, des in DLL vorgeschlagenen Entwicklungsziels (Verstehen – Versuchen – Verändern), der Projektvariante nach dem „Bielefelder Leitbild“ (Universität Bielefeld, 2011)⁵ und der eingesetzten Forschungsmethoden. Es handelt sich um PEPs aus acht unterschiedlichen Kursen, mit insgesamt 81 Teilnehmenden, die zwischen April 2014 und August 2017 verfasst wurden.

Von den Teilnehmenden sprachen 15 Deutsch als Fremdsprache und 66 Deutsch als Erstsprache, die meisten lebten in Deutschland, einige wenige im Ausland. Sie unterrichteten in ihren Heimatländern oder in anderen Ländern in Institutionen der Erwachsenenbildung, an deutschen und internationalen Schulen, Universitäten, Goethe-Instituten sowie an anderen privaten oder staatlichen Einrichtungen. Neben unterschiedlichen Gründen für die Teilnahme am Weiterbildungsprogramm haben die Lehrer/innen verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum Unterricht (in einigen Fällen auch keinen Zugang) und arbeiteten in diversen Unterrichtssettings wie Einzelunterricht, in kleinen oder großen Gruppen, teilweise auch im Team-Teaching.

6.3 Datenerhebung und -analyse

Bei der Analyse handelt es sich um ein qualitatives Vorgehen, angelehnt an MAYRING (2015), bei dem deduktiv und induktiv Kategorien gebildet und Textstellen entsprechend zugeordnet wurden. Die Gegenstände wurden induktiv auf Grundlage der genannten Fragestellungen bzw. treffenderer Frageformulierungen im Fließtext kategorisiert; es wurde zwischen Themen(gruppen), die im DLL-Programm expli-

⁵ Es handelt sich hierbei um fünf Varianten: 1) Forschung über die eigenen unterrichtspraktische Tätigkeit, 2) Forschung in fremdem Unterricht, 3) Forschung in Schulentwicklungsprozessen, 4) Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung und 5) die forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/ oder dem eigenen Professionalisierungsprozess (UNIVERSITÄT BIELEFELD, 2011, S. 10f).

zit genannt wurden und solchen, die dort nicht behandelt wurden, unterschieden. Die Sozialformen wurden aus dem Berichtskopf herausgelesen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit). Die Entwicklungsziele wurden entsprechend der Definition nach MOHR & SCHART (2016, S. 300f.) kategorisiert, wobei der Typ „Versuchen“ durch explizite Referenzen zu DLL-Inhalten vom Typ „Verändern“ abgegrenzt wurde. Die fünf Varianten von Lernforschungsprojekten der Universität Bielefeld (2011) dienten der zusätzlichen Typisierung der Projekte über die DLL-Entwicklungsziele hinaus und sollten Anschlussmöglichkeit an andere Studien ermöglichen. Die verwendeten Forschungsmethoden wurden aus dem Fließtext der Projekte, insbesondere im Punkt „Durchführung“, herausgesucht und sowohl deduktiv (Kategorien: Beobachtung, Fragebogen, Interview und Feldnotizen) als auch induktiv erarbeitet. Die Kategorien wurden mit Definitionen und Ankerbeispielen versehen; die Codierung fand in der Forscher/innengruppe statt; auftretender Klärungsbedarf wurde kommunikativ ausgehandelt.

In der Auswertung wurden die Kategorien hinsichtlich ihrer Häufigkeit und inhaltlichen Ausprägung betrachtet; Zusammenhänge zwischen Gegenständen und Entwicklungszielen wurden mittels komplexer Verfahren in MAXQDA hergestellt. Im Rahmen der Illustration einzelner Ergebnisse wurden die Berichte von „Schlüsselprojekten“ als Fallbeispiele erneut betrachtet.

7 Ergebnisse

7.1 Gestaltung der Erkundungsprojekte

Die Umsetzung der Forschungsaufgabe wurde in den meisten Fällen in Form von Einzelprojekten durchgeführt; lediglich zehn Teilnehmer/innen arbeiteten mit einer Partnerin/einem Partner oder in einer Gruppe. Die gewählten Gegenstände entstammten mehrheitlich den im Programm bearbeiteten Themen, z. B. Unterrichtskommunikation, Klassenmanagement und Unterricht als Handlungsraum. Neun der Teilnehmenden wählten neue Forschungsgegenstände, die zwar aus einem Thema

der DLL-Einheit abgeleitet waren, im Kern jedoch nicht dem Ausbildungsziel entsprachen. Teilweise wurden ganz neue Themen definiert (z. B. Lernstrategien, Grammatikvermittlung). Lediglich vier der Projekte beschäftigten sich mit dem zentralen Thema des DLL-Bandes, der Lehrperson, u. a. zum beruflichen Selbstverständnis oder der eigenen Rolle im Unterricht.

In den Projekten wurde eine Vielzahl von forschungsmethodischen Verfahren vorwiegend qualitativer, aber auch quantitativer Art (Fragebögen, Tests, teilweise Beobachtungen) eingesetzt. Beobachtungen spielten in diesen Projekten eine vorherrschende Rolle, wobei die Lehrer/innen sowohl im Unterricht von Kolleginnen/Kollegen (23) als auch im eigenen Unterricht (29) beobachteten.⁶ Die Möglichkeit, sich durch Kolleginnen/Kollegen beobachten zu lassen, wurde nur sehr selten genutzt (vier Projekte). Feldnotizen, variiert auch als Forschertagebuch und (Gedächtnis-)Protokolle, stellten eine weitere wichtige Datenquelle dar (34 Projekte). Mit ihnen werden individuelle Eindrücke schriftlich erfasst, wengleich etwas weniger strukturiert als in Beobachtungsprotokollen. Befragungen (Fragebögen und Interviews; 26 bzw. 25 Projekte) stellten die dritte große Gruppe der eingesetzten Methoden dar: Es wurden sowohl Lernende als auch Kolleginnen/Kollegen zum eigenen bzw. beobachteten (fremden) Unterricht befragt. Auffällig ist die Verwendung von Transkriptionen (z. B. Lernendeninterviews, Unterrichtsinteraktion, Lernendenpräsentationen) in acht Projekten. Diese Methode ist relativ zeitaufwändig, kann aber z. B. bei der Erforschung des eigenen kommunikativen Verhaltens sehr aufschlussreich sein. Generell ist festzuhalten, dass in einer großen Zahl der Projekte mehrere dieser Verfahren eingesetzt wurden, häufig war z. B. die Kombination von Beobachtungen mit Befragungen zu finden.

Von den 81 Projekten wurden 29 zum Entwicklungsziel „Verstehen“ durchgeführt, jedoch in der Mehrzahl nicht im eigenen Unterricht, sondern im fremden Unterricht – hier versuchten die Lehrer/innen also, Phänomene durch Beobachtung der Praxis

⁶ Sich selbst im Unterricht zu beobachten stellt eigentlich eine recht schwierige Praxis dar, die Qualität der Beobachtungen wäre daher genauer zu betrachten.

ihrer Kolleginnen/Kollegen zu untersuchen. Von den anderen Projekten wurden 37 zum Ziel des „Versuchens“ und 15 zum „Verändern“ durchgeführt; in ca. 65 % der Praxiserkundungen wurde somit an Unterrichtsentwicklung gearbeitet.

Zwei Fallbeispiele verdeutlichen das Spektrum, auf dem die Projekte sich bewegen; beide richteten den Blick auf sich selbst. In einem Fall forschte eine Teilnehmerin in ihrem Unterricht, den sie im Team-Teaching mit einer erfahrenen Kollegin anbot. Sie nutzte zur Erforschung ihres Gegenstandes – die Frage, wie unterschiedliche Lehrer/innen und deren Lehrstile auf die Schüler/innen wirkten – im Team-Teaching die (von ihr vorstrukturierte) Beobachtung ihrer Kollegin, beobachtete diese in ihrem Unterrichtsanteil, befragte die Schüler/innen und besprach sich mit ihrer Kollegin nach der Stunde. Kontrastierend dazu steht Fall 2, in dem ein Teilnehmer die Fragestellung formulierte: „Welche Unterschiede gibt es zwischen traditionellem Schulunterricht und Unterricht im Rahmen einer Flüchtlingsintegrationsmaßnahme und wie beeinflussen diese Unterschiede mich als Lehrenden?“ Auch dieser Teilnehmer beschäftigt sich selbstreflexiv mit sich als Lehrperson, jedoch war im Laufe seines Berichtes keine Fokussierung auf den einen oder anderen Teil der Fragestellung festzustellen. Er arbeitete allein mit Feldnotizen (Beobachtung beim Vorbereiten und Durchführen von Unterricht) und Gedächtnisprotokollen bzw. Notizen hinsichtlich seines eigenen früheren Schulunterrichts. Eine weitere Datensammlung „im Feld“ fand nicht statt, und die Ergebnisse seiner Auswertungen zeigten weder Stringenz noch Zielorientierung. Obwohl beide Projekte gleich veranlagt waren („Lehrperson“ wird im eigenen Unterricht erforscht), waren sie in ihrer Durchführung doch sehr verschieden und unterschiedlich erfolgreich und illustrieren damit die große Bandbreite der Umsetzung dieser PEPs.

7.2 Erfüllung des Qualifikationsziels „selbstreflexive Erforschung eigenen Unterrichts“

Mit Blick auf die Programm-Intention, die Teilnehmenden mit den Praxiserkundungsprojekten ihre eigenen Unterrichtshandlungen hinsichtlich des erlernten Wis-

sens untersuchen und verbessern zu lassen, zeigt sich ein gemischtes Bild. Einerseits beziehen sich die Projekte tatsächlich auf Gegenstände, die in DLL 1 vermittelt wurden. Andererseits werden diese überraschend häufig in fremdem Unterricht erforscht (24 Projekte) bzw. verfolgen das Ziel des Verstehens (29); in dieser – von DLL nicht intendierten – Kombination „fremden Unterricht verstehen“ gibt es 20 Projekte, das sind ca. 25 % der Gesamtzahl.

Überraschend ist auch, dass von den neun Projekten, die sich neuen Gegenständen außerhalb der erlernten DLL-Themen widmen, sich nicht nur Veränderungsprojekte finden (was nahe gelegen hätte, denn diese dienen dem Ausprobieren selbst entwickelter Methoden im Unterricht), sondern auch vier Projekte, mit denen die Teilnehmer/innen praxisbezogene Aspekte besser verstehen möchten – mit denen sie sich jedoch im Rahmen von DLL noch nicht beschäftigt haben. Dies scheint in der Logik des Programms nicht schlüssig, da es bei den PEPs um die forschende Erkundung von neuem Wissen geht.

Im Gegensatz dazu wurde auffällig wenig die eigene Person als Gegenstand beforscht. Jedoch zeigt das Beispielprojekt in Fall 1, dass dies durchaus im Rahmen des Programms möglich ist. Besonders in der Kombination mit „Versuchen“ oder „Verändern“ wäre dieser Gegenstand für die Zielsetzung von DLL in einer häufigeren Ausführung wünschenswert gewesen.

Des Weiteren wäre eine höhere Zahl an gemeinsam durchgeführten Forschungsprojekten im Sinne der Ausbildung von Kooperationskompetenz für die Praxis zu erwarten gewesen. Weniger als 10 % der Projekte waren Partner- oder Gruppenprojekte. Dies hat möglicherweise logistische Gründe, könnte jedoch auch mit präferierten oder gewohnten Arbeitspraktiken zusammenhängen, denen durch die Tutorierenden begegnet werden könnte.

Eine interessante Variante der Erforschung eigenen Unterrichts zeigte sich in der Kombination aus der Untersuchung eigenen und fremden Unterrichts in Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen, teilweise aufgrund von Team-Teaching-Strukturen. Die durch diese Tandems gegebenen Möglichkeiten der kollegialen (forschend-entwickelnden) Kooperation waren in DLL zunächst nicht vorgesehen,

zeigen aber Potenzial für triangulierende Verfahren und reflexive Feedback-Praktiken.

Insgesamt kann auf Basis dieser Erkenntnisse festgestellt werden, dass die Intention der PEP-Komponente im Weiterbildungsprogramm in manchen Teilen (Gegenstände, Forschungsmethoden) erreicht, in anderen Bereichen noch nicht vollständig umgesetzt wurde (Sozialformen, Entwicklungsziele, Erforschung eigenen Unterrichts). Diese Ergebnisse implizieren notwendige Maßnahmen für die Weiterentwicklung des Programms.

8 Diskussion und Ausblick

8.1 Diskussion der Methode

Die Analyse der 81 Praxiserkundungsprojekte mittels einer qualitativen Herangehensweise erwies sich im Prozess als sinnvoll – die Kombination deduktiver und induktiver Kategorienbildung war gegenstandsangemessen. Die individuell sehr unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Schreibstile, die durch die Unterschiede in der Ausbildung der Teilnehmenden begründet liegen, bedurften teilweise interpretativer Maßnahmen bei der Codierung. Die Fragestellung bzw. das Erkenntnisinteresse änderten sich im Laufe einzelner Berichte.⁷ Diese Erkenntnis weist darauf hin, dass die Teilnehmenden Schwierigkeiten hatten, ihre Projekte formal und inhaltlich logisch-stringent zu gestalten. Eine systematischere Einführung in Forschungsprozesse und -methoden sowie eine Überarbeitung der formalen Gestaltung der Berichtsvorlage (z. B. mittels der in dieser Analyse verwendeten Kategorien zum Ankreuzen) könnten hier sowohl für die Teilnehmenden mehr Zielorientierung als auch für die Tutorierenden klarere Einsichten und damit auch Begleitung bei der Projektgestaltung bieten. Des Weiteren könnten Folgeprojekte mit inhaltlich klareren Berichten arbeiten.

⁷ Unstimmigkeiten wurden dann in der Forscher/innengruppe kommunikativ ausgehandelt.

8.2 Forschendes Lernen in DLL

Die Analyse zeigte einerseits eine Breite an methodischen Zugängen; inwiefern diese für die Teilnehmenden „zumutbar und erfolgreich“ (MOHR & SCHAT, 2016, S. 318) waren, konnte im Rahmen dieser Studie noch nicht erfasst werden und muss in Folgestudien (z. B. Fallstudien) bestimmt werden. Andererseits zeigte sich inhaltlich eine recht stringente Ausrichtung an den Themen des Weiterbildungsprogramms, vermutlich bedingt durch die Tutorierung. Da ein Ziel der untersuchten DLL-Komponente die Betrachtung der im Programm behandelten Themen vor der Folie der eigenen Praxis ist, kann dies als eine erfolgreiche Zielerreichung gewertet werden.

Jedoch zeigt sich hinsichtlich der DLL-Entwicklungsziele (Verstehen – Versuchen – Verändern) ein anderes Bild: Die Erprobung von vorgeschlagenen Unterrichtsideen in der eigenen Praxis wurde verhältnismäßig selten untersucht, stattdessen hatte das Ziel des „Verstehens“ (entgegen der Erwartungen) einen relativ hohen Anteil im Sample. Gründe dafür könnten darin zu suchen sein, dass die Teilnehmenden (gerade im ersten Ausbildungsmodul noch) eher skeptisch der Erforschung der eigenen Praxis gegenüberstehen. Dies könnte u. a. an der bildungsbiographisch bedingten Lehr- und Lernkultur (vgl. MOHR & SCHAT, 2016) liegen. Präferenzen der Teilnehmenden unter Berücksichtigung der Region lassen sich jedoch nicht nachweisen, da ca. 75 % der Teilnehmenden aus dem gleichen, dem deutschsprachigen Kulturkreis kommen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass der Anteil erprobender Projekte (65 %) die Ergebnisse von MOHR & SCHAT (2016) bestätigt; diese hatten 68 % ihrer Projekte als versuchend oder verändernd kategorisiert.

Betrachtet man weiterhin die Umsetzung der Programm-Intentionen hinsichtlich der Forschungsgegenstände zeigen sich zwei Schwerpunkte: die abweichende Themenauswahl und der Blick „nach außen“ statt „nach innen“. Erstens kann die Wahl neuer Themen, die nicht in den DLL-Inhalten vorhanden waren, vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrer/innen diese in ihrer aktuellen Praxis als besonders drängend erachtet haben. Im Vergleich zu MOHR & SCHAT (2016) stellen die im Korpus gefundenen 11 % dieser thematischen „Abweichun-

gen vom Programm“ jedoch einen geringen Anteil dar; dort wiesen 25 % der Projekte neue Themenorientierungen auf.

Zweitens ist bemerkenswert, dass sich lediglich vier der Projekte zentral mit der Lehrperson i. S. der Betrachtung des eigenen Selbstverständnisses beschäftigen. Bei diesen Projekten wäre zu erwarten gewesen, dass diese noch mehr den Blick „nach innen“, also auf ihre Überzeugungen und Einstellungen richten, z. B. mittels introspektiver Verfahren (vgl. Variante 5 des Bielefelder Modells). Statt auf sich selbst richtete sich der Blick der Teilnehmenden jedoch eher „nach außen“ auf den eigenen oder – wie erläutert – häufig auch den fremden Unterricht. Die Gründe dafür könnten an der unterschiedlich ausführlichen Rezeption der Anleitung zum PEP im Lehrmaterial oder an persönlichen Interessen, die das Programm überlagerten, liegen. So werden möglicherweise als prekär wahrgenommene Situationen (z. B. eine wenig lernförderliche Raumsituation) eher als Gegenstände gewählt als die eigene Person – die vermutlich als weniger defizitär wahrgenommen wird. Des Weiteren wird angenommen, dass gerade in diesem betrachteten Teil der Weiterbildung die Lehrer/innen sich an diese neue Art, ihre Praxis reflexiv-forschend zu betrachten, gewöhnen müssen und das Ziel einer kritischen Betrachtung z. B. des eigenen Selbstverständnisses noch zu anspruchsvoll sein könnte. Die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen und Einstellungen könnte in einem Modul am Ende des Programms möglicherweise besser situiert sein. Generell scheint eine Re-Orientierung in die Richtung der Selbstbetrachtung für zukünftige Programmdurchläufe jedenfalls interessant. Hierbei könnte ein besonderes Augenmerk auf den Einsatz selbstreflexiver (ethnographischer) Forschungsmethoden gelegt werden.

Für das Programm bedeuten diese Erkenntnisse, dass die Teilnehmenden – und die Tutorierenden – (weiterhin) für die Ziele der PEPs sensibilisiert und eine selbstkritische Einstellung zur eigenen Person und Rolle gefördert werden muss. Dies beinhaltet die Aufgabe, eine selbstreflexive Haltung bei den Teilnehmenden zu entwickeln (vgl. SCHÖN, 1991; FICHTEN, 2010), die auch ein Eingeständnis an ihre eigenen Schwächen beinhaltet. Eine reflexive Haltung, wie sie durch die PEPs entwickelt werden soll, kann hier innerhalb eines zyklischen Mechanismus ent-

wicklungsfördernd wirken. Die Studienergebnisse zeigen, dass Forschendes Lernen auch in diesem innovativen internationalen Weiterbildungssetting schrittweise zur Professionalisierung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lehrenden beitragen kann.

9 Literaturverzeichnis

Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89, 353-366.

Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon, Oxon etc.: Routledge.

Benitt, N. (2015). *Becoming a (Better) Teacher. Classroom Action Research and Teacher Education*. Tübingen: Narr.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>, Stand vom 21. Januar 2020.

Bullock, D. & Smith, R. (Hrsg.) (2015). *Teachers Research! IATEFL*. <http://resig.weebly.com/teachers-research.html>, Stand vom 21. Januar 2020.

Carr, W. & Kemmins, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Dewey, J. (1984). *The later works. 1925 – 1953*. Hg. v. Jo A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dudley, P. (Hrsg.) (2015). *Lesson Study. Professional learning for our time*. London: Routledge.

Farrell, T. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. Routledge: New York.

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127-182). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155-164). Frankfurt am Main: Campus.

Fichten, W. & Weyland, U. (2018). Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In N. Neuber, W. D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik: Band 3. Forschendes Lernen, the wider view: Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017* (1. Aufl., S. 47-58). WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

Grünewald, A., Bäker, C., Bermejo Muñoz, S., Hethey, M. & Roviró, B. (2014). Forschendes Studieren in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen: Design Based Research. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 25(2), 237-254.

Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language Teaching: Puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Legutke, M. & Rotberg, S. (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. Learning to Teach German – the Goethe Institut's worldwide offer for in-service teacher education. *Info DaF*, 45(5), 605-634.

Legutke, M. K. & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.),

Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung (S. 9-46). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Scriptor.

Mohr, I. & Schart, M. (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 293-321). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Niewalda, K. (2016). Action Research in Teacher Training Programs: What do Teachers Learn? In N. Sonda, A. Krause & H. Brown (Hrsg.), *JALT 2015 Conference Proceedings* (S. 30-35). Tokyo: JALT. https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2015-pcp_005.pdf, Stand vom 21. Januar 2020.

Prediger, S. (2018). Design-Research als fachdidaktisches Forschungsformat: Am Beispiel Auffalten und Verdichten mathematischer Strukturen. In P. Bender (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 33-40). Münster: Waxmann.

Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rueß, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 23-44.

Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*. Berlin u. a.: Langenscheidt/Klett.

Schaumburg, H. & Saunders, C. (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, U. Weyland & J. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 119-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schocker-von Ditfurth, M.** (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A.** (Hrsg.) (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, L., Rudduck, J. & Hopkins, D.** (Hrsg.) (1985). *Research as a basis for teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational Books.
- Universität Bielefeld** (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2010.
http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf, Stand vom 20. Januar 2020.
- Weyland, U.** (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling et al. (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25-64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zibelius, M.** (2015). *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. Tübingen: Narr.

Autorinnen/Autoren



Dr. Constanze SAUNDERS || Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle
Studien || Ernst-Abbe-Platz 8, D-07743 Jena

www.dafdz.uni-jena.de

constanze.saunders@uni-jena.de



Theres WERNER || Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien ||
Ernst-Abbe-Platz 8, D-07743 Jena

www.dafdz.uni-jena.de

theres.werner@uni-jena.de



Dr. Bernd HELMBOLD || Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle
Studien || Ernst-Abbe-Platz 8, D-07743 Jena

www.dafdz.uni-jena.de

bernd.helmbold@uni-jena.de



Assoc. Prof. Dr. Michael SCHAT || Keio Universität Tokyo,
Juristische Fakultät/ Deutschlandstudien || 2 Chome-15-45 Mita,
Minato, J-108-8345 Tokyo

m.schart@keio.jp