

Von forschenden Lernenden zu forschenden Lehrenden

Ein Lehrkonzept zur Entwicklung forschungsbezo- gener Kompetenzen im Bereich Didaktik/Methodik

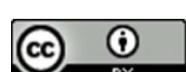
Lisa Höfler & Michael Seyfarth

Abstract: Ein zentrales Anliegen der Lehrkräftebildung ist es, angehende Lehrende in die Lage zu versetzen, einen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Unterricht zu gestalten. Da sich diese wissenschaftlichen Grundlagen ständig weiterentwickeln und Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis mit immer neuen Herausforderungen konfrontiert sind, zielt die universitäre Ausbildung zunehmend darauf ab, Lehrkräfte dazu zu ermächtigen, in ihrer beruflichen Praxis eine forschende Haltung einzunehmen. Im Zentrum dieses Praxisbeitrags steht die Vorstellung und Reflexion eines Modulkonzepts, das zum Ziel hat, die Verbindung zwischen forschungs- und unterrichtsmethodischen Kompetenzen in der Lehrkräftebildung zu stärken. Ausgehend von einer Erarbeitung der Grundlagen zu ‚Schriftlichkeit‘ und einer kriteriengeleiteten Lehrwerkanalyse wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt und erprobt. Die dabei erhobenen videografischen Daten und Interviews dienten als Grundlage für die Einführung in Methoden zur Erhebung, Aufbereitung und Analyse von Forschungsdaten.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, Aktionsforschung, Professionalisierung, empirische Forschung

Abstract: A key objective of teacher training is to enable future teachers to design lessons based on scientific evidence. As these scientific findings continue to develop and teachers are constantly confronted with new challenges in their teaching practice, university education increasingly aims to empower teachers to adopt a research-based approach in their professional practice. This article presents a course intended to strengthen the link between skills in research and teaching methods in teacher training. Based on an introduction to the basics of ‘written language’ and a criteria-based textbook analysis, students developed and trialed teaching materials. Video data and interviews collected during micro-teaching served as the basis for the introduction to methods for collecting, preparation, and analysing research data.

Keywords: Research-based learning, action research, teacher education, empirical research



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Einleitung

Zahlreiche Autor:innen weisen unter den Schlagworten „Aktionsforschung“ (vgl. u. a. Feindt, Rott & Altrichter 2020; Schart 2010) oder „Forschendes Lernen“ (vgl. u. a. Schiefner-Rohs, Favella & Herrmann 2019; Saunders et al. 2020) auf die wachsende Bedeutung einer forschenden Haltung von Lehrenden zu ihrem eigenen Unterricht hin. Gleichzeitig melden Studierende in Evaluationen zur universitären Lehre häufig zurück, dass für sie Bezüge zwischen Forschung und (Unterrichts-)Praxis häufig nicht ausreichend nachvollziehbar sind. Im Rahmen des Moduls „Unterricht entwickeln und erforschen: Fokus Schriftlichkeit“ in den M.A.-Studiengängen des Herder-Instituts der Universität Leipzig sind forschungsmethodische und unterrichtsmethodische Schwerpunkte gleichermaßen curricular fest verankert. Während das Seminar „Schriftliche Kompetenzen: Curriculare und methodische Aspekte“ einen Fokus auf unterrichtspraktische Überlegungen legt, werden im Seminar „Unterrichtsforschung“ Grundlagen zu empirischen Forschungsmethoden vertieft. Im Wintersemester 2022/2023 wurde ein Lehrkonzept erprobt, bei dem die Gegenstände der beiden Seminare eng verzahnt wurden.

In diesem Praxisbeitrag wird zunächst ein kurzer Abriss zum Diskurs um Forschungskompetenzen von Lehrkräften gegeben (Abschnitt 2). Anschließend wird das Lehrkonzept vorgestellt, mit dem eine Verknüpfung forschungs- und unterrichtsmethodischer Schwerpunkte erreicht werden sollte (Abschnitt 3). Eine Reflexion des Konzepts (Abschnitt 4) bietet anschließend den Ausgangspunkt für Überlegungen zu zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsbedarfen (Abschnitt 5).

2 Lehren als wissenschaftlich reflektierte Praxis

Der Anspruch an Lehrende, ihren Unterricht auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und einer kontinuierlichen Reflexion derselben zu gestalten, führte in der Vergangenheit zu Bemühungen, Lehrenden in der Forschung eine größere Bedeutung beizumessen. Dabei ging es insbesondere auch darum, Lehrende als forschende Akteure zu stärken und damit die Pole Wissenschaft, (Unterrichts-)Praxis und Person zusammenzuführen (vgl. Schiefner-Rohs, Favella & Herrmann 2019). Diese Form der Forschung blickt unter dem Terminus „Aktionsforschung“ auf eine lange Tradition zurück und wird als „eine Art von Forschung [verstanden], die von professionell Handelnden (z. B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird“ (Boeckmann 2016: 592). Feindt et al. (2020) heben dabei als zentrales Ziel die Weiterentwicklung der Praxis sowie die Schaffung empirisch fundierter Erkenntnisse über eigenes Handeln und seine Wirkung hervor. Sie verstehen Forschung und Entwicklung als Elemente ein und desselben Prozesses, in dem Praktiker:innen nicht als Forschungsobjekte, sondern als Forschende fungieren und Praxisforschende *professional communities* bilden.

Verbunden hiermit lässt sich in jüngerer Vergangenheit eine wachsende Bedeutung forschenden Lernens in Fortbildungsangeboten beobachten. Ziel ist dabei, Lehrende darin zu fördern, ihre

Unterrichtspraxis im Licht wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren (vgl. Saunders et al. 2020: 119). Dies wiederum setzt voraus, über eine Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs Forschungsergebnisse zu rezipieren (und dabei Forschungsmethodik und Implikationen zu reflektieren) sowie Forschungsergebnisse und eigene Unterrichtspraxis miteinander in Beziehung zu setzen, um hierüber eine kritisch distanzierte Haltung zum eigenen unterrichtlichen Handeln zu entwickeln.

Herausforderungen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, beziehen sich u. a. darauf, dass Aktionsforschung und wissenschaftlich fundiertes Unterrichten oft von eingeschränkter Qualität sind. Saunders et al. (2020: 110) heben etwa im Zusammenhang mit einer Beforschung der Praxiserkundungsprojekte im Projekt „Deutsch Lehren lernen“ hervor: „Als eine [...] Hürde wird erwähnt, dass viele Teilnehmende es nicht gewohnt seien, sich reflexiv vom eigenen Unterrichtshandeln zu distanzieren. [...] Die Qualität der Praxiserkundungen hängt unmittelbar davon ab, inwieweit es [den Tutor:innen] 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.“ Deutlich wird hieran die Notwendigkeit, den Aufbau einer forschenden Haltung zur eigenen Unterrichtspraxis nicht nur als Prozess zu gestalten, sondern diesen Prozess zu begleiten und zu unterstützen.

Im Fachdiskurs ist also ein wachsendes Bewusstsein für den Bedarf nach einer Überwindung von Grenzen zwischen Forschung, Unterricht und Lehrkräftebildung erkennbar. Deutlich werden jedoch auch die hiermit verbundenen Herausforderungen. Dies führt zum Bedarf nach einer Stärkung forschungsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung. Im nachfolgenden Abschnitt wird ein Modulkonzept vorgestellt, das diesem Anspruch Rechnung tragen sollte.

3 Modulkonzept zur Förderung wissenschaftlich reflektierter Lehre

3.1 Überblick

Das Modul „Unterricht entwickeln und erforschen: Fokus Schriftlichkeit“ in den M.A.-Studiengängen des Herder-Instituts der Universität Leipzig besteht aus den beiden Seminaren „Schriftliche Kompetenzen: curriculare und methodische Aspekte“ und „Unterrichtsforschung zur Schriftlichkeit“. Während sich das erste der beiden Seminare mit unterrichtspraktischen Gegenständen beschäftigt und Bereiche wie didaktisch-methodische Grundlagen zum Lesen/Schreiben, Reflexion von Lehr- und Lernmaterialien und Lehrprojekte zur Lese-/Schreibförderung abdeckt, ist mit dem zweiten Seminar eine Kompetenzentwicklung im Hinblick auf das Formulieren von Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen, die Erarbeitung qualitativer sowie quantitativer Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden sowie die Beurteilung von wissenschaftlichen Studien verbunden. Evaluationen aus früheren Semestern zeigen dabei

einerseits, dass Studierende als Herausforderung wahrnehmen, die Inhalte beider Seminare aufeinander zu beziehen. Andererseits führte die inhaltliche und auch personelle Trennung (beide Seminare wurden in der Vergangenheit von unterschiedlichen Lehrpersonen übernommen) trotz großer Bemühungen dazu, dass die Inhalte nicht konsequent aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden konnten.

Im Rahmen einer Durchführung als Teil des Teamteaching-Projekts „Lehren im Team“ (vgl. Universität Leipzig o. J.) wurde das Modul im Wintersemester 2022/2023 von einem Dozenten und einer fortgeschrittenen Studentin, die zugleich Autor und Autorin des vorliegenden Beitrags sind, übernommen, die beide Seminare gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert haben. Dabei wurde ein Lehrkonzept erprobt, dessen Kern die enge Verknüpfung der zuvor getrennten unterrichtsmethodischen und forschungsmethodischen Gegenstände darstellte. Im Semesterverlauf wurde an diesen Gegenständen in zwei aufeinander aufbauenden Zyklen gearbeitet. Im Fokus des ersten Zyklus stand dabei die Fertigkeit ‚Schreiben‘, im Fokus des zweiten die Fertigkeit ‚Lesen‘.¹ Abbildung 1 zeigt die Phasen der Zyklen im Überblick.

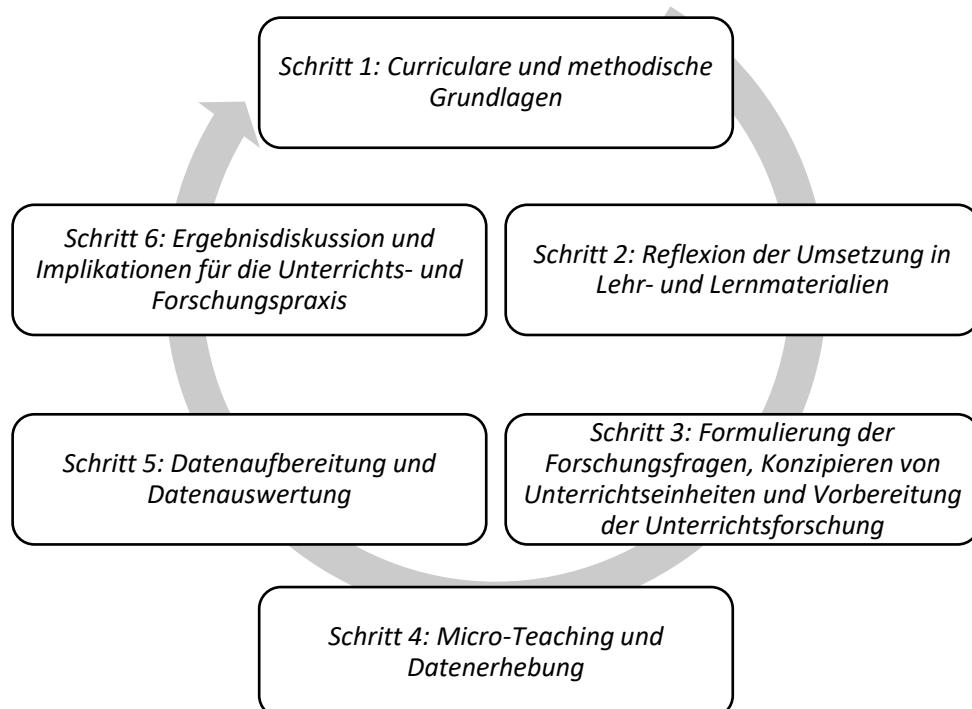


Abb. 1: Prototypische Phasen des Zyklus, der im Semester zwei Mal durchlaufen wurde

Mit dem Ziel der Verknüpfung forschungs- und unterrichtsmethodischer Gegenstände wurden ausgehend von einer Betrachtung curricularer und methodischer Grundlagen Lehr- und Lernmaterialien reflektiert. Hieran anknüpfend wurden Unterrichtseinheiten konzipiert und Grundlagen zur Erhebung von unterrichtsbezogenen Forschungsdaten erarbeitet. Anschließend

¹ Obgleich eine Differenzierung der Fertigkeiten im Hinblick auf unterrichtspraktische Überlegungen diskutabel ist, bot es für den Kontext der Seminare einen handhabbaren Rahmen zur Auseinandersetzung mit den genannten Gegenständen.

erfolgte die Simulation des vorbereiteten Unterrichts und die begleitende Erhebung empirischer Daten. Letztere wurden im nächsten Schritt für die Arbeit an Methoden zur Datenaufbereitung und Datenauswertung genutzt. Auf der Basis der Ergebnisse wurden anschließend Implikationen für die Unterrichts- und Forschungspraxis diskutiert.

3.2 Teilschritte

Der Arbeit an den beiden Zyklen war eine rahmengebende Sitzung vorangestellt, in der der bisherige Stand der Kompetenzentwicklung sowohl im Hinblick auf forschungs- als auch auf unterrichtspraktische Methoden gemeinsam reflektiert wurde. Für die Selbsteinschätzung forschungsbezogener Kompetenzen diente ein selbsterstelltes Raster (s. Anhang) im Hinblick auf Forschungsparadigmen sowie auf Methoden zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung qualitativer und quantitativer Daten. Die Entwicklung unterrichtsmethodischer Kompetenzen erfolgte unter Berücksichtigung der Kompetenzbeschreibungen im Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA). Verbunden wurde dies mit einer thematischen Einführung, deren Ziel es war, den Modulschwerpunkt ‚Schriftlichkeit‘ (vgl. u. a. Roll 2021) in Abgrenzung zu ‚Mündlichkeit‘ (vgl. u. a. Aguado 2021) abzustecken.

Schritt 1: Curriculare und methodische Grundlagen

Im ersten Schritt wurden curriculare und methodische Grundlagen erarbeitet, die sich im Zyklus zur Fertigkeit ‚Schreiben‘ etwa auf die prozessorientierte Schreibdidaktik (vgl. Kruse & Ruhmann 2006) und im Falle der Fertigkeit ‚Lesen‘ auf rezeptionsvorbereitende und rezeptionssteuernde Aktivitäten sowie auf Anschlussaktivitäten und Lesestrategien bezogen (vgl. u. a. Lutjeharms 2010; Hantschel 2016). Ergänzt wurde dies um eine Auseinandersetzung mit der Repräsentation schriftlicher Kompetenzen in Curricula und Rahmendokumenten. Bei diesen handelte es sich u. a. um den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) und dessen Begleitband (Europarat 2020), den Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ (Bausch et al. 2009) und das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Kaufmann 2016).

Schritt 2: Reflexion der Umsetzung in Lehr- und Lernmaterialien

Im zweiten Schritt wurden exemplarische Lehr- und Lernmaterialien gewählt (u. a. Auszüge aus „Momente“ (Evans, Pude & Specht 2021), „Erkundungen“ (Buscha, Raven & Szita 2016) und „Das Leben“ (Funk et al. 2020) und konkrete Aufgabensequenzen vor dem Hintergrund curricularer und methodischer Grundlagen eingeschätzt. In dieser Phase wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern Kriterienraster für die Analyse von Lehrwerken für forschungsmethodische Überlegungen zielführend sind und welche Rolle sie bei curricularen Entscheidungen im Hinblick auf Lehr-/Lernkontakte spielen können (vgl. u. a. Seyfarth 2023). Im Ergebnis wurden Leerstellen in den betrachteten Lehrwerkauszügen (etwa im Hinblick auf nicht genutzte Potenziale für Vorentlastung oder Transferaufgaben) identifiziert und methodische Implikationen für die Arbeit mit den Lehrwerken diskutiert.

Schritt 3: Konzipieren von Unterrichtseinheiten und Vorbereitung der Unterrichtsforschung

In einem weiteren Schritt wurden dann zu den zuvor betrachteten Materialauszügen Unterrichtseinheiten konzipiert, die im anschließenden Micro-Teaching erprobt werden sollten. Dabei wurden die curricularen und methodischen Grundlagen noch einmal rekapituliert und die Lehr-/Lernmaterialien in Kleingruppen angepasst bzw. ergänzt.

In diesem Schritt erfolgte auch eine Erarbeitung von Grundlagen zur empirischen (Unterrichts-) Forschung (vgl. u. a. Schramm 2021; Settinieri et al. 2014). Ziel war es, auf dieser Grundlage ein mögliches Erkenntnisinteresse und eine mögliche Forschungsfrage für eine empirische Beforschung zu im späteren Micro-Teaching erprobten Unterrichtseinheiten zu formulieren und Methoden zur Datenerhebung kennenzulernen (vgl. Riemer 2014). Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf einer Systematisierung von Forschungsparadigmen und auf den Bereichen Unterrichtsvideografie und leitfadengestützte Interviews. In diesem Zusammenhang erfolgte außerdem eine Einarbeitung in die Nutzung der Kameratechnik zur Videografie. Auch die Gestaltung der Leitfäden für die Interviews mit der Lehrkraft und den Lernenden im Kontext der Unterrichtssimulation erfolgte in dieser Phase.

Schritt 4: Micro-Teaching und Datenerhebung

Im vierten Schritt wurde die Seminargruppe zunächst in zwei Teilgruppen geteilt. In jeder dieser Gruppen wurden die Unterrichtskonzepte erprobt, wobei die Studierenden verschiedene Rollen wahrnahmen.



Abb. 2: Studierende in der Unterrichtssimulation

Lehrkraft: Eine Seminarteilnehmende übernahm im Micro-Teaching die Rolle der Lehrkraft und führte durch die zuvor erstellte Unterrichtseinheit.

Lernende: Fünf Teilnehmende übernahmen im Rahmen des Micro-Teachings die Rolle von Lernenden.

Forschende: Zwei der Seminarteilnehmenden übernahmen die Rolle der Forschenden mit dem Schwerpunkt ‚Unterrichtsvideografie‘. Sie bedienten während des Micro-Teachings die beiden zur Videografie genutzten Kameras sowie die Ansteckmikrofone. Zwei weitere Studierende übernahmen die Rolle der Interviewenden, wobei eine Person im Anschluss an das Micro-Teaching die Lehrkraft interviewte und die zweite Person ein Fokusgruppeninterview mit den Lernenden durchführte.

Über die beiden Zyklen hinweg hatten die Studierenden damit Gelegenheit, verschiedene Rollen einzunehmen. Dies ermöglichte ihnen, eigene Schwerpunkte in der individuellen Kompetenzentwicklung zu setzen.

Schritt 5: Datenaufbereitung und Datenauswertung

Die Seminarphase im Anschluss an das Mirco-Teaching knüpfte an die Auseinandersetzung mit den Forschungsparadigmen in Schritt 3 an. In Workshops hatten die Studierenden Gelegenheit, Methoden zur Aufbereitung von Verbal-/Videodaten unter besonderer Berücksichtigung von Transkriptionskonventionen zwecks sprachwissenschaftlicher (GAT2, vgl. Selting et al. 2009; und HIAT, vgl. Rehbein et al. 2004) und inhaltsanalytischer Untersuchungen (vgl. Dresing & Pehl 2018) sowie Transkriptionssoftware (insb. f4transkript und EXMARaLDA) kennenzulernen. Gemeinsam mit den Studierenden wurden dabei auch Möglichkeiten zur automatischen Transkription (insb. mittels f4x) erprobt und im Hinblick auf verschiedene Forschungsgegenstände (Einzelinterviews, Gruppeninterviews, sprachliche Äußerungen auf verschiedenen Kompetenzniveaus, Unterrichtsinteraktion) im Fach DaF/DaZ reflektiert. Zur Bearbeitung von Videodaten (insb. zum Zusammenschneiden von Unterrichtsmitschnitten mit verschiedenen Kameras und Mikrofonen) wurden die Studierenden in die Nutzung von DaVinci Resolve eingeführt. Ein Workshop zur Nutzung von MAXQDA ermöglichte den Studierenden einen Überblick zur Nutzung des Tools für die digital gestützte Analyse verschiedener Medientypen in qualitativen und quantitativen Forschungsprojekten. In den Workshops wurde dabei immer wieder auf die zuvor besprochenen Forschungsfragen und – wann immer möglich – auf die im Rahmen des Micro-Teachings erhobenen Daten zurückgegriffen.

Schritt 6: Ergebnisdiskussion und Implikationen für die Unterrichts- und Forschungspraxis

Den Zyklus abschließend wurden die Ergebnisse der Datenaufbereitung und -auswertung auf die gemeinsam entwickelte Forschungsfrage bezogen. Zusammen mit den Studierenden wurde dabei reflektiert, inwiefern das gewählte forschungsmethodische Vorgehen zielführend war und welche Herausforderungen bei der Durchführung sichtbar wurden. Dabei erfolgte auch ein Rückgriff auf das Raster zur Selbsteinschätzung über forschungsmethodische Kompetenzen aus der ersten Sitzung des Semesters, auf dessen Basis Potenziale zur zukünftigen individuellen Kompetenzentwicklung formuliert wurden. Hieraus wurden etwa nach dem ersten Zyklus Implikationen zur eigenen Rolle

im Rahmen der Erprobung während des zweiten Zyklus abgeleitet sowie Bedarfe nach einer weiterführenden Auseinandersetzung mit einzelnen Forschungsmethoden formuliert.

4 Reflexion

Die Lehrveranstaltungsevaluation zeigt zunächst eine bessere Gesamtbewertung für das Modul durch die Studierenden als in früheren Moduldurchläufen. So stiegen die Zufriedenheitswerte auf einer 5-stufigen Likert-Skala von mw=4,1 auf mw=4,3. Die gesunkene Standardabweichung von s=1,3 auf s=0,8 deutet dabei auf eine stärkere Einigkeit in der Einschätzung der Studierenden hin. Die Analyse der Verbalkommentare belegt die Stärkung des wahrgenommenen Bezugs zwischen Forschungs- und Unterrichtspraxis. So wurde von den Studierenden „das Ineinandergreifen didaktischer und forschungsrelevanter Fragestellungen“ (vgl. Lehrevaluation) ebenso positiv hervorgehoben wie der „Praxisbezug und die Verbindung mit der Fachliteratur“ (vgl. Lehrevaluation). Auch der Mehrwert der Prüfungsform im Hinblick auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs wurde betont: „die Prüfungsleistung Lesetagebuch ermöglicht mir einen neuen Zugang zu Literatur und deren Bewertung/Einschätzung“ (vgl. Lehrevaluation). Diese Einschätzung scheint sich durch eine dozierendenseitige Reflexion der Lesetagebücher zu Moduldurchläufen in früheren Semestern zu bestätigen. Die (subjektive) Wahrnehmung deutet darüber hinaus darauf hin, dass die Einträge für das Lesetagebuch teilweise eine deutlich bessere Qualität als in Vorjahren aufwiesen. Diese drückt sich durch eine stärkere argumentative Verknüpfung der rezipierten Forschung mit eigener Unterrichtserfahrung ebenso aus, wie auch durch eine besser argumentierte Ableitung von Implikationen für zukünftiges Unterrichten. Im Gegensatz zu früherer Kritik an forschungsbezogenen Schwerpunkten, die (scheinbar) für eine spätere Lehrtätigkeit wenig hilfreich wären, wurde in diesem Moduldurchlauf die Arbeit mit der forschungsbezogenen Software in den Interviews mit den Studierenden mehrfach als besonders gewinnbringende Seminaraktivität geäußert. Die Sensibilisierung der Studierenden für ihre (zukünftige) Rolle als wissenschaftlich reflektierende Lehrende zeigt sich auch darin, dass diese positiv die Gelegenheit hervorhoben „Erfahrungen als Forscherin [zu] sammeln“.

Die Auswertung der Daten weist jedoch auch darauf hin, dass das komplexe Lehrkonzept, das auf die Verzahnung von forschungs- und unterrichtsmethodischen Schwerpunkten abzielte, gleichwohl als Herausforderung wahrgenommen wurde. Im Falle seltener Anwesenheit wurde die Orientierung im Modul dabei als vergleichsweise herausfordernd empfunden (anders als bei thematisch unabhängig(er)en Einzelsitzungen, wie dies an anderen Stellen im universitären Lehrangebot umgesetzt wird). Eine weitere Herausforderung ergab sich durch die Durchführung zweier Zyklen im Sinne eines Spiralcurriculums: Dass im ersten Zyklus v. a. Überblickswissen erarbeitet wurde, das im zweiten Zyklus mit individuellen Schwerpunktsetzungen vertieft werden konnte, führte dazu, dass die eigene Kompetenzentwicklung im ersten Zyklus teilweise als gering eingeschätzt wurde, wie sich etwa in folgender Aussage widerspiegelt: „[M]anchmal wurden neue Forschungsmethoden bzw. -instrumente (z. B. Transkriptionssoftware) eingeführt, aber meines Erachtens zu schnell erklärt“.

bzw. damit zu wenig geübt“. Hieraus ergibt sich die Erkenntnis, dass eine systematischere Einbindung des vor und nach jedem Zyklus verwendeten Rasters zur Selbsteinschätzung forschungs-methodischer Kompetenzen auch innerhalb der Zyklen ebenso sinnvoll wäre, wie ein konsequenterer Bezug auf das EPOSA (oder anderer Raster zur Selbsteinschätzung) im Hinblick auf unterrichtsmethodische Kompetenzen.

5 Fazit

Mit dem vorliegenden Praxisbeitrag konnte ein Konzept vorgestellt werden, das auf eine Verknüpfung von forschungs- und unterrichtsmethodischen Gegenständen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung abzielt und damit einen Beitrag dazu leisten kann, Studierende zu wissenschaftlich reflektierenden Lehrenden auszubilden. Inwiefern dies tatsächlich nachhaltig gelingt, lässt sich nur über eine zielgerichtete Begleit- bzw. Transferforschung abschließend belegen. Die Daten der Lehrevaluation und die Prüfungsleistungen weisen jedoch darauf hin, dass mit dem Konzept erreicht werden konnte, dass die Bedeutung der Forschung für die zukünftige Lehrtätigkeit von Studierenden eine stärkere Wertschätzung erfuhr. Diese drückte sich in einer positiveren Bewertung des Moduls durch die Studierenden ebenso aus, wie in der im Vergleich zu vorherigen Moduldurchläufen erfolgreicheren Kompetenzentwicklung. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen aber nicht nur das Potenzial, das sich aus der engen Verzahnung von Forschung und Unterrichtspraxis ergibt, sondern werfen auch hochschuldidaktische Fragen zu Gelingens- und Umsetzungsbedingungen auf, die einen Bedarf an einer weiterführenden Erprobung und einer umfassenderen Begleitforschung zeigen. Die Herausforderungen, die sich aus der starken Verzahnung der Sitzungen und Themen ergeben, weisen dabei auf die Bedeutung einer guten Seminardokumentation über Learning-Management-Systeme hin. Auch Selbstlernangebote zur Kompensation von Fehltagen sowie studierendenfreundliche Instrumente zur Selbstreflexion scheinen im Hinblick auf weitere Erprobungen des Konzepts berücksichtigungswert.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 253–267.
- Bausch, Karl-Richard; Bergmann, Birgit; Grögor, Brigitte; Heinrichsen, Heinrich; Kleppin, Karin; Menrath, Boris & Thürmann, Eike (2009). *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache"*. Abgerufen am 13.04.2025, von URL https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=1

- Boeckmann, Klaus-Börge (2016). Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke, 592–596.
- Buscha, Anne; Raven, Susanne & Szita, Szilvia (2016). *Erkundungen Deutsch als Fremdsprache C1: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch: Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg. Abgerufen am 25.07.2025, von URL https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Europarat (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart.
- Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2021). *Momente. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch A1.2*. München: Hueber.
- Feindt, Andreas; Rott, David & Altrichter, Herbert (2020). Aktionsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 733–740.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Nielsen, Laura & von Eggeling, Rita (2020). *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch A1*. Berlin: Cornelsen.
- Hantschel, Hans-Jürgen (2016). Lesen. In: Brinitzer, Michaela, Hantschel, Hans-Jürgen, Kroemer, Sandra, Möller-Frorath, Monika & Ros, Lourdes (Hrsg.). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 50–59.
- Kaufmann, Susan (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse: Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut. Abgerufen am 13.04.2025, von URL https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile
- Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriela (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto, Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Hrsg.). *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 13–35.
- Lutjeharms, Madeline (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 976–982.

- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska & Herkenrath, Annette (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Abgerufen am 31.05.2025, von URL https://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf
- Riemer, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15–32.
- Roll, Heike (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 268–281.
- Saunders, Constanze; Werner, Theres; Helmbold, Bernd & Schart, Michael (2020). Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15: 2, 101–124. Abgerufen am 18.04.2025, von URL <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1347/925>
- Schart, Michael (2010). Aktionsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Auflage*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 1369–1376.
- Schiefner-Rohs, Mandy; Favella, Gianpiero & Herrmann, Anna-Christin (Hrsg.) (2019). *Forschungsnahe Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung: Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung*. Berlin: Peter Lang.
- Schramm, Karen (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 215–232.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin & Kern, Friederike (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. Abgerufen am 31.05.2025, von URL <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. DOI: 10.36198/9783838585413
- Seyfarth, Michael (2023). Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur. In: Demmig, Silvia, Reitbrecht, Sandra, Sorger, Brigitte & Schweiger, Hannes (Hrsg.). *Beiträge zur*

*Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache.* Berlin: ESV, 105–120. Abgerufen am 03.04.2025, von URL <https://www.esv.info/download/katalog/media/9783503211081/9783503211081.pdf>

Universität Leipzig (o. J.). *Lehren im Team (LiT).* Abgerufen am 31.05.2025, von URL <https://www.philol.uni-leipzig.de/herder-institut/forschung/projekte/laufende-projekte/lehren-im-team-lit>

Angaben zur Person: Lisa Höfler hat im Bachelor und Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig studiert. Nach ihrem Studium hat sie in unterschiedlichen DaZ-Kontexten der Erwachsenenbildung unterrichtet. Sie arbeitet seit Oktober 2024 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Kulturstudien am Herder-Institut. Dabei interessiert sie sich besonders für diskriminierungskritischen und diversitätssensiblen Unterricht sowie herrschaftskritische Perspektiven auf DaF/DaZ. Sie promoviert zur Intersektion von Klassismus und (Neo-)Linguizismus in berufssprachlichen DaZ-Bildungskontexten.

Kontakt: lisa.hoefler@uni-leipzig.de

Angaben zur Person: Michael Seyfarth arbeitet am Herder-Institut der Universität Leipzig als Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie als Redakteur der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch für den Beruf, kulturbezogenes Lernen und empirisch gestützte Lehrwerkforschung. Nach dem Studium arbeitete er als DAAD-Sprachassistent und DAAD-Lektor in Russland sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter in Nürnberg und Greifswald. Seine Dissertation verteidigte er an der Universität Wien.

Kontakt: michael.seyfarth@uni-leipzig.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1493696>