

Zur Neuausrichtung von *Deutsch lehren lernen (DLL)*

Die Wahrnehmung der Tutorinnen und Tutoren

Blaženka Abramović, Adelina Sîrbu, Marion Schuller, Michael Legutke & Michael Schart

Abstract: Dieser Praxisbericht dokumentiert einen Aspekt der Begleitforschung zur Neukonzeption des Fort- und Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* des Goethe-Instituts. Die Neuausrichtung umfasst einen erweiterten Korpus an Unterrichtsdokumenten, die Einführung von Erkundungsaufgaben in Verbindung mit Reflexionsaufgaben, eine veränderte Bewertungspraxis und vor allem einen höheren Grad an Autonomie für die Teilnehmenden. Im Zentrum der Untersuchung steht die Wahrnehmung der Tutorierenden, die mittels Fragebogen (n=111) und leitfadengestützter Interviews (N=5) erfasst wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erkundungsaufgaben als praxisrelevant und motivierend bewertet werden, jedoch mit erhöhtem Zeitaufwand und Orientierungsbedarf verbunden sind. Die Rolle der Tutorierenden hat an Komplexität gewonnen; sie pendeln nun zwischen prozessbegleitender und fachdidaktisch-beratender Funktion. Die Neukonzeption bietet Chancen für die Weiterentwicklung aller Beteiligten, erfordert jedoch gezielte Unterstützungsstrukturen. Der Beitrag schließt mit Impulsen für weitere Begleitforschung.

Schlagwörter: Fortbildung und Weiterbildung, Lehrerbildung, Aufgabe, Tutor

Abstract: This paper documents one aspect of the research that accompanied the redesign of the Goethe-Institut's continuing professional development program, *Deutsch Lehren Lernen (DLL)*. The redesign includes an expanded set of classroom documents, exploration tasks linked to reflection tasks, modified assessment practices, and greater participant autonomy. The study focuses on tutor perceptions, collected via a questionnaire (n = 111) and semi-structured interviews. The findings suggest that, while tutors perceive exploration tasks as relevant and motivating, they are also associated with increased time demands and a need for orientation. Tutors' roles have grown in complexity. They now oscillate between process facilitation and subject-didactic advisory functions. The redesign offers opportunities for the professional development of all participants but requires targeted support structures. The paper concludes with suggestions for further research.

Keywords: continuing professional development (CPD), teacher education, tasks, tutoring



1 Neubearbeitung und Neukonzeption

Zehn Jahre nach dem Beginn der weltweiten Implementierung des Fort- und Weiterbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen* (Goethe-Institut 2024, Legutke 2023), initiierte das Goethe-Institut eine Neubearbeitung der thematischen Bausteine des Programms und damit verbunden eine Neukonzeption der praktischen Arbeit. Erprobungen und erste Implementierungen in unterschiedlichen Regionen begannen im Sommer 2024. Der folgende Bericht stellt die ersten Schritte eines umfassenderen Forschungsvorhabens dar, das diese Neuausrichtung begleitet.

Die Weiterentwicklung des *DLL*-Programms trägt zum einen den Veränderungen Rechnung, welche die technologischen Entwicklungen für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache mit sich bringen. Der Lernraum hat sich in den zurückliegenden zehn Jahren grundlegend geändert: Unterricht kann zwar nach wie vor in Präsenz erfolgen, kann jedoch Onlinephasen einschließen oder gänzlich in den virtuellen Raum verlegt werden. Der Korpus von Unterrichtsdokumenten, die zum Kernbestand der *DLL*-Einheiten gehören (Mühlum et al. 2023), wurde deshalb erweitert. Zum anderen nimmt die Neuausrichtung die Erfahrungen aus der Umsetzungspraxis sowie die Ergebnisse empirischer Forschungen zum Programm auf.

Bisherige Begleitstudien beziehen sich häufig auf die Praxiserkundungsprojekte (PEP), das zentrale Professionalisierungsinstrument von *DLL*. Mit Hilfe dieser praxisnahen und niedrighschwelligen Forschungsaktivitäten erkunden die Teilnehmenden den eigenen Unterricht (Helmbold et al. 2023; Legutke & Mohr 2015; Saunders et al. 2020; Mohr & Schart 2016). Diese Studien bestätigen sowohl aus Sicht der Teilnehmenden als auch der der Tutorierenden die Relevanz des PEPs im Lernprozess. Das große Potenzial des forschenden Ansatzes in *DLL* wird demnach bestätigt. Zugleich machen diese Studien aber auch deutlich, dass die Teilnehmenden auf die Konzeption und Durchführung der PEPs, mit der jede Einheit von *DLL* abgeschlossen wird, bisher nicht hinreichend vorbereitet werden. Die Studie von Helmbold et al. (2023) verdeutlicht die sehr heterogenen Vorerfahrungen der Tutorierenden hinsichtlich der Kompetenz und der eigenen Erfahrungen mit forschendem Lernen bzw. empirischer Forschung. Größere Aufmerksamkeit müsste demnach auf eine systematische Einführung in die Erkundungspraxis eigenen und fremden Deutschunterrichts gelegt werden. Um eine solche Vorbereitung zu gewährleisten, wurde bei der Neubearbeitung der ersten Basiseinheit *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (Schart & Legutke 2024) die Erkundungsaufgabe (EA) als neuer Aufgabentyp eingeführt.

Eine EA, so die Erwartung, dient der Vorbereitung auf das PEP und damit der Entwicklung einer forschenden Haltung und Praxis der Lehrenden. Sie richtet die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf einen klar begrenzten Teilaspekt des Deutschunterrichts, der in den jeweiligen Teilkapiteln der Einheit von *DLL* erarbeitet wird. Sie ist folglich – im Unterschied zu den PEPs, deren Schwerpunkte von den Teilnehmenden selbst gewählt werden – stets eng mit den Inhalten der Teilkapitel verschränkt. Auch das konkrete Vorgehen ist bei diesen „Mini-Forschungsprojekten“ vorgegeben. Dadurch lernen die Teilnehmenden unterschiedliche (Erkundungs-)Instrumente zunächst in ihrer Nutzung kennen, bevor sie am Ende jeder *DLL*-Einheit selbständig das Design für ein PEP

konzipieren. Beispielsweise machen sie sich mit Instrumenten zur Befragung und Beobachtung von Unterricht vertraut oder mit verschiedenen niederschweligen Analyseverfahren (siehe Anhang 2). Gegenstand der Erkundung sind neben Unterrichtsprozessen (dokumentiert, erlebt, berichtet), auch Dokumente (Curricula), Lehr- und Lernmaterialien sowie die sozialen Prozesse, in denen Lehrende agieren (Unterricht, Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen u.a.m.). Eng verknüpft mit den EA sind Reflexionsaufgaben, die die Möglichkeit eröffnen, das Erkundete zu überdenken, zu erklären und mit anderen Teilnehmenden zu besprechen.

Nach einer Pilotierung des neuen Aufgabentypus und zugeordneter Reflexionsaufgaben ließ das Goethe-Institut für die restlichen Basiseinheiten des Programms EA entwickeln. Diese erhalten eine deutliche Aufwertung im Programm, weil eine Auswahl von ihnen als Leistungsnachweis markiert wurde und zusammen mit dem PEP die Zertifizierung der Leistung ermöglichte. Damit wurde eine signifikante Veränderung der bisherigen Bewertungspraxis eingeleitet. Mussten Teilnehmende bisher neben der Durchführung eines PEPs ca. 80% der Aufgaben einer Einheit nachweisbar bearbeiten, so sind es nun ausgewählte EA, die verpflichtend zu bearbeiten und zu reflektieren waren, alle anderen Aufgaben waren hingegen der freiwilligen Arbeit überlassen.

Die Neuausrichtung lässt sich zusammenfassend durch folgende Gestaltungsmerkmale charakterisieren: einen erweiterten Korpus von Unterrichtsdokumenten, die Einführung von EA in Verbindung mit Reflexionsaufgaben, eine veränderte Bewertungspraxis und einen höheren Grad von Autonomie der Teilnehmenden in Hinblick auf die Bearbeitung von Aufgaben und nicht zuletzt neue Anforderungen an die Begleitung der Prozesse durch die Tutorierenden.

2 Die Begleitforschung: Fragestellung und Design

Das Forschungsteam zum vorliegenden Projekt begann seine Arbeit parallel zum Zeitpunkt der Einführung der Neuausrichtung durch die Zentrale des Goethe-Instituts. Dabei richtete sich die Aufmerksamkeit zunächst auf die Gruppe der Tutorierenden. In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie die Neuorientierung des Programms von den Tutorinnen und Tutoren wahrgenommen wird. Sie bieten sich als Zielgruppe deshalb an, weil sie über das Netzwerk des Goethe-Instituts direkt ansprechbar sind. Zudem können sie sich auf der Basis ihrer zum Teil langjährigen Erfahrungen mit der Tutorierung von *DLL*-Einheiten und auf dem Hintergrund verschiedener Schulungen kompetent zu unterschiedlichen Aspekten der Neuausrichtung äußern. Ziel der Begleitforschung ist es, Brennpunkte der Neuausrichtung zu ermitteln und Impulse für eine Nachjustierung der Fortbildungspraxis zu liefern.

Um die Wahrnehmungen der Tutorinnen und Tutoren zu erfassen, wurde ein zweiteiliges Design gewählt:

(1) Unmittelbar vor dem Beginn von *DLL*-Kursen nach dem neuen Modell wurden mit Hilfe eines Fragebogens (siehe Anhang 1), der über das weltweite Netzwerk des Goethe Instituts verschickt wurde, die individuellen Einschätzungen und Emotionen in Bezug auf die bevorstehenden

Änderungen ermittelt. Von Interesse war dabei, wie gut die 111 teilnehmenden Tutorierenden sich bezüglich der anstehenden Veränderungen informiert fühlten, welches Vorwissen sie woher erworben hatten und mit welchen Gefühlen sie sich den anstehenden Änderungen entgegensahen, welche Hoffnungen sie damit verbanden, aber auch welche Herausforderungen sie antizipierten. Der Fragebogen schloss mit einer Anfrage zur Bereitschaft, mit dem Forschungsteam weiterhin zusammenzuarbeiten und über die konkreten Erfahrungen mit der Neuausrichtung im Gespräch zu bleiben ab (Fragebogen im Anhang 1).

(2) Den zweiten Teil des Designs bildeten mehrschrittige, leitfragengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit 5 jener Personen, die ihre Bereitschaft zur Mitarbeit auf dem Fragebogen signalisiert hatten. Diese Gespräche fanden digital via Zoom² in unterschiedlichen Konstellationen statt. Neben dem gesamten Forschungsteam, zu dem mit Marion Schuller auch eine aktive Tutorin zählt, nahmen jeweils zwei oder drei weitere Tutorierende teil. Die Treffen wurden in Form eines kollegialen Austauschs veranstaltet und folgten dabei einem Leitfaden, dessen grundlegende Struktur sich aus den Themen des Fragebogens ergab. Im Verlaufe des Forschungsprozesses wurde er kontinuierlich angepasst, indem neue Aspekte integriert wurden, die sich in den Gesprächen herauskristallisierten. Den Forschungspartnern wurde zudem die Leitfragen zum Verfassen eines Forschungstagebuchs zur Verfügung gestellt, auf die sie bei der Sammlung ihrer Beobachtungen und Wahrnehmungen zurückgreifen konnten (siehe Anhang 1). Die Einträge sollten – so die ursprüngliche Idee – neben den Leitfragen als Impulse in den Gesprächen dienen. Allerdings wurde das Tagebuch als Angebot zur Reflexion von den Tutorierenden kaum genutzt, was angesichts des zusätzlichen Arbeitsaufwandes nachvollziehbar ist.

Mit diesen fünf Personen fanden jeweils zwei Gespräche in einem Abstand von ca. acht Wochen parallel zur Tutorierungspraxis und in unterschiedlicher Zusammensetzung statt. Somit konnten die Erfahrungen der Tutorinnen und Tutoren zeitnah erfasst werden. Die Treffen dauerten zwischen 60 und 90 Minuten. Auf diese Weise konnte ergänzend zum Fragebogen die Wahrnehmung von drei Tutorinnen und zwei Tutoren aus drei Regionen detailliert dokumentiert werden.

Die 4 Gespräche wurden mit einer Spracherkennungssoftware automatisch transkribiert und die Texte dann händisch nachgearbeitet. Die Auswertung erfolgte im Team nach dem Prinzip der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) mit Hilfe der Software MaxQDA. In einer Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen wurden die Transkripte zunächst arbeitsteilig nach Themen kodiert. In Teamsitzungen wurden diese Kodierungen anschließend geprüft und eine gemeinsame Deutung der Textstellen herausgearbeitet.

3 Die Wahrnehmung der Tutorinnen und Tutoren

3.1 Die Befragung

Auf den Aufruf, an dem Forschungsvorhaben mitzuwirken, der über das Netzwerk des Goethe-Instituts verteilt wurde, antworteten 111 Personen positiv, indem sie den Fragebogen bearbeiteten. 68 % bestätigten dabei, dass sie sich sehr gut bis gut über die anstehenden Veränderungen informiert fühlten. Nur 3 % fühlten sich nicht informiert. Die Bemühungen des Goethe-Instituts über spezielle Informationsveranstaltungen, über den Netzwerkraum Moodle und die Ankündigungen der regionalen Institute auf die Veränderungen vorzubereiten, erreichten demnach einen großen Teil der Zielgruppe. Das zeigt sich auch daran, wie die einzelnen Elemente der Neukonzeption benannt werden, nämlich die Integration digitaler Bausteine und neuer Unterrichtsdokumentationen, die EA, die schrittweise Vorbereitung auf die PEPs und die Förderung autonomer Entscheidungen der Teilnehmenden. Deutlich benannt wird auch eine veränderte Rolle der Tutorinnen und Tutoren, die die Prozesse stärker mit ihrer didaktischen Expertise begleiten und personalisiertes Feedback geben müssen.

Aufschlussreich sind die Gefühle, mit denen die Tutorinnen und Tutoren den Veränderungen entgegensehen. 63 % der Befragten freut sich auf den Neustart, 80 % begegnen ihm mit Neugier. Sie sind sich bewusst, dass die Neukonzeption sie vor die Aufgabe stellt, ihre Tutorierungspraxis umzustellen und teilweise grundlegend zu überdenken. Selbst, wenn sie diese Notwendigkeit in Betracht ziehen, dominieren Freude und Optimismus, während Ärger und Sorge angesichts der Veränderungen kaum erwähnt werden. In Bezug auf ihre neue Rolle materialisiert sich die positive Einstellung in der Hoffnung, dass durch die Reduktion obligatorischer Aufgaben die Möglichkeit für gezielteres didaktisches Feedback eröffnet wird. Sie antizipieren ihre zukünftige Aufgabe nicht mehr im Abhaken von Pflichtaufgaben sondern als Partnerinnen und Partner in einem inhaltlichen Austausch, die forschendes Lernen begleiten. Auch die schrittweise Vorbereitung auf die PEPs wird durchweg begrüßt.

Neben den positiven Einstellungen lassen sich aus den Antworten zentrale Herausforderungen ableiten, denen sich die Tutorinnen und Tutoren in Zukunft gegenübersehen. Diese betreffen die Bewertung der Erkundungs- und Reflexionsaufgaben. Ferner stellt sich die Frage, wie die Teilnehmenden motiviert werden können, die inhaltlich relevanten aber nicht mehr obligatorischen Aufgaben der einzelnen *DLL*-Einheiten neben den EA zu bearbeiten. Damit hängt die Frage zusammen, wie es gelingen kann, eine Balance zwischen der angestrebten Autonomie der Teilnehmenden und gezielter didaktischer Betreuung zu etablieren. Eine zentrale Rolle in den Antworten spielt auch die zeitliche Belastung. Während einige Befragte eine geringere zeitliche Belastung bei der Tutorierung antizipieren, überwiegt die Annahme, dass der Zeitaufwand deutlich wachsen könnte.

Um die im Fragebogen geäußerten Annahmen bezüglich der Neubearbeitung detaillierter zu erfassen und sie mit konkreten Erfahrungen anzureichern, wurden ergänzende Interviews durchgeführt. Deren Ergebnissen widmet sich der folgende Abschnitt.

3.2 Die Interviews

3.2.1 Aufgabenformate

Besonders auffällig bei der Auswertung der Interviews ist, dass die Befragten nach den ersten Erfahrungen mit der Neukonzeption von *DLL* einen erhöhten Arbeitsaufwand beschreiben, der sich auf die gewachsene Gesamtzahl der Aufgaben zurückführen lässt. Die Tutorierenden berichten von einer Abnahme der Bearbeitung der allgemeinen Aufgaben, was implizit einen geringeren Austausch und weniger Diskussionen zur Folge habe. Es wird angenommen, dass die Teilnehmenden von der hohen Anzahl an fakultativen Aufgaben verwirrt oder überfordert seien, insbesondere in Kombination mit Aufgaben als Leistungsnachweis. Ein Anliegen, das sich in den Interviews herauskristallisierte, ist die Reduktion der Gesamtzahl der Aufgaben, um den Fokus auf praxisnahe Inhalte zu lenken. Es wurde jedoch auch von Fällen berichtet, in denen die fakultativen Aufgaben von der Mehrheit der Teilnehmenden bearbeitet wurden, da sie als wichtig für die Vertiefung der Inhalte erachtet wurden.

Die Analyse zeigt, dass der neu eingeführte Aufgabentyp, die EA, zwar als komplexer wahrgenommen wird, jedoch der Mehrwert insbesondere durch die Verzahnung mit der Praxis entstehe. Nach Ansicht der Tutorierenden werden die Teilnehmenden von den EA motiviert und zum Reflektieren angeregt, zudem weisen sie einen signifikanten Bezug zum eigenen Unterricht auf. Die EA erweisen sich für die Teilnehmenden interessanter als Aufgaben, die lediglich die Wiedergabe von Wissen erfordern. Positiv bewertet wird, dass EA als Transfer- oder vertiefende Aufgaben konzipiert sind – eine Funktion, die im alten Format nicht oder nur begrenzt angeboten wurde. Die Teilnehmenden empfinden das Aufgabenformat als kreativer und komplexer, da es neue Perspektiven eröffnet, die über den Inhalt des jeweiligen Kapitels hinausgehen. Die Interviewten berichteten, dass in zahlreichen Beiträgen persönliche Erfahrungen und Gedanken geteilt wurden, was die Tutorierung bereichere.

In diesem Zusammenhang ist denkbar, dass die Formulierung einer PEP-Frage durch die EA effizienter gestaltet werden kann. Zum Zeitpunkt der geführten Interviews war die Datenbasis noch zu gering, um aussagekräftige Schlüsse zu ziehen. Einige Ergebnisse legen nahe, dass Teilnehmende die EA als Grundlage für ihr PEP nutzen, wenn sie von der tutorierenden Person auf das Potenzial der EA hingewiesen werden. Dieser mögliche Zusammenhang bedarf jedoch einer weiterführenden Untersuchung.

Mit diesem Aufgabentyp (EA) wird in den Interviews mehrfach auch eine spezifische Herausforderung verbunden: Die Aufgabenstellung sei gelegentlich unklar und die Teilnehmenden zeigten Schwierigkeiten beim Verständnis der Drei-Schritte-Struktur (siehe Beispiele Anhang 2).

Zudem erfordere dieser Aufgabentyp eine intensivere Planung, weshalb EA als zeitaufwändiger betrachtet werden. Die Integration in den Unterricht gestaltet sich aufgrund von Lehrplanvorgaben als schwierig, was häufig zu Verzögerungen bei der Bearbeitung führe. Die Tutorierenden seien daher gezwungen, flexiblere Bearbeitungsfristen zu gewähren, was zu zeitlichem Mehraufwand führe, da eine kontinuierliche Überprüfung der Aktivitäten erforderlich sei.

Die Frage, ob die EA die allgemeinen Aufgaben ersetzen könnten, ließ sich laut den Tutorierenden nicht eindeutig beantworten. Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die Bewältigung der EA eine Herausforderung darstellt, wenn die fakultativen Aufgaben lediglich oberflächlich bearbeitet werden.

Wie die EA werden auch die Reflexionsaufgaben als Mehrwert betrachtet. Sie ermöglichen den Teilnehmenden eine erneute Auseinandersetzung mit den Inhalten und fördern das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess. Besonders hervorzuheben ist ihre Bedeutung bei der Identifizierung von Stärken und Verbesserungspotenzialen. Die Interviews verdeutlichen aber auch, dass die Vielzahl der Reflexionsaufgaben trotz ihrer Bedeutung zu erhöhtem Arbeitsaufwand beiträgt. Des Weiteren wurde die Sinnhaftigkeit der Anonymität dieser Aufgaben in Frage gestellt, da sie personalisierte Rückmeldung erschwere. Es stellt sich die Frage, ob eine Entanonymisierung dazu führen könnte, dass die Teilnehmenden diese mit erhöhter Ernsthaftigkeit bearbeiten.

3.2.2 Die Teilnehmenden

Die Datenauswertung verdeutlicht, dass die Implementierung der DLL-Neukonzeption maßgebliche Auswirkungen auf die Lern- und Arbeitsgewohnheiten aller beteiligten Akteurinnen und Akteure im Programm hat. Diese Veränderungen beziehen sich für die Teilnehmenden insbesondere auf die Bereiche Autonomie, Zeitorganisation sowie Struktur und Qualität von Austauschprozessen.

Ein zentrales Ergebnis betrifft die erweiterte Lernautonomie der Teilnehmenden. Die Interviewten beschreiben übereinstimmend, dass die Neukonzeption den Handlungsspielraum bei der Bearbeitung von Aufgaben vergrößert habe. Diese Autonomie wird einerseits als Chance wahrgenommen, da sie den Teilnehmenden ermöglicht, sich stärker an den eigenen unterrichtsbezogenen Fragestellungen zu orientieren und selbst zu entscheiden, wie sie ihre Arbeit strukturieren und welche Aufgaben sie bearbeiten. Andererseits zeigt sich, dass die neu gewonnenen Freiräume einen erhöhten Bedarf an Strukturierung und Selbstorganisation erzeugen.

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass Teilnehmende ohne begleitende Unterstützung durch die Tutorierenden Schwierigkeiten hätten, mit dieser Freiheit produktiv umzugehen. Sie würden zunächst Zeit benötigen, um einen eigenen Arbeitsmodus zu entwickeln. Autonomie erweist sich damit als ambivalentes Prinzip: Sie eröffnet Gestaltungsspielräume, führt jedoch zugleich zu Unsicherheiten, wenn Erwartungen, Zielsetzungen und Arbeitsverfahren nicht ausreichend erläutert werden.

Der fakultative Charakter vieler Aufgaben erweist sich in der Neukonzeption eher als herausforderndes Element denn als Impuls zur Selbstständigkeit. Entsprechend äußern Tutorierende die Beobachtung, dass Teilnehmende explizite Hinweise dazu benötigen würden, welche Aufgaben in welchem Zeitraum zu bearbeiten seien. Autonomie wird dabei weniger als vorausgesetzte Kompetenz verstanden, sondern als eine Kompetenz, die angeleitet und systematisch entwickelt werden sollte.

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft den wahrgenommenen Arbeitsaufwand und die Zeitorganisation der Teilnehmenden. Die Tutorierenden berichten wiederholt, dass viele Teilnehmende die EA nicht innerhalb der vorgesehenen Wochen bearbeiten, sondern zeitlich deutlich versetzt. Diese zeitliche Desynchronisierung führe dazu, dass sich Teilnehmende gleichzeitig in sehr unterschiedlichen Bearbeitungsphasen befänden. Für die Tutorinnen und Tutoren macht diese Verschiebung zwei Aspekte sichtbar: Einerseits wird beschrieben, dass EA zeitintensiv sind und nicht immer in einer Woche bewältigt werden können. Andererseits kommt es zu einem Auseinanderfallen der individuellen Arbeitsrhythmen. Dadurch wird der gemeinsame Arbeitsprozess gestört und der kollegiale Austausch erschwert.

Vor diesem Hintergrund nimmt der Austausch während des Kurses unter Teilnehmenden, insbesondere in offenen Foren, in vielen Kursen ab. Durch die zeitlich versetzte Aufgabenbearbeitung leiden die Austauschgelegenheiten, da Beiträge nicht in einem gemeinsamen Zeitrahmen entstehen und Anschlusskommunikation ausbleibt. Die Kommunikation nimmt hingegen vor allem dort zu, wo Aufgaben verpflichtend und kommentarpflichtig sind. Hier berichten Tutorinnen und Tutoren von intensiveren Diskussionsprozessen. Auch innerhalb der Tridem-Gruppen in der PEP-Phase wird der Austausch überwiegend als intensiv und unterstützend beschrieben.

Parallel dazu gewinnt der bilaterale Austausch zwischen Teilnehmenden und Tutorierenden an Bedeutung. Insbesondere im Feedback zu Erkundungs- und Reflexionsaufgaben entstehen Dialoge, in denen Teilnehmende Rückfragen stellen oder sich explizit für Rückmeldungen bedanken.

Eine weitere Austauschform, die in den Interviews thematisiert wird, betrifft die Interaktion innerhalb der Gruppe von Tutorinnen und Tutoren. Diese enge Zusammenarbeit wird als entscheidend beschrieben, um technische Herausforderungen und Belastungen der Pilotphase der Neukonzeption zu bewältigen. Auch die Kooperation mit der regionalen Ansprechperson wird als positiv wahrgenommen.

Schließlich verweisen die Interviewten auf Unterschiede in der Motivation der Teilnehmenden, die mit institutionellen und beruflichen Rahmenbedingungen zusammenhängen. In einzelnen Kontexten wird angedeutet, dass Teilnehmende mit klaren beruflichen Perspektiven oder vertraglichen Verpflichtungen häufig eine höhere Verbindlichkeit zeigten, während bei offenen Zugangsformen (wie z.B. anhand eines Stipendiums) teilweise eine geringere Motivation beobachtet wird.

Insgesamt wird aus den Interviews mit den Tutorierenden deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung der Neukonzeption für die Teilnehmenden erheblich davon abhängt, inwiefern kontextspezifische Umstände sensibel berücksichtigt, zeitliche und organisatorische Strukturen klar gestaltet und Austauschformate gezielt angelegt werden.

3.2.3 Professionalisierungsprozess

Die Auswertung der Interviews in Bezug auf die Rolle der Tutorierenden macht sichtbar, dass die Aufgaben der Tutorinnen und Tutoren nicht nur erweitert wurden, sondern sich auch durch eine höhere Komplexität auszeichnen. Das Lesen von Beiträgen, das Erstellen von Feedback sowie die Betreuung der PEP-Arbeiten bilden nach wie vor die zentralen Tätigkeiten. Die Interviews verdeutlichen jedoch, dass die Tutorinnen und Tutoren nun zusätzliche Anforderungen wahrnehmen. Insbesondere würde von ihnen erwartet, verstärkt Orientierung auf der kursbegleitenden Lernplattform Moodle zu geben, auf inhaltliche Rückfragen einzugehen und Lernenden Wege zur Bearbeitung anspruchsvoller Aufgaben aufzuzeigen.

Die ursprünglich angenommene Verschiebung von einer kontrollierenden Tätigkeit hin zu einer stärker motivierenden Begleitung der Lernprozesse bestätigt sich nur teilweise. Denn die Tutorierenden sehen sich vor der Herausforderung, Teilnehmende zu aktivieren, ohne zu wissen, wie sie diese Motivationsarbeit nun im neuen Kontext gestalten sollen. Es zeigt sich ein Widerspruch zur neuen Kurslogik, die von den Teilnehmenden deutlich weniger verpflichtende Aufgaben erfordert.

Darüber hinaus hat sich – entgegen der ursprünglichen Annahme der befragten Tutorinnen und Tutoren – der Aufwand im Bereich der PEP-Betreuung nicht reduziert. Einer der Gründe dafür, wie weiter oben bereits erwähnt, könnte die Nichtwahrnehmung des Potenzials der EA sein. Dies führe, so die Interviewten, zu einem zusätzlichen Beratungs- und Betreuungsaufwand. Ein weiterer Grund für den Zuwachs bei den Arbeitsaufgaben in der PEP-Betreuungsphase ergebe sich durch den Austausch, der zwischen Teilnehmenden und Tutorierenden intensiver, aber auch komplexer und unübersichtlicher geworden sei.

Durch die Erkundungs- und Reflexionsaufgaben wird die Rolle der Tutorierenden darüber hinaus auch noch um die fachdidaktische Expertise erweitert, da dieser neue Aufgabentypus den gesamten Unterricht und die damit verbundenen methodisch-didaktischen Fragen berührt. Es kommt somit zu einer Rollendualität der tutorierenden Person, die nun zwischen ihrer eigenen Rolle als Lehrkraft einerseits und der einer prozessbegleitenden, reflexionsfördernden, beratenden und unterstützenden Rolle andererseits hin- und herpendelt.

Schlussendlich wird der immer wieder thematisierte Arbeitsaufwand auch in Verbindung mit dem eigenen Lern- und Anpassungsprozess gesetzt. Alle, so auch die Tutorierenden, mussten sich in die neue Lernplattform einarbeiten und technische Schwierigkeiten, die inzwischen größtenteils auch behoben wurden, bewältigen, was zum Ausbau der digitalen Kompetenzen, einem verstärkten Austausch unter den Tutorinnen und Tutoren und dem Finden von kreativen Lösungen führte.

Die Interviews mit einer kleinen Gruppe von Tutorierenden zeigen, dass die Neukonzeption des Programms als Chance für die eigene professionelle Weiterentwicklung gesehen wird. So werden sie nun stärker dazu angehalten, sich mit fachlich breiteren Themen als bisher auseinanderzusetzen, inhaltliche und strukturelle Veränderungen im Betreuungsverhalten autonom in die Praxis zu überführen, das Feedback an die Teilnehmenden zu einem reflexionsfördernden Feedback auszubauen, die eigene Rolle als Lehrkraft weiterzuentwickeln und eine forschende Haltung gegenüber dem eigenen Handeln einzunehmen.

Damit wird eine Tendenz verstärkt, die sich bereits in der ursprünglichen Konzeption des Programms abzeichnete, wie die Studie von Walkington et al. (2025) verdeutlicht. Den Tutorinnen und Tutoren stellt sich durch die Neukonzeption nun noch drängender die Aufgabe, ein grundlegendes Prinzip des *DLL*-Programms – die forschende Haltung zum beruflichen Handeln – auch auf die Tutorierung zu übertragen.

4 Fazit und Ausblick

Dieses Projekt leistet nur einen ersten Schritt zur Analyse der komplexen Handlungs- bzw. Entscheidungsprozesse, die sich im *DLL*-Programm vollziehen. Das Forschungsdesign bedarf zum einen einer Fortsetzung. Die hier entwickelten Instrumente sollen erneut eingesetzt werden, um die Entwicklung zu erfassen. Zum anderen ist eine Erweiterung hin zu einem multiperspektivischen und auch longitudinalen Zugriff unerlässlich. Um eine detaillierte Antwort auf die Frage zu erlangen, ob die Neukonzeption des Programms die gewünschten Effekte begünstigt, sollen einzelne Kontexte bzw. Kurse mit einer Kombination verschiedener Verfahren und über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet werden. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Befragung ergeben sich eine Reihe von Impulsen für die weitere Begleitforschungsprojekte.

- Wie entwickeln die Beteiligten (Tutorierende und Teilnehmende) ihr fachliches Verständnis von den in *DLL* thematisierten Gegenständen über den Zeitraum eines oder mehrerer Kurse weiter? Wie zeigt sich diese Entwicklung in der Bearbeitung von Erkundungs- und Reflexionsaufgaben bzw. im Feedback durch die Tutorinnen und Tutoren?
- Welche kontextspezifischen Rahmenbedingungen und individuellen Faktoren spielen eine Rolle dafür, wie das Angebot der Autonomie genutzt wird? Wie werden die Freiräume, die die Neukonzeption von *DLL* den Teilnehmenden bietet, wahrgenommen und genutzt? Mit welchen Strategien können die Tutorinnen und Tutoren die Teilnehmenden dabei unterstützen, die Kompetenz zur selbstständigen Bearbeitung des Programms zu entwickeln?
- Unter welchen Bedingungen werden fakultative Aufgaben kaum oder umfangreich bearbeitet und wie wirkt sich dies auf andere Elemente des Programms aus (PEP, Austausch etc.)?

- Welche Motivationsverläufe zeichnen sich innerhalb eines Kurses oder der Teilnahme am gesamten Programm ab? Welche Rolle spielen die Tutorinnen und Tutoren in diesem Zusammenhang?
- Wie gelingt es, das Potenzial der Reflexionsaufgaben weiterzuentwickeln?
- In welchem Zusammenhang stehen die EA und die PEPs? Inwiefern gelingt es, das Potenzial der EA deutlich zu machen und zu nutzen? Welche Strategien werden von den Tutorinnen und Tutoren entwickelt?
- Inwiefern kann die Entwicklung der forschenden Haltung zum beruflichen Handeln auf der Tutorierungsebene angeregt und unterstützt werden?

Bereits aus der vorliegenden Befragung lassen sich einige Anregungen für die Weiterentwicklung des Programms ableiten. Die Studie zeigt, dass der Austausch in den Kursen aufgrund der neuen Anforderungen und Aufgabentypen eher abnimmt. Das widerspricht der Idee, die am Beginn der Neuausrichtung stand. Es sollten daher neue Ansätze entwickelt werden, um den Austausch anzuregen, beispielsweise indem Reflexionsaufgaben nicht anonymisiert, sondern als Impulse für den Austausch genutzt werden. Auch durch mehr Entscheidungsfreiheiten im Hinblick auf die Anzahl und den Umfang der EA könnte gegengesteuert werden. Darüber hinaus erscheint es wichtig, die Funktion von EA intensiver zu thematisieren und ihren Zusammenhang mit den abschließenden Praxiserkundungsprojekten zu klären.

In Fortbildungen sollten die Tutorierenden gezielter auf ihre neue Rolle bei der Autonomieförderung vorbereitet werden. Gerade im Hinblick auf die neuen Freiheiten, die mit der Neukonzeption einhergehen, bedarf es kontextsensitiver Strategien, um die Teilnehmenden zu begleiten. Zugleich stellt sich die Frage, wie die Tutorierenden in ihrer Autonomie bei der Betreuung der Kurse ermutigt und gestärkt werden können.

Die oben beschriebenen Erfahrungen mit dem Tagebuch, das von den Tutorierenden kaum zur Reflexion genutzt wurde, legt nahe, sie künftig enger in die Forschungsprozesse einzubinden. In der ersten Phase dieser Begleitstudie wurden die Tutorierenden als Expertinnen und Experten angesprochen. Im weiteren Verlauf des Projekts sollte ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, als Mitglieder des Forschungsteams unmittelbar am Erkenntnisgewinn mitzuwirken (vgl. Helmbold 2022). Kritisch muss daher abschließend angemerkt werden, dass uns dieser Zusammenhang erst zu spät bewusst wurde. Auch in der Begleitforschung sollte das PEP-Prinzip umfassender als bisher Anwendung finden.

Literaturverzeichnis

Goethe-Institut (2024). Deutsch lehren lernen. Abgerufen am 3.12.2025 von URL:
<https://www.goethe.de/de/spr/unt/dll.html>.

- Helmbold, Bernd (2022). Qualitätssicherung und Professionalisierung in der Tutorierung. Vortrag auf dem DLL-Barcamp 2022. Aus der Praxis für die Praxis. Digitale Konferenz.
- Helmbold, Bernd; Gamze, Karbi & Saunders, Constanze (2023). Einstellungen und Kompetenzen hinsichtlich Forschenden Lernens in DLL. Eine Fragebogenerhebung unter am Programm teilnehmenden Deutschlehrenden weltweit. *Kontexte* 1:2, 46-63.
<https://doi.org/10.24403/jp.1335302>
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Legutke, Michael (2023). Deutsch lehren lernen – eine Einführung. *Kontexte* 1:2, 6-21.
<https://doi.org/10.24403/jp.1335303>
- Legutke, Michael & Mohr, Imke (2015). Brücken zwischen Theorie und Praxis: Nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen“. In: Sabine Hoffmann & Antje Stork (Hrsg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 309-321.
- Mühlum, Elisabeth; Saunders, Constanze & Sternberg, Julia (2023). Unterrichtsgeschehen wahrnehmen. Die Schulung professioneller Unterrichtswahrnehmung mittels Videomitschnitten (USOs) in DLL. *Kontexte* 1:2, 46-63. <https://doi.org/10.24403/jp.1335304>
- Schart, Michael & Legutke, Michael (2024). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett [= *Deutsch Lehren Lernen 1 Neubearbeitung*].
- Schart, Michael & Mohr, Imke (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 293-321.
- Saunders, Constanze; Werner, Theres; Helmbold, Bernd & Schart, Michael (2020). Praxiserkundung als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15:2, 101-124. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-02/06>
- Walkinton, Helen; Saunders, Constanze; Helmbold, Bernd; Schart, Michael; Ebid, Adriana & Frodsham, Sarah (2025): Salient practices in mentoring teachers as researchers: the Goethe-Institute's German as a foreign language continuing professional development programme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00514-4>

Angaben zur Person: Blaženka Abramović ist als Fachberaterin für DaF und Deutschlehrerin an einer berufsbildenden Schule in Kroatien tätig. Seit 2003 ist sie als Trainerin, Fortbildnerin und Multiplikatorin für Methodik und Didaktik tätig. Im Zeitraum von 2015 bis 2020 war sie als DLL

Trainerin und Multiplikatorin für das Goethe Institut Kroatien tätig und arbeitet heute als Mitglied einer internationalen Arbeitsgruppe an der Beforschung des Fort- und Weiterbildungsprogramms DLL – Deutsch lehren lernen.

Kontakt: blazenka.abramovic@outlook.com

Angaben zur Person: Adelina Sîrbu ist Promovendin am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In ihrer Dissertation untersucht sie die Kontextsensibilität beim Einsatz des Aus- und Weiterbildungsprogramms DLL in der Hochschullehre. 2023 absolvierte sie den Masterstudiengang DaF/DaZ an der FSU-Jena und beschäftigt sich seither mit Fragen des Forschungseinsatzes in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Kontakt: adelina.sirbu@uni-jena.de

Angaben zur Person: Marion Schuller arbeitet seit über 20 Jahren als DaF-Lehrerin und Prüferin am Goethe-Zentrum Klausenburg in Rumänien und ist außerdem auch als Fortbildnerin für Methodik und Didaktik tätig. Seit 2014 ist sie Begleitlehrerin für das Grüne Diplom sowie DLL-Tutorin und Multiplikatorin für das Goethe Institut.

Kontakt: marionschuller@web.de

Angaben zur Person: Michael Legutke ist Professor Emeritus für die Didaktik der englischen Sprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er war Lehrer an einer Gesamtschule und hat von 1986-1991 als Fachberater für Deutsch im pazifischen Nordwesten der USA gewirkt. Anschließend leitete er von 1991-1996 das Referat Fortbildung des Goethe-Instituts. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Lehrendenbildung der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht sowie die Aufgabenorientierung und das Lernen in Projekten

Kontakt: Michael.K.Legutke@anglistik.uni-giessen.de

Angaben zur Person: Michael Schart ist seit 2021 Professor für Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. Davor unterrichtete er über zwei Jahrzehnte hinweg Deutsch an japanischen Universitäten, seit 2008 als Associate Professor an der Keio Universität Tokyo. In seiner wissenschaftlichen Tätigkeit beschäftigt er sich vor allem mit Fremdsprachendidaktik, empirischer Unterrichtsforschung sowie mit der Professionalisierung von DaFZ-Lehrenden.

Kontakt: michael.schart@uni-jena.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1540615>