

## ...zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften

Paul Voerkel & Johanna Freudenthal

**Abstract:** Der weltweite Mangel an Lehrkräften führt zur Notwendigkeit, die Ausbildung von Studierenden auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) bestmöglich zu gestalten. Der Beitrag stellt mit dem ‚Collaborative Online International Learning‘ (COIL) ein Konzept vor, das es ermöglicht, wesentliche Aspekte einer professionellen Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen in einem Seminarangebot zu integrieren. Neben theoretischen Hintergründen wird am Beispiel einer Lehrveranstaltung in einem DaFZ-Bachelor-Studiengang beschrieben, wie das Konzept in der Praxis umgesetzt wird und welche Lerngelegenheiten sich dabei ergeben (können).

**Schlüsselwörter:** COIL, Lehrkräftebildung, DaFZ, Forschendes kollaboratives Lernen



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](#).

**Abstract:** The worldwide shortage of teachers leads to the need to organise the training of student teachers in the best possible way, including in the area of German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL). The article presents ‘Collaborative Online International Learning’ (COIL), a concept that makes it possible to integrate essential aspects of professional training for foreign language teachers in a seminar programme. In addition to the theoretical background, a course in a specific GFL/GSL Bachelor's programme is used as an example to describe how the concept can be implemented in practice and which learning opportunities (potentially) arise in the process.

**Keywords:** COIL, Teacher Education, German as a Foreign Language and Second Language, Research-based Collaborative Learning

## 1 Einleitung

Umfassende Lernprozesse haben von jeher das menschliche Zusammenleben und die gesellschaftliche Entwicklung geprägt und erscheinen heute – angesichts weltweiter Krisen wie der Covid-Pandemie, bewaffneter Konflikte und ökologischer Herausforderungen – wichtiger als je zuvor. *Hochwertige Bildung* ist deswegen eines der Entwicklungsziele der Vereinten Nationen und wird in vielen Ländern als strategisch wichtig anerkannt.

Für die Qualität und Effizienz von Bildung liegt ein entscheidender Unterschied bei den Lehrkräften (vgl. Legutke & Schart 2016: 9), weshalb es wichtig ist, dass sie gut ausgebildet sind und professionell handeln können. Dies ist nicht zuletzt deswegen relevant, weil es akut an Lehrkräften mangelt: Um das Ziel einer hochwertigen schulischen Bildung weltweit und über die Fächer hinweg zu erreichen, muss(t)en bis 2030 etwa 70 Millionen Lehrer:innen eingestellt werden (vgl. UNESCO 2021: 84). Auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) ist der Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften ein Problem, auf das immer wieder hingewiesen wird (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 7 f.).

Wie Lehrkräfte bestmöglich ausgebildet werden können, wird seit Jahren intensiv diskutiert und erforscht, für den Bereich Fremdsprachen etwa von Legutke & Schart (2016), Burwitz-Melzer et al. (2018) oder Caspari & Grünewald (2022). Dabei werden die entsprechenden Diskussionen nicht nur im amtlich deutschsprachigen Raum<sup>1</sup> geführt, sondern gehen – auch im Fach DaFZ<sup>2</sup> – weit darüber hinaus, wie etwa die Aufsatzsammlungen von Marques-Schäfer et al. (2020) oder Gębal et al. (2021) zeigen, die sich speziell auf die Situation in Südamerika bzw. in Polen beziehen. Die in den letzten

---

<sup>1</sup> Wir verwenden die Formulierung ‚amtlich deutschsprachiger Raum‘ in Anlehnung an Dirim (2015: 26). Die Autorin verweist damit auf die Tatsache, dass die sonst oft gebrauchte Wendung ‚deutschsprachige Länder‘ die faktische Mehrsprachigkeit im Alltag unterschlägt.

<sup>2</sup> Die im vorliegenden Beitrag gesammelten Erfahrungen beziehen sich auf den Kontext Deutsch als Fremdsprache. Sie sind jedoch zweifelsohne – mit den notwendigen Anpassungen – auch auf Deutsch als Zweitsprache übertragbar, weshalb in diesem Beitrag, trotz der aktuellen Diskussionen um das Fach (vgl. z.B. Altmayer 2022), die Bezeichnung ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ (DaFZ) gewählt wurde.

Jahren deutlich gestiegene Forschungs- und Publikationstätigkeit kann dabei als eine Antwort auf die Tatsache gesehen werden, dass die universitäre und postuniversitäre Lehrkräftebildung mit ihren verschiedenen Aspekten und Wirkungen bis vor kurzem kaum empirisch untersucht worden ist (vgl. Legutke & Schart 2016: 11).

Die grundständige Qualifizierung von Fremdsprachenlehrkräften erfolgt in der Regel an Hochschulen, womit von grundsätzlicher Bedeutung ist, welche Schwerpunkte die universitäre Ausbildung in dem Bereich setzt (vgl. u.a. Legutke et al. 2022: 15 ff.). Exemplarisch beschreibt Bechtel (2018: 15) als zentrale Aufgaben der Universität zur Professionalisierung von Lehrpersonen, die im Fremdsprachenbereich arbeiten, (a) das Vermitteln breiter sprachlicher Grundlagen und eines passenden Sprachniveaus, (b) die Aneignung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Theoriewissen, (c) erste Unterrichtserfahrungen sowie (d) die Reflexion. So kompakt diese kurze Liste zunächst zu sein scheint – für die Umsetzung sind sowohl ein schlüssiges Format als auch passende Konzepte bzw. Instrumente zur Umsetzung notwendig. Dies erscheint umso wichtiger, als Lehrkräfte häufig davon berichten, während des Hochschulstudiums zu wenig auf die eigentliche Unterrichtstätigkeit vorbereitet worden zu sein (Stichwort ‚Praxis-Schock‘, vgl. u.a. Legutke & Schart 2016: 29) und kaum die Vorteile kooperativer Professionalität kennengelernt zu haben (vgl. Klopsch & Sliwka 2021). Eine Verbindung von Theorie und Praxis mit grundlegenden Beobachtungs-, Verstehens- und Forschungskompetenzen bereits in Studienzeiten ist demnach für die zukünftige Arbeit der Studierenden als Sprachlehrkraft bedeutsam (vgl. Aguado 2015: 300 ff.). Diese gilt es in ein passendes Setting zu überführen, wobei digitale Formen des Lehrens und Lernens eine besondere Rolle spielen.

Der vorliegende Beitrag stellt mit dem *Collaborative Online International Learning* (im Folgenden mit COIL abgekürzt) beispielhaft ein solches Angebot vor und geht auf die damit verbundenen Erfahrungen ein. Dafür werden zunächst die Hintergründe und Charakteristika von COIL beschrieben (Abschnitt 2). Es folgt die Darstellung des DaF-Didaktik-Seminars, bei dem COIL im Rahmen einer institutionenübergreifenden Kollaboration zur Anwendung gekommen ist (Abschnitt 3). Anschließend werden erste Ergebnisse aus dem Seminar aufgezeigt (Abschnitt 4), anhand derer sich Erkenntnisse für die Lehrkräftebildung im Fremdsprachenunterricht sowie weiterführende Fragestellungen ableiten lassen (Abschnitt 5).

## 2 Zum COIL-Konzept

Ein universitätsübergreifendes Konzept, das Studierende seit dem Jahr 2002 im digitalen Raum miteinander vernetzt und sich im akademischen Bereich zunehmend verbreitet, ist das Collaborative Online International Learning. Die wichtigsten Charakteristika von COIL finden sich dabei bereits in dem Akronym wieder (vgl. Voerke et al. 2022: 55 f.):

- *Collaborative*: Bei der ‚Kollaboration‘ geht es, unter bewusster Ausklammerung von Hierarchien, um das gemeinsame Lernen im Team, was zu einer engen Zusammenarbeit und einer aktiven Beteiligung aller Teilnehmenden führt.
- *Online* bezieht sich auf die internetbasierte Zusammenarbeit. Mithilfe von Videokonferenztools werden geographische Distanzen überwunden und eine schnelle synchrone Kommunikation ermöglicht. Dies beinhaltet auch die (asynchrone) Zusammenarbeit über Onlineplattformen.
- *International*: Institutionen aus mindestens zwei unterschiedlichen Ländern weltweit sind in der Lehrveranstaltung involviert. Gleichzeitig werden eine gemeinsame Sprache und die interkulturellen Herausforderungen vorausgesetzt.
- *Learning*: Durch praktische Aktivitäten und den Projektcharakter wird das Lernen begünstigt.

Neben den hier anklingenden Kontextbedingungen (Online-Modus und eine enge internationale Zusammenarbeit) nimmt der COIL-Ansatz vor allem eine neue Haltung dem Lehr- und Lernprozess in den Blick. Diese wird von einem seiner wichtigsten Vertreter folgendermaßen beschrieben:

*„COIL is not a technology or a technology platform but rather a new teaching and learning paradigm that develops cross-cultural awareness across shared multicultural learning environments. Unlike online distance courses provided by one higher education institution to students nearby or around the world, COIL is based upon developing teamtaught learning environments where teachers from two cultures work together to develop a shared syllabus, emphasising experiential and collaborative student learning.“ (Rubin 2017: 33 f.)*

Anliegen von COIL ist es somit, Lernende und Lehrende aus verschiedenen Kulturen zusammenzubringen, um im Rahmen des Unterrichts gemeinsam zu lernen, zu diskutieren und kollaborativ zu arbeiten. Im Gegensatz zu früheren Onlinelehrrangeboten findet COIL auf globaler Ebene statt, wobei die Studierenden – ohne weitere Kosten für sie oder ihre Institutionen – weltweit Zugang zu den Bildungsangeboten anderer Universitäten bekommen. Damit lässt sich COIL zunächst im Bereich des ‚Virtual Exchange‘ (im Folgenden mit VE abgekürzt) verorten. Die Bezeichnung VE hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt, um die verschiedenen Terminologien für kollaboratives Lernen unter einem Oberbegriff zusammenzufassen (vgl. Würffel & Schumacher 2022: 143, ähnlich bei Feick & Rymarczyk 2022). Als solcher beschreibt VE die Online-Interaktion zwischen Lernenden unter der Anleitung von Lehrpersonen oder erfahrenen Moderator:innen.

O’Dowd (2018) nimmt eine genauere Differenzierung vor und unterscheidet die drei Bereiche ‚Fremdsprachenlernen‘, ‚fachbezogenes Lernen‘ und ‚Interkulturelles Training‘. Zum Bereich des Fremdsprachenlernens gehört bspw. die ‚Telekollaboration‘, ein etwas sperriger, aber bis heute häufig genutzter Begriff. Telekollaboration in Sprachlernkontexten beschreibt einen internetbasierten interkulturellen Austausch zwischen Menschen mit unterschiedlichem

kulturellem oder nationalem Hintergrund, der in einem institutionellen Kontext mit dem Ziel eingerichtet wird, sowohl Sprachkenntnisse als auch interkulturelle Kompetenz mithilfe von Übungen zu entwickeln bzw. auszubauen (vgl. Guth & Helm 2010). Dagegen gehört COIL, um das es in diesem Artikel hauptsächlich geht, zum Bereich des fachbezogenen Lernens (vgl. O'Dowd 2018: 5 ff.).

VE-Ansätze wie COIL eröffnen aufgrund der Kooperation mit internationalen Partnern Potenziale für den Fremdsprachenunterricht ebenso wie für eine grenzüberschreitende Lehrkräfteausbildung. Untersuchungen zeigen, dass sich durch den Kontakt mit Studierenden aus anderen Ländern das Interesse für einen Auslandsaufenthalt erhöht (vgl. Rubin 2017: 35). Im Fremdsprachenunterricht finden vor allem Telekollaborationen Anwendung – dabei haben Sprachlernende Dank des Onlineformats die Möglichkeit, mit Sprecher:innen der Zielsprache in Kontakt zu treten und echte, authentische Kommunikation zu erleben, was besonders motivierend ist. Als eine Folge werden signifikante mündliche Verbesserungen sowie eine umfassendere interkulturelle Sensibilität verzeichnet (vgl. Rubin 2017: 39).

Gerade auch aus der Ausbildungsperspektive ist COIL ein vielversprechender Ansatz, ist es doch gleichzeitig Interaktionsraum für Sprachlernprozesse und Interkulturelles Lernen und Reflexionsraum für Sprachlehrprozesse (vgl. Würffel & Schumacher 2022: 144). Für DaF-Studierende sind Lehrerfahrungen besonders bereichernd, denn sie interagieren mit Lernenden unterschiedlicher Herkunft in realen Unterrichtsettings. Damit kommt COIL wesentlichen Anforderungen entgegen, die für zukünftige Sprachlehrpersonen als zentral für ein professionelles Agieren gesehen werden: Umgang mit Heterogenität, Internationalisierung und Digitalisierung (vgl. Viebrock 2018: 203 ff.). Zudem wird, über eine bewusst gestaltete Kooperation, der Entwicklung entgegengewirkt, dass Lehrpersonen sich als Einzelkämpfer verstehen und sich deswegen zusätzlich belasten (vgl. Legutke & Schart 2016: 28). Mehr noch: Kooperative Professionalität kann als ein wichtiger Motor für die Entwicklung von Bildungsinstitutionen und -prozessen bezeichnet werden (vgl. UNESCO 2021: 81) und erreicht mit dem Item der ‚kollektiven Wirksamkeit‘ den stärksten aller gemessenen Merkmale in der weltweit viel beachteten Meta-Studie von Hattie (vgl. Klopsch & Sliwka 2022: 62).

Darüber hinaus bieten Videotools die Möglichkeit zur Aufnahme der Sitzungen, wodurch reale Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt sowie Feedback und Lehrstrategien erprobt und reflektiert werden können (vgl. Würffel & Schumacher 2022: 146) – eine direkte Umsetzung des Forschenden Lernens. Germanistik- und DaFZ-Studierende weltweit entwickeln interkulturelle Kompetenzen, indem sie miteinander kollaborieren, was dazu führt, dass sie über die Rolle von Kultur, Eigen- und Fremdwahrnehmung reflektieren, während gleichzeitig über kulturelle Besonderheiten in der Lehre diskutiert werden kann (vgl. UNESCO 2021: 75 f.).

### 3 Ein Anwendungs-Seminar als Beispiel für COIL

Bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen haben sich Ansätze des Microteachings bewährt, bei dem Kleingruppen in eigener Regie, aber unter Anleitung Unterrichtssequenzen planen, vorbereiten, umsetzen, dokumentieren, analysieren und reflektieren (vgl. Aguado 2015: 303). Dieses Vorgehen liegt auch dem Seminarangebot zugrunde, das im Folgenden beschrieben wird – in diesem Fall im COIL-Format, also bewusst unter Einbeziehung von Onlinelernen und enger internationaler Kooperation und Ko-Konstruktion (vgl. Klopsch & Sliwka 2022).

#### 3.1 Anwendungsseminar – Verortung

Am Ende des BA-Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist im Curriculum das praxisrelevante ‚Anwendungsmodul‘ vorgesehen. Ziel dieses Moduls ist es, Studierenden im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Lehrberuf einen Raum für eigene Unterrichtsversuche zu geben, bei dem sie ihre bisher erworbenen methodisch-didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig anwenden können.

Das Anwendungsmodul dient seit dem Sommersemester 2021 dazu, Erfahrungen mit COIL und dem Modell der ‚Lesson Study‘ zu sammeln. Das onlinebasierte Seminarangebot wurde im Zuge der Lehre unter Pandemiebedingungen eingeführt und integriert Erkenntnisse aus Untersuchungen zur kooperativen Professionalität (vgl. Klopsch & Sliwka 2022: 67). Nach einem Sprachkursangebot für asiatische Lernende im Sommersemester 2021 fand im Wintersemester 2021 ein erster Durchlauf von gemeinsam konstruierten Fachseminaren mit Studierenden aus Asien statt.

An diese Vorerfahrungen konnte das Seminarangebot im Sommersemester 2022 anknüpfen. Es wurde durch die Tatsache erweitert, dass kurz zuvor zwei Anträge auf Germanistische Institutspartnerschaften (GIP) positiv beschieden wurden, die eine intensive Zusammenarbeit bei der DaF-Lehrkräftebildung mit vier Universitäten in Asien (Japan, Südkorea und Taiwan) sowie vier in Lateinamerika (Argentinien, Brasilien und Paraguay) vorsehen (vgl. Voerke et al. 2022: 54 f.). Zentrale Maßnahmen beider GIPs sind – neben Netzwerkbildung, Nachwuchsförderung und gemeinsamen Forschungsaktivitäten – die Planung und Umsetzung gemeinsamer Lehrangebote.

In diese Kategorie fällt auch das Modulangebot, das fortgeschrittenen Studierenden des grundständigen DaF- bzw. Deutschstudiums in Jena sowie in den acht Partneruniversitäten die Möglichkeit gibt, ihre bisher erworbenen Lehrkompetenzen in einer Unterrichtssequenz praktisch anzuwenden und im geschützten Rahmen sogenannter ‚Begegnungstreffen‘ eigene Lehrideen umzusetzen. Dabei werden die GIP-Kontakte genutzt, um Studierende zum Netzwerken und Forschen anzuregen. Damit das gelingt, findet das Modul als COIL statt, denn dadurch bekommen DaF-Studierende der Germanistischen Institutspartnerschaften in Südkorea, Paraguay, Brasilien,

Argentinien, Japan und Taiwan Zugang zum Lehrangebot der Universität Jena. Im Seminar selbst steht die Professionalisierung von DaF-Lehrkräften im Fokus. Dem Unterrichtsmodell entsprechend werden dabei wichtige Instrumente für Kollaboratives Arbeiten, Forschendes Lernen, Projektarbeit und Telekollaboration eingeführt, gleichzeitig können die speziellen Chancen für die Lehrkräfteausbildung im Rahmen von COIL genauer untersucht werden. Da das Modul im Sommersemester 2022 zum ersten Mal in dieser Form stattgefunden hat, kann der Durchlauf als Pilotierung und Modell für zukünftige Seminarangebote betrachtet werden.

### 3.2 Anwendungsseminar - Akteure

Am Anwendungsseminar haben im Wesentlichen drei Gruppen von Personen aktiv mitgewirkt:

- Seminarleitung (Lehrende mit Unterstützung durch eine Teamassistentenz)
- Fortgeschrittene Studierende des Deutschstudiums aus Jena und den Partneruniversitäten, die als Tutor:innen die Begegnungstreffen organisieren, planen und durchführen (Gruppe A)
- Germanistikstudent:innen aus den Partnerinstitutionen, die als Deutschlernende auf ca. A2-Niveau an den Begegnungstreffen teilnehmen (Gruppe B)

Die Seminarleitung setzte sich zusammen aus dem Dozenten der Universität Jena sowie, als Co-Dozentinnen, zwei brasilianischen Kolleginnen der Universitäten ISEI und UERJ.<sup>3</sup> Eine Masterstudentin der Universität Jena begleitete das Seminar als Assistentin und unterstützte bei der Organisation und der technischen Umsetzung.

Die Teilnahme am Anwendungsseminar ist für alle fortgeschrittenen Germanistik- oder DaF-Studierenden der GIP-Partneruniversitäten offen, die Deutsch mindestens auf dem B2-Niveau beherrschen. Im Sommersemester 2022 bestand die Gruppe A aus 15 Studierenden von 6 Universitäten: NKUST in Taiwan (1 TN), UERJ (4 TN) und ISEI (2 TN) in Brasilien, UNC in Argentinien (1 TN), UNA in Paraguay (2 TN) und der FSU Jena (5 TN). Auch die Gruppe der Lernenden (Gruppe B) bestand aus Studierenden der GIP-Partneruniversitäten – vertreten waren Deutschlernende der Universitäten NKUST in Taiwan (11 TN), Reitaku und Dokkyo in Japan (8 TN bzw. 2 TN), SNU in Korea (5 TN), UERJ und ISEI in Brasilien (7 TN bzw. 8 TN), UNA in Paraguay (3 TN) und UNC in Argentinien (4 TN).

Im folgenden Schema sind auf vertikaler Linie drei Ebenen zu erkennen, die die unterschiedlichen Rollen der Akteure abbilden, die an dem Anwendungsseminar mitgewirkt haben:

---

<sup>3</sup> Die beteiligten Institutionen werden im Anhang mit dem kompletten Namen aufgelistet.

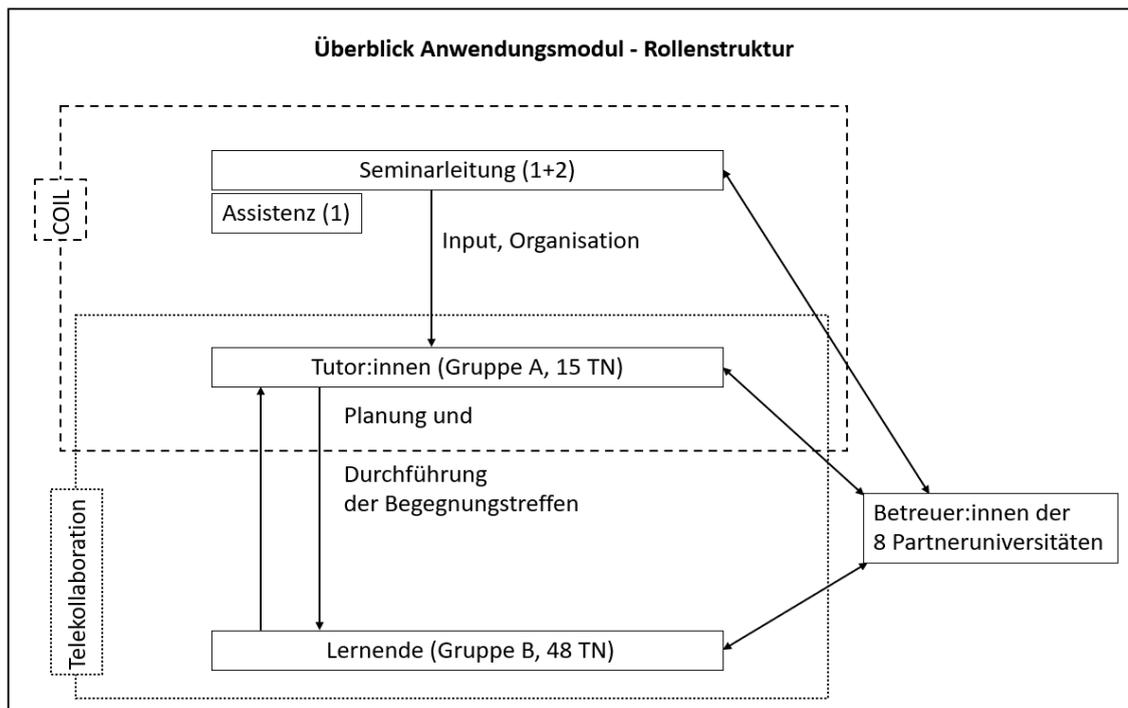


Abbildung 1: Akteure im Anwendungsseminar (eigene Erarbeitung)

Die Lehrveranstaltung hat im COIL-Format stattgefunden (angeordnet innerhalb der gestrichelten Linie), an dem nur die Gruppe A teilgenommen hat. Zentraler Teil des Moduls war die Vorbereitung und Planung der Begegnungstreffen. Die Durchführung der Begegnungstreffen selbst fand als Telekollaborationsprojekt zwischen Gruppe A und B statt (angeordnet innerhalb der gepunkteten Linie).

Die Betreuer:innen der acht Partneruniversitäten aus der GIP sind außerhalb der Kästchen dargestellt, da sie nicht direkt am Seminar mitwirkten. Allerdings sind sie eine wichtige Instanz bei der Kommunikation zwischen der Seminarleitung und den Tutor:innen sowie beim Kontakt mit den Lernenden gewesen. Nicht zu sehen ist die Universität Jena, die als einladende Institution das Seminar anbot.

### 3.3 Anwendungsseminar – Aufbau und Umsetzung

Das Anwendungsseminar setzte sich aus den drei Phasen (1) Grundlagen und Vorbereitung, (2) Praktische Umsetzung der Begegnungstreffen und (3) Nachbereitung zusammen (vgl. Tab. 1). Inspiriert wird dieser Aufbau vom ‚Lesson Study‘-Zyklus, bei dem ein ko-konstruktiv gestaltetes Unterrichtsdesign entsteht, das von mehreren Lehrpersonen gemeinsam entwickelt wird (vgl. Klopsch & Sliwka 2022: 65 ff.). Diese drei Phasen sind zudem von zwei verschiedenen VE-Formen geprägt.

PHASE	DAUER	HAUPTINHALTE	GRUPPEN
1	4 Wochen	Kennenlernen, didaktische Grundlagen, Themen- und Gruppenfindung, Vorbereitung der Begegnungstreffen	Gruppe A
2	5 Wochen	Praktische Umsetzung der Begegnungen: fünf Treffen über Zoom in Deutsch zu jeweils einem Themenbereich	Gruppen A + B
3	5 Wochen	Nachbereitung von Feedback und Daten der Begegnungstreffen, Einführung in die Forschung mithilfe der gesammelten Daten aus Phase 2	Gruppe A

Tabelle 1: Die Phasen des Anwendungsseminars

Die erste Phase (Phase 1) umfasste einen Zeitraum von vier Wochen. An ihr nahmen ausschließlich Studierende der Gruppe A teil, die später als Tutor:innen die Begegnungstreffen (Phase 2) durchführten. Nachdem sich die internationalen Student:innen in einer ersten Seminarsitzung genauer kennengelernt hatten, bekamen sie im weiteren Verlauf der Phase 1 didaktische Grundlagen vermittelt, die für die Unterrichtsplanung und das Telekollaborationsprojekt ‚Begegnungstreffen‘ für relevant befunden wurden. Zentrale Themen waren Projektplanung (am Beispiel des ECO-Modells), Sprachsensibler (Sprach-)Unterricht, Telekollaboration, Unterrichtsforschung und Erhebungsmethoden sowie Motivations- und Interaktionsförderung im Online-Unterricht.

Die Studierenden wurden während dieser Zeit nicht nur methodisch-didaktisch vorbereitet, sondern waren parallel dazu bereits mit der Planung und Vorbereitung der Begegnungstreffen befasst. Während der Gruppentreffen wurden sie durchgängig begleitet: So gab es während des Seminars Zeit für die Planung und es wurden Zwischenstände sowie kleine Präsentationen der Studierenden vorbereitet, um ihnen bei dem Prozess der Vorbereitung ihrer Unterrichtssequenzen Ideen zu geben. Zusätzlich wurden Foren bereitgestellt, auf denen sich die Studierenden austauschen und gegenseitig unterstützen sollten.

Für die Begegnungstreffen (Phase 2) waren fünf Termine angesetzt. Die 15 Tutor:innen teilten sich in fünf Gruppen auf, sodass jede Gruppe jeweils über fünf Treffen hinweg ein Thema behandelte. Bei der Gruppeneinteilung war beachtet worden, dass die Teams immer von Tutor:innen aus unterschiedlichen Ländern gebildet werden. Die angebotenen Themen orientierten sich unter anderem an den Interessen der Lernenden der Gruppe B, die zuvor von den Betreuer:innen befragt worden waren, sie wurden letztendlich aber von den Tutor:innen selbst bestimmt und ausdifferenziert. Somit bildeten sich Gruppen zu den Themen ‚Studentisches Leben‘, ‚Partys und Feste‘, ‚Reisen und Essen‘, ‚Verkehr und Mobilität‘ sowie ‚Hobbys und Alltag‘. Anschließend verfassten die Tutor:innen-Teams eine kurze Beschreibung der Inhalte, die im Rahmen der

Begegnungstreffen angeboten werden sollten. Über die Betreuer:innen der acht Partneruniversitäten wurden die Themenangebote an die Lernenden (Gruppe B) übermittelt, in der sie ihre Prioritäten 1 und 2 auswählen konnten. Mit den Rückmeldungen erstellte die Seminarleitung, natürlich unter Berücksichtigung der angegebenen Prioritäten, die Lernendengruppen für die Begegnungstreffen. Die Tutor:innen erhielten dann die E-Mailadressen ihrer jeweiligen Teilnehmer:innen für die erste Kontaktaufnahme. Alle Treffen fanden mittwochs statt, aber abhängig von den Gruppen zu unterschiedlichen Uhrzeiten, die teilweise nach der ersten Sitzung zwischen den Tutor:innen und Lernenden vereinbart wurden. Während der gesamten Phase stand die Seminarleitung für Rückfragen zur Verfügung und betreute Gruppe A bei Bedarf.

Um an dieser Stelle noch einmal das Schema zu den Akteuren am Anwendungsseminar zu nutzen (vgl. Abb. 1): Die Interaktion zwischen den Tutor:innen und den Lernenden, die während der Begegnungstreffen stattfand, ist als Telekollaboration zu betrachten, denn hier ging es vorrangig um ein internetbasiertes interkulturelles Austauschprojekt, das die Förderung der Sprachkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen zum Ziel hatte. Der gepunktete Rahmen für die Telekollaboration überschneidet sich deshalb mit dem COIL-Rahmen, was durchaus sinnvoll ist, da das Projekt in direktem Zusammenhang mit dem COIL-Anwendungsseminar stattgefunden hat.

Im letzten Teil des Seminars (Phase 3) wurden die Begegnungstreffen nachbereitet. Nur die Gruppe A war an der fachlichen Nachbereitung direkt beteiligt. Alle Teilnehmer:innen (sowohl Gruppe A als auch Gruppe B) hatten zu Beginn des Seminars Einverständnis- und Vertraulichkeitserklärungen unterschrieben, sodass die Begegnungstreffen aufgezeichnet werden durften. Anhand der gewonnenen Daten bekamen die Studierenden der Gruppe A eine Einführung in das Forschende Lernen und konnten eigene Datenbearbeitung, z.B. Transkriptionen, vornehmen. Diese Phase erfolgte wiederum als COIL.

Alle Seminar- und Begegnungssitzungen haben online über das Videokonferenztool Zoom stattgefunden. Während des gesamten Prozesses diente Moodle als Kommunikationsplattform, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Die Tutor:innen fanden darin die zu lesende Literatur sowie kleine Aufgaben. Über die eingerichteten Foren konnten sich die Studierenden der Gruppe A über ihre Erfahrungen austauschen und von ihrem gegenseitigen Wissen profitieren. Gleichzeitig konnten die Tutor:innen den Moodle-Raum für die Begegnungstreffen nutzen. Zum Beispiel luden sie Links und Material hoch oder legten interaktive Übungen und Hausaufgaben an, die genauere Ausgestaltung war jedoch ganz ihnen überlassen.

## 4 Erfahrungen und erste Erkenntnisse

Für alle am Anwendungsmodul Beteiligten war das Seminarformat eine neue Erfahrung. Umso wichtiger erschien es der Seminarleitung, die Lehrveranstaltung in ihren Facetten gut zu dokumentieren und Daten über die Lehr- und Lernprozesse zu erheben.

## 4.1 Methodisches Vorgehen und Ebenen der Evaluierung

Die unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven von COIL sollten auch bei der Untersuchung berücksichtigt werden. Dafür wurden sowohl bei den Lernenden als auch bei den Tutor:innen mittels Fragerunden und Feedbackbögen Rückmeldungen eingeholt, sodass nun verschiedene Arten von Daten vorliegen.

Die Rückmeldungen der Lernenden wurden a) schriftlich von den Tutor:innen über selbsterstellte Fragebögen und b) mündlich über die Betreuer:innen der Partneruniversitäten eingeholt. Das Erstellen eines geeigneten Fragebogens durch die Tutor:innen war Bestandteil des Seminars gewesen, während die Betreuer:innen einen von der Seminarleitung erstellten Leitfaden mit Fragen erhielten, mit dem sie auf Grundlage von Einzel- bzw. Gruppengesprächen mit den Lernenden die Rückmeldung zusammenfassten.

Um die Perspektive der Tutor:innen möglichst weitreichend zu erfassen, wurden drei Arten der Datenerhebung genutzt. Zunächst fand in der ersten Seminarsitzung nach den Begegnungstreffen eine problemzentrierte Gruppendiskussion statt, die aufgezeichnet wurde. Dabei wurden, nach einer ersten Runde offener Statements, Impulsfragen zu den Aktivitäten der Planung, Umsetzung und Eindrücken bzw. Emotionen gestellt, da diese Ebenen Spezifika des COIL-Formats beinhalten und um die subjektiven Eindrücke zu erfassen. Eine zweite Quelle sind die Rückmeldungen der Tutor:innen im Rahmen der standardisierten, universitätsweiten Lehrveranstaltungsevaluation (ULe), in die einige zusätzliche Frage-Items integriert wurden (vgl. Anhang). Als drittes schließlich konnten anhand von Portfolios, die die in Jena eingeschriebenen Tutor:innen als Modulleistung einreichen, subjektive Eindrücke und Reflexionen gesammelt und festgehalten werden.

Das Feedback der Lernenden ist zunächst aufschlussreich, um ein Bild von den Begegnungssituationen aus der Teilnehmendenperspektive zu bekommen, und daneben von großem Interesse für weiterführende Untersuchungen. Die zentralen Punkte sind deswegen im Anhang zusammengefasst. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen jedoch die Rückmeldungen der Tutor:innen, um Schlussfolgerungen für COIL als Professionalisierungsmöglichkeit von Lehrkräften zu ziehen und das Modell für die nächsten Semester anzupassen. Einige relevante Daten und Ergebnisse werden im Folgenden näher erläutert.

## 4.2 Ergebnisse aus der Perspektive der Tutor:innen

Bei den Rückmeldungen der Tutor:innen stehen die Begegnungstreffen im Mittelpunkt, die auf zwei Ebenen untersucht werden können: (a) Zu COIL, was die kollaborative Zusammenarbeit zwischen den Tutor:innen beinhaltet (z.B. die gemeinsame Vorbereitung und das Team-Teaching in den Begegnungstreffen), und (b) zur Telekollaboration, die die Interaktion mit den Lernenden in den Begegnungstreffen umfasst und sich mehrheitlich auf die erste Lehrerfahrung der Tutor:innen in

diesem Format bezieht. Die wichtigsten Rückmeldungen aus dem Gruppeninterview in der Abschlussitzung werden im Folgenden stichpunktartig dargestellt.

- Für einige der Tutor:innen war es die erste Lehrerfahrung. Besonders in Lateinamerika ist es jedoch üblich, parallel zum Studium bereits als Lehrkraft zu arbeiten, weshalb diese Studierenden schon Erfahrungen mitbrachten und in den Teams teilen konnten.
- Innerhalb der Teams waren Kommunikation und Zeitmanagement eine Herausforderung, vor allem aufgrund der Zeitverschiebung (bis zu 13 Stunden zwischen Paraguay und Korea!) und der unterschiedlichen Studien- und Lebensrealitäten.
- Mehrere Tutor:innenteams nutzten für die Unterrichtsplanung ein geteiltes Dokument (meist GoogleDocs), was auch gut funktioniert hat. Durch die Arbeit mit geteilten Dokumenten erhielten Gruppenmitglieder transparente Einblicke in die Planung ihrer Kommiliton:innen, von denen sie lernen und über die sie sich ggf. austauschen konnten.
- Während der Begegnungstreffen fielen die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden auf, weshalb die Binnendifferenzierung bei der Auswertung als besondere Herausforderung identifiziert wurde. Die Teams gingen unterschiedlich mit der sprachlichen Heterogenität um: In allen Gruppen wurden Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten, in mehreren Fällen wurden die Gruppen (zeitweilig) geteilt.
- Für die Begegnungstreffen erstellten und erprobten die Tutor:innen in Eigenregie spezifische Übungen und Aufgaben. Die Rückmeldungen zeigen, dass sich interaktive Aktivitäten mit Onlinetools motivierend auf die Lernenden auswirkten sowie Lob und positives Feedback zu einer positiven Lernerhaltung beitrugen.
- Von den Tutor:innen wurde besonders der kulturelle Austausch als bereichernd empfunden, da sie sowohl von ihren Lernenden als auch von ihren Teamkolleg:innen Einblicke in andere Lebenswelten bekamen. In diesem Zusammenhang fiel auf, dass es innerhalb der Teams und Gruppen nicht nur kulturelle Unterschiede gab, sondern auch viele Gemeinsamkeiten. Das hat nicht nur zur (kulturellen) Sensibilisierung beigetragen, sondern förderte gleichzeitig das gegenseitige Verständnis.
- Die Teilnahme an den Treffen wurde bezüglich der Anwesenheit und der Hausaufgaben als unzuverlässig bewertet. Oft waren technische Probleme die Ursache dafür, dass Lernende nicht am Unterricht teilnehmen konnten.
- Während der Begegnungstreffen zeigten die asiatischen Lernenden im Unterricht eine vergleichsweise wenig aktive Beteiligung, was die Tutor:innen u.a. auf unterschiedliche Lerntraditionen und Kommunikationsstile zurückführten.
- Die Zielstellung, die Lernenden durch eine attraktive Auswahl an Themen sowie eine authentische Kommunikationssituation zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur zu motivieren, wurde laut Aussage der Tutor:innen in allen Gruppen erreicht.

Bei der Abschlussdiskussion wurden die Tutor:innen gebeten, ihre Eindrücke zu den Begegnungstreffen mit einem Satz bzw. einer Aussage zusammenzufassen. Dabei wurden folgende Begriffe genannt: aufklärerisch, Binnendifferenzierung, Zukunftsvision, Perspektivenwechsel, Zusammenarbeit, voneinander lernen, Teamwork. Gerade die letztgenannten Ausdrücke zeigen, wie intensiv die Tutor:innen die Zusammenarbeit im Seminar und vor allem in den Teams erlebt haben.

### **4.3 COIL als Beitrag zur Professionalisierung von DaF-Lehrer:innen**

Die Rückmeldungen der Tutor:innen zeigen, dass Lehrangebote im COIL-Format ein großes Potenzial für die Professionalisierung von Lehrkräften haben. Die Studierenden bekamen Einblicke in die Arbeit mit Deutschlernenden und damit in das Berufsfeld DaF in einem konkreten Kontext.

Besonders herauszustellen ist die Arbeit an den didaktischen Kompetenzen. Die Tutor:innen mussten Themen wählen und vorbereiten, passende Materialien entwickeln bzw. anpassen, sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einstellen und unterrichtsrelevante Entscheidungen treffen, wie sie sich häufig erst in realen Lehrsituationen ergeben. Sie profitierten ganz offensichtlich von der kooperativen Professionalitätsentwicklung, etwa über die unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensbestände, die sie im Zuge der (international und interkulturell angelegten) engen Zusammenarbeit nutzen konnten (vgl. Klopsch & Sliwka 2021: 10). Der Outcome war dadurch besonders hoch, da erste Erkenntnisse aus der praktischen Umsetzung anschließend gemeinsam (mit anderen Gruppen sowie der Seminarleitung) ausgewertet und reflektiert werden konnten. Dass dafür auf die Videoaufzeichnungen mit den eigenen Unterrichtssequenzen zurückgegriffen werden konnte, erhöhte noch einmal den Impact.

Die Digital- und Medienkompetenz der Studierenden wurde dadurch gefördert, dass sie im Zuge der Begegnungstreffen verschiedene digitale Medien und Tools in der Praxis ausprobieren konnten, was die Tutor:innen im Auswertungsgespräch als sehr positiv bezeichneten. Die Ergebnisse der ULe-Evaluierung, die in Auszügen im Anhang zu finden sind, erlauben einen Einblick, welche Kompetenzen ihrer Selbsteinschätzung nach durch den Einsatz der digitalen Medien innerhalb der Lehrveranstaltung ausgebaut bzw. vertieft werden konnten, da in der Erhebung bewusst fünf zusätzliche Fragen zur Medienkompetenz eingestellt worden waren. Insgesamt liegen die Mittelwerte bei der Förderung der Medienkompetenzen zwischen 3,4 und 4,1. Demnach wurden besonders die Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen Räumen und die technischen Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien erweitert. Etwas weniger jedoch wurden praktische Fähigkeiten in der Medienproduktion ausgebaut (vgl. Anhang).

Durch das besondere COIL-Seminarformat sammelten DaF/Germanistik-Studierende erste Lehrerfahrungen in onlinebasierten interkulturellen Unterrichtsettings. Die Erwartungen an VE

und (inter-)kulturellen Austausch wurden dadurch sowohl auf der Ebene der Tutor:innen als auch der Lernenden größtenteils erfüllt. Bemerkenswert ist die hohe Motivation, die das COIL-Seminar mit sich brachte und die sich über die eigentliche Lehrveranstaltung hinaus fortsetzte: Mehrere Student:innen, die im Sommersemester 2022 als Lernende an den Begegnungstreffen teilgenommen hatten, haben inzwischen ihr Interesse daran bekundet, in einem der nächsten Semester als Tutor:innen einzusteigen, bzw. haben dies im Wintersemester 2022 bereits umgesetzt.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Anwendungsseminar kann als eine Art Kristallisationspunkt für eine professionelle Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften gelten, da die in der Forschungsliteratur erwähnten wesentliche Inhalte eines universitären DaFZ-Studiums umgesetzt werden (vgl. Bechtel 2018). Durch die intensive fachdidaktische Vorbereitung der Begegnungstreffen eignen sich die involvierten Studierenden zunächst fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen an bzw. erweitern ihre Vorkenntnisse. In den fünf Begegnungen wenden sie ihr Wissen an und sammeln erste Unterrichtserfahrungen. Mithilfe der Aufzeichnungen der eigenen Lehrtätigkeit werden schließlich grundlegende Beobachtungs-, Verstehens-, Reflexions- und Forschungskompetenzen gefördert.

Mit Blick auf die Studierenden, die als Tutor:innen aktiv waren, ist der ‚Realitäts-Schock‘ beim ersten Kontakt mit den Lernenden bzw. der Unterrichtssituation hervorzuheben. Vor allem der Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Sprachniveaus und Lernstilen stellte eine Herausforderung dar, an der die Studierenden wachsen konnten. Sie erlebten dabei gleichermaßen die Notwendigkeit, (Unterrichts-)Planungen an unvorhergesehene Situationen anzupassen, und gegenseitige Unterstützung bei der Arbeit im Team. Bemerkenswert ist dabei die Selbstverständlichkeit der Zusammenarbeit in der über Ländergrenzen hinweg agierenden Gruppe. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der souveräne Umgang mit Online-Tools auch für die sogenannten ‚Digital Natives‘ im Bildungskontext keine Selbstverständlichkeit ist (vgl. dazu bspw. Voerkel & Bolacio 2020: 430 ff.), und die Studierenden im Zuge der Begegnungssituationen ihre digitalen Kompetenzen weiter ausbauen können.

Aufgrund der Vorteile für die Professionalisierung und Kompetenzförderung von künftigen DaF-Lehrkräften werden COIL-Seminare seit 2021 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena angeboten. Die Aufnahme dieser Lehrangebote in die Studienpläne ermöglicht allen Studierenden, ob nun in Jena oder an den beteiligten Hochschulen weltweit, vertiefende fachliche und interkulturelle Erfahrungen während des Studiums. COIL leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Veränderung des Lehr-Lernparadigmas und der Internationalisierung. Das Format gestaltet die Lehrkräfteausbildung attraktiver und wirkt dem Ruf des Lehrberufes als ‚Einzelkämpferdasein‘ entgegen. Aufgrund der positiven Erfahrungen, die die Lernenden gemacht haben, können jene Studierende, die sich in ihrer Berufswahl noch unsicher sind, motiviert und für den Lehrberuf

‚gewonnen‘ werden, wodurch im besten Fall dem weltweiten Lehrermangel im Fremdsprachenbereich begegnet werden kann.

Gerade deshalb ist es wichtig, COIL als Möglichkeit zur nachhaltigen Professionalisierung von DaFZ-Lehrkräften weiterzudenken und genauer zu untersuchen. Aus den Erfahrungen, die im Zuge des ersten Durchlaufs des ‚Begegnungsseminars‘ im Sommersemester 2022 gesammelt wurden, ergeben sich weitere mögliche Forschungsthemen, die mithilfe der gewonnenen Daten oder im nächsten Semester vertieft werden können. Auf allen Ebenen der beteiligten Akteure – Dozierende, Tutor:innen und Lernende – lassen sich dabei Fragen für die Forschung ableiten.

Exemplarisch soll an dieser Stelle auf die Perspektive der Tutor:innen eingegangen werden, die im Zentrum der Professionalisierungsmaßnahmen steht. Denkbar sind hier bspw. weitergehende Erhebungen und Untersuchungen, etwa zu:

- Wahrnehmung des (eigenen) Unterrichts, (Selbst-)beobachtung und daraus entstehende Entwicklungspotenziale, auch in Bezug auf das Forschende Lernen
- Prozessen der Unterrichtsplanung und -organisation – speziell mit Blick auf den Online-Unterricht
- Förderung der (Unterrichts-)Interaktion, bspw. durch gezielte Untersuchung von Aufgabenstellungen, Arbeitsformen, Medien und Materialien
- Potenzial von kollaborativem Arbeiten und Wirksamkeit im Team

Zusätzlich haben sich aufgrund der Vorschläge aus der ULe-Befragung Änderungen für die Planung des nachfolgenden Seminardurchlaufs ergeben. Es wurden zum Beispiel mehr Tipps für die Praxisphase gewünscht. Zudem wurde deutlich, dass die Studierenden noch mehr Austauschmöglichkeiten zu den Begegnungstreffen bekommen sollten. Die zur Verfügung gestellten Foren wurden leider kaum als Austauschplattform genutzt, weshalb mehr Zeit in den synchronen Treffen für Austausch und Reflexion benötigt wurde. Für den nächsten Durchlauf heißt es: Die fünf Begegnungstreffen werden direkt im Anschluss an die Durchführung nachbereitet, indem mithilfe von Reflexionsfragen die Studierenden ihre Sitzung zunächst global auswerten. Daran anschließend, und zur Vertiefung des Forschenden Lernens, erfolgt die Reflexion auf der Mikroebene in der Nachbereitungsphase.

Der Titel dieses Beitrags verweist mit der Redewendung ‚zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen‘ darauf, wie vorteilhaft es sein kann, mit einer Maßnahme mehrere Ziele zu erreichen. Dies ist mit Blick auf die Erfahrungen aus dem beschriebenen COIL-Seminar gegeben: Im Anwendungsmodul werden (a) die Lernenden während der Begegnungstreffen durch eine attraktive Themenwahl und engagierte Lehrkräfte zur weiteren Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur motiviert, und (b) die fortgeschrittenen Studierenden als angehende Lehrkräfte sowohl in ihrem professionellen Handeln als auch in ihrer Forschungskompetenz gefördert. COIL kann damit einen

nicht zu unterschätzenden Beitrag für das Erreichen der eingangs erwähnten Entwicklungsziele leisten, insbesondere das Ziel einer hochwertigen Bildung.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2015). Forschendes Lernen und Lehren als Strategie zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 297-307.
- Altmayer, Claus (2022). Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu einer bisher ausgebliebenen, aber notwendigen Debatte. *Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2022, 15-26.
- Auswärtiges Amt (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (14.11.2022).
- Bechtel, Mark (2018). Zur Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. In: Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 9-20.
- Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2018.). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela & Grünewald, Andreas (2022). Fachdidaktisches Wissen in der Fremdsprachenlehrkräftebildung. *Themenheft der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33: 1.
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Debus Pädagogik, 25-48.
- Feick, Diana & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2022). *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Gębal, Przemysław, Jaroszewska, Anna & Kumięga, Łukasz (Hrsg.) (2021). *Pädagogisch-fremdsprachendidaktische Verortungen in der Lehrerforschung*. Göttingen: V&R unipress.
- Guth, Sarah & Helm, Francesca (Hrsg.) (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern u.a.: Peter Lang.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In: Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (Hrsg.): *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 7-19.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. In: *Bundesarbeitskreis Lehrerbildung* (Hrsg.).

- Lehrkräftebildung: Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen.  
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 59-73.
- Legutke, Michael, Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33: 1, 3-27.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung, Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9-46.
- Marques-Schäfer, Gabriela, Bolacio, Ebal Sant´Anna & Koreik, Uwe (Hrsg.) (2020). *Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden in Südamerika: Perspektiven und Herausforderungen*. *Info DaF*, 47: 5. Berlin, Boston: De Gruyter.
- O’Dowd, Robert (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23.
- Rubin, Jon (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*.  
<http://nebula.wsimg.com/d2cf3c4b5bb2fe256a722a7b040b7812?AccessKeyId=EC053BA31CB DFA636F2B&disposition=0&alloworigin=1> (14.11.2022)
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the international commission on the futures of education. Paris: UNESCO.
- Viebrock, Britta (2018). Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften: Anforderungen, Phasenverläufe und Forschungsbedarfe. In: Burwitz-Melzer, Eva, Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 197-208.
- Voerkel, Paul & Bolacio, Ebal (2020). Zu Verwendung und Potential von Online-Lernprogrammen und Apps: Erfahrungen und Erwartungen von angehenden DaF-Lehrkräften aus Brasilien. *Linguagem & Ensino*, 23: 2, 429-455.
- Voerkel, Paul, Konrad, Jordana & Stanke, Roberta (2022). A cooperação multilateral GIP: Novos caminhos na formação de (futuros) professores de Língua Alemã. *Projeto*, 61: 2022, 53-59.
- Würffel, Nicola & Schumacher, Nicole (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 03: 2022, 142-152.

**Angaben zur Person:** Paul Voerkel studierte Deutsch als Fremdsprache, Geschichte, Spanisch und Bildungswissenschaften und promovierte zur Professionalisierung von Lehrpersonen in Brasilien. Als Dozent war er an den Universitäten in Brasilien, Deutschland und Ecuador engagiert. Derzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Jena und vertritt die Juniorprofessur für Deutsch als Fremdsprache. Seine Forschungsinteressen umfassen vor allem DaF-Didaktik, Kulturvermittlung und Sprachenpolitik

**Kontakt:** paul.voerkel@uni-jena.de

**Angaben zur Person:** Johanna Freudenthal erwarb den B.A. in Kultur und Technik im Kernfach Sprache und Kommunikation an der TU Berlin. Nach diversen Praktika im Bereich DaF im Ausland ist sie aktuell Studentin im internationalen Master Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Jena und am dortigen Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien als Tutorin im Anwendungsmodul und als wissenschaftliche Assistentin tätig.

**Kontakt:** johanna.freudenthal@uni-jena.de

**DOI:** 10.24403/jp.1297034