

Einstellungen und Kompetenzen hinsichtlich Forschenden Lernens in DLL

Eine Fragebogenerhebung unter am Programm teilnehmenden Deutschlehrenden weltweit

Bernd Helmbold, Gamze Karbi & Constanze Saunders¹

Abstract: Forschendes Lernen nimmt als grundlegendes Professionalisierungsprinzip und mit seiner Umsetzung in den Praxiserkundungsprojekten (PEPs) in Deutsch Lehren Lernen (DLL) einen zentralen Stellenwert ein (Legutke & Rotberg 2018). Die Kompetenzen und Haltungen der an DLL teilnehmenden Deutschlehrkräfte sind nicht nur für die eigene Professionalisierung, sondern auch für den Erfolg des Fortbildungsprogrammes bedeutsam. Der Beitrag stellt in diesem Kontext die Entwicklung und Ergebnisse einer Befragung dar, an der 312 DLL-erfahrene Deutschlehrkräfte weltweit teilnahmen und in der mittels eines etablierten, empirischen Instruments ihre Haltungen zur Rolle von wissenschaftlichen Theorien, eigener Forschung und Reflexion in der Unterrichtspraxis untersucht wurden. Es zeigen sich u. a. eine hohe generelle Zustimmung zur Integration und Umsetzung Forschenden Lernens bzw. der PEPs in DLL, jedoch auch große Unterschiede hinsichtlich der forschungsmethodischen Erfahrungen der Lehrkräfte.

Schlagwörter: Tutor:in, Praxisforschung, Forschendes Lernen, Reflexion



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

¹ Bei dieser Studie handelt es sich um ein gemeinsames Produkt der drei Autor*innen: Vorbereitung der Befragung, Datenaufbereitung, Analyse und Ergebnisdarstellung wurden als Teamarbeit durchgeführt. Wir bedanken uns herzlich bei Sabine Rotberg (Goethe-Institut) und Adriana Ebid (FSU Jena), die bei der Durchführung des Befragungsprojekts mitgewirkt haben, sowie Dr. Malte Lehmann (HU Berlin) für seine fachliche Expertise bei Fragen zur statistischen Datenauswertung.

Abstract: Research-based learning plays a key role as a fundamental principle of professionalisation in Deutsch Lehren Lernen (DLL), with its implementation in the Praxiserkundungsprojekte (PEPs) (Legutke & Rotberg 2018). The competencies and attitudes of participating German teachers are significant not only for their own professionalisation, but also for the success of the program. In this context, this article presents the development and results of a survey in which 312 DLL-experienced German teachers worldwide participated and in which an established, empirical instrument was used to investigate their attitudes toward the role of scientific theories, their own research, and reflection in teaching practice. The results show, among other things, a high level of general agreement with the integration and implementation of research-based learning resp. PEPs in DLL, but also large differences with regard to the teachers' experiences with research methods.

Keywords: mentoring, practical research, research-based learning, reflection

1 Einleitung

Kaum eine andere Frage wurde und wird im Bereich der Lehrkräftebildung so intensiv und kontrovers diskutiert wie die nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006, Darling-Hammond & Liebermann 2012, Hascher & Hagenauer 2016, Terhart, Bennewitz & Rothland 2020). In den Diskussionen spielen dabei in jüngerer Zeit konkrete (eigene) Handlungspraktiken und deren (Selbst)Beforschung (Benitt 2015, Lipowsky & Rzejak 2021) genauso eine zentrale Rolle wie die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zur fachdidaktischen Theorie und deren Nützlichkeit für die (eigene) Praxis (Gerlach 2020). Anhand von Legutkes Einführung in dieser Ausgabe wird gut nachvollziehbar, wie sich die Fortbildungsinitiativen des Goethe-Instituts an den Entwicklungen und Diskussionen um das Theorie-Praxis-Spannungsfeld orientierten (Legutke 2023) und im Konzept von DLL, mit dem Ziel des Dialoges über Unterricht, ihre derzeitige Position finden. Dabei wird den theoriegetragenen fachdidaktischen Inhalten des Programms als Impulse für Veränderungen eine ebenso zentrale Rolle zugewiesen wie dem Erkunden, Hinterfragen, Verändern und Reflektieren der (eigenen) Unterrichtspraxis. Im vorliegenden Beitrag werden Bedingungen und Wirkungen in DLL dafür erstmals auf der Ebene der Teilnehmenden sichtbar gemacht und kritisch diskutiert. Er will damit einen Anteil und Impuls zur (weiteren) Erforschung der Wirksamkeit und Entwicklung von DLL leisten.

2 Hintergrund

In der Lehrer*innenbildung ist das Konzept des „Forschenden Lernens“ als Teil der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden seit geraumer Zeit ein curricularer Schwerpunkt, mit dem u. a. im sog. Praxissemester versucht wird, (angehende) Praktiker*innen zu sensibilisieren,

eigenes unterrichtliches Handeln systematisch zu erforschen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Schüssler et al. 2017, Fichten 2010). Hierzu wurde u. a. in einem mehrjährigen Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität zu Berlin ein Fragebogen entwickelt und validiert, der die „forschend-reflexive Haltung“ der Studierenden vor und nach forschungsorientierten Praxisphasen erfasst und damit professionelle Entwicklungen sichtbar zu machen versucht („TFP-Reflex-Instrument“; Saunders, Gess & Lehmann 2020, Lehmann et al. 2020).

In DLL wird der angestrebte enge Praxisbezug und das Forschende bzw. reflektierte (Erfahrungs)Lernen (Helmbold 2017) u. a. im Rahmen der Praxiserkundungsprojekte (PEPs) realisiert (Legutke & Rotberg 2018). Es handelt sich dabei um ein in den Berufsalltag integriertes systematisches Erfassen, Reflektieren und auf das eigene (unterrichtliche) Handeln zurückwirkendes Auseinandersetzen mit (eigenem) Unterricht, welches eher nachgeordnet an wissenschaftlichen Gütekriterien ausgerichtet ist – dies stellt Michael Legutke in seinem Einführungsbeitrag deutlich heraus. Zu Gestaltung und Wirksamkeit dieser Erkundungen finden sich unterschiedliche Erkenntnisse – festzuhalten ist jedoch, dass die Umsetzung nicht immer gelingt und die Ziele, die konzeptionell intendiert sind, nicht immer erreicht werden (vgl. Mohr & Scharf 2016, Saunders et al. 2020). Dies kann auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden, die noch weiter empirisch erforscht werden müssen.

Im Rahmen der Kursdurchführung ist die Begleitung der PEPs Tutor*innen anvertraut, die diese anspruchsvolle Aufgabe professionell mittels vorgegebener Prozesse, Materialien und Werkzeuge in unterschiedlichen Lernumgebungen didaktisch versiert umsetzen müssen. Dabei sind die Anforderungen an die Tutorierenden vielfältig: Neben einer spezifischen kommunikativen und technischen Handlungskompetenz, die die Begleitung der teilnehmenden Deutschlehrkräfte in digitalen und Blended-Learning-Szenarien fordert, wird auch zumindest grundlegende fremdsprachendidaktische Forschungskompetenz benötigt, um die (Praxis)Forschungsaufgabe – das PEP – anzuleiten. Tutor*innen, die im Rahmen der Tutorierung selbst eine forschende Haltung einnehmen, und damit die Deutschlehrkräfte in deren individuellen Kontexten begleiten und sie motivieren, eigenen Unterricht zu beschreiben und zu verändern, können zum Erfolg des Prinzips einer kollegial-dialogischen Fortbildungs- und Forschungspraxis beitragen. Das letztgenannte Prinzip des dialogischen Lernens wird nicht nur zwischen Tutorierenden und Teilnehmenden zum tragenden Element in DLL, sondern auch der kollegiale Austausch während der Kursarbeitsphase und insbesondere die abschließende Arbeit an einer gemeinsamen Praxiserkundung in Tandems oder Tridems sollen zur Professionalisierung beitragen. Dies ermöglicht es Lehrkräften, gemeinschaftlich Unterrichtsprozesse wahrzunehmen, zu verstehen und möglicherweise zu verändern. Um solche Prozesse der Professionalisierung zu fördern und zu festigen, ist es entscheidend, kollaboratives Lernen konsequent zu ermöglichen.

In der vorliegenden Studie besteht das Erkenntnisinteresse darin, die Einstellungen von Deutschlehrkräften, die an DLL teilnehmen oder teilgenommen haben, zu einer „forschend-reflexiven Haltung“ im Unterricht zu erfassen und mit demographischen Daten zu verbinden. Ziel der Erhebung war es, mit dem besonderen Augenmerk auf Erfahrungen und Einstellungen

Schlussfolgerungen für die Professionalität und (weitere) Professionalisierung mittels DLL zu ziehen. Da es sich bei den TFP-Reflex-Skalen (TFP-Reflex: „Theorie-Forschung-Praxis-Reflexion“) um ein reliables Instrument handelt, das für die Lehrer*innenbildung entwickelt und großflächig eingesetzt wurde, und da für Deutsch-als-Fremdsprache-Fortbildungen kein vergleichbarer Fragebogen existiert, wurde es für die vorliegende Studie als zentrales Erhebungsinstrument ausgewählt.

3 Erhebungsdesign

Das TFP-Reflex-Instrument besteht aus vier Skalen, die Überzeugungen der Befragten zum Nutzen von 1) Theorien und empirischen Forschungsergebnissen in der Praxis (Skalen 1 & 2: Theo_Pra), 2) eigener Forschung in der Praxis (Skala 3: Eigfo_Pra) und 3) Reflexion in der Unterrichtspraxis allgemein (Skala 4: Refl_Pra) erfassen (vgl. Lehmann et al. 2020). Die Items wurden aufgrund des Kontextes „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ teilweise sprachlich vereinfacht und in einzelnen Begrifflichkeiten angepasst; Skala 2, die die Rolle der Bildungswissenschaften thematisiert, wurde nicht berücksichtigt; in Skala 4 wurde ein Item getilgt. Die Reliabilitätsprüfung der überarbeiteten Items („TFP-Reflex-DLL“) zeigte eine gute Skalenqualität (s. Tab. 1); in der Analyse zeigte sich weiterhin, dass die Skalen moderat bis stark positiv miteinander korrelieren (s. Tab. A1 in Anhang 2).

Subskala	Anzahl Items	Cronbachs α
Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Zusammenhang	6	0,666 ²
Überzeugungen zu eigener Forschung in der Praxis	6	0,785
Überzeugungen zu Reflexion in der Unterrichtspraxis allgemein	8	0,832

Tab. 1: Cronbachs α der überarbeiteten Skalen „TFP-Reflex-DLL“

Die Items der einzelnen Skalen finden sich im Gesamtüberblick des Fragebogens (s. Anhang 1) in den Fragen 13 (Skala 1), 14 (Skala 3) und 16 (Skala 4); die Zustimmung zu den Aussagen konnte auf einer Likert-Skala von „stimme nicht zu“ (1) bis „stimme zu“ (5) markiert werden.

Die Erhebung fand von Anfang Februar bis Ende März 2022 über die Plattform SoSci Survey DSGVO-konform statt und erfolgte vollständig anonym. Die Verteilung wurde über den digitalen *Inforaum – Deutsch Lehren Lernen*³ auf der Lernplattform des Goethe-Instituts weltweit organisiert. Dieser Inforaum ist der zentrale Kommunikationskanal für das Programm DLL mit den Zielgruppen der DLL-Trainer*innen/-Tutor*innen und -Organisator*innen weltweit. Zum Zeitpunkt der Ausschreibung hatte der Kanal 472 Abonnent*innen, die teilweise auch in Multiplikator*innenfunktion

² Das Item „Lehrkräfte, die viel Fachliteratur lesen, unterscheiden sich von denen, die wenig Fachliteratur lesen, im unterrichtlichen Handeln kaum voneinander.“ könnte hier durch seine syntaktische und inhaltliche Komplexität zu einer geringeren Reliabilität beigetragen haben (die Standardabweichung 1,21 war hier auffällig hoch im Vergleich zu den anderen Items).

³ <https://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=499178&overview=1>. Letzter Zugriff 10.06.2023

(bspw. als regionale DLL-Verantwortliche) im Programm tätig sind. Die Zielgruppe der DLL-Teilnehmenden, für die selbst außerhalb eines Fortbildungskurses keine Austauschmöglichkeit bereitgestellt wird, wurde durch Weiterleitung und direkte Ansprache von Tutor*innen erreicht. Mit der Einladung verbunden war die Verlosung von drei kostenfreien Onlinefortbildungen im Bereich des digitalen Unterrichtens. Während der Laufzeit wurde über denselben Kanal zweimal an die Befragung erinnert und die Laufzeit um 14 Tage verlängert. Etwa 73% der Antworten gingen jeweils innerhalb von fünf Tagen nach dem Start und nach der letzten Erinnerung mit Fristverlängerung ein. Zur Vergabe der Preise und für weitere Erhebungen wurde ein teilnehmerspezifischer, anonymer Code erzeugt, der wiederholt generiert werden kann und welcher als Pseudonym den Befragungsdaten hinterlegt. Die Preisverteilung fand auf demselben Weg Mitte Juli 2022 statt.

4 Ergebnisse

4.1 Sample

An der Befragung nahmen insgesamt 312 DLL-Teilnehmer*innen, besonders aus den Regionen Lateinamerika (v. a. Argentinien, Brasilien), Europa (v.a. Italien, Türkei, Deutschland) sowie Asien (v. a. Indien, Russland, Ukraine, Usbekistan) teil; es liegen 231 vollständige Datensätze vor. Ein Datensatz wurde als ungültig ausgeschlossen, sodass schließlich 230 vollständige und 81 partiell vollständige Datensätze zur Auswertung herangezogen werden konnten. Ca. 60% der Befragten (mit gültigen Antworten) waren zwischen 30 und 49 Jahren alt (s. Tab. A2 im Anhang 2), es nahmen besonders viele Frauen (ca. 88%) an der Umfrage teil (s. Tab. A3 im Anhang 2). Die Mehrzahl der Befragten lernte Deutsch in einem nicht-deutschsprachigen Land (52,6% der gültigen Antworten), ein großer Teil als Erstsprache (26,3%) oder im Kindergarten oder Schule in einem deutschsprachigen Land (11,3%). Es haben also Lernende des Deutschen als Fremd-, Zweit- und Erstsprache an der Befragung teilgenommen; von diesen unterrichteten die meisten mehr als 10 Jahre, sehr viele davon DaF und einige wenig DaZ, einige auch beides. Die meisten der Befragten haben Germanistik und/oder DaF/DaZ studiert (58%), einige wenige auch ein anderes Fach, 8% haben ein Aufbaustudium Deutsch absolviert.

Als Arbeitsort gaben die meisten der Befragten (bei möglichen Mehrfachantworten) die Schule (n=95), Privatunterricht (n=85), das Goethe-Institut/-Zentrum (n=76) sowie die Universität/Pädagogische Hochschule (n=68) und Sprachschulen (n=53) an. Viele der Befragten haben seit 2018, besonders viele (n=156) 2021 an DLL-Kursen teilgenommen, zumeist online (n=83) oder in Blended-Learning-Formaten (n=103). Die dabei am häufigsten bearbeiteten DLL-Einheiten waren DLL 4 („Aufgaben, Übungen, Interaktion“; n=165) und DLL 6 („Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“; n=150). Ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden, die hierzu Angaben gemacht haben, haben zwei oder weniger PEPs durchgeführt (47,8%, s. Tab. A4 im Anhang), der Mittelwert liegt bei vier durchgeführten PEPs. Die meisten (ca. 88%) fühlten sich von ihren damaligen Tutorierenden gut bis sehr gut auf ihre PEPs vorbereitet (vgl. Tab. A5 im Anhang 2).

4.2 Forschungshintergrund

Mit Blick auf vorhandene Kompetenzen und Wissen, die die Durchführung der Forschungsprojekte der Lehrer*innen erfordert, zeigte sich ein interessantes Bild: Ein Großteil der Befragten gab an, im Studium „keine“ (ca. 40%) oder „einige wenige“ Forschungsmethoden kennengelernt zu haben (ca. 42%), „mehrere“ Methoden hatten ca. 18% kennengelernt (s. Tab. A6 im Anhang 2). Im Studium geforscht haben ca. 34% noch nie, ca. 43% wenig und ca. 23% mehrmals (s. Tab. A7 im Anhang 2). Aufgeschlüsselt auf die einzelnen Altersgruppen zeigte sich ein umgekehrter Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Kennenlernen und Anwenden von Forschungsmethoden im Studium; es existiert eine moderat negative Korrelation: Je höher das Alter, desto weniger Forschungsmethoden wurden kennengelernt ($r = -,221$, $p < 0,01$) und desto weniger wurde geforscht ($r = -,241$, $p < 0,01$). Hieraus lässt sich ableiten, dass jüngere Deutschlehrkräfte vergleichsweise mehr Wissen und Erfahrungen im Bereich des Forschens aus dem Studium mitbringen. An dieser Stelle bleibt darauf hinzuweisen, dass das Konzept „Forschung“ in der Befragung nicht geklärt wurde, aber regional, kulturell, kontextuell divers ist und damit in der Befragung auch individuellen Interpretationen unterworfen ist. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass das Konzept „Forschung“ aus den studierten Fachwissenschaften (z. B. Germanistik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Translatologie) bzw. den Erläuterungen zur datenbasierten Erkundung der Praxis im Rahmen der PEPs ähnliche konzeptionelle Vorstellungen bei den Teilnehmenden geschaffen haben (vgl. u. a. Altmayer et al. 2014).

4.3 Forschend-reflexive Haltung

Das Vorliegen einer großen Anzahl von Datensätzen zur skalierten Zuweisung spezifischer Nutzenwerte impliziert eine reliable und valide Datengrundlage. Auffällig ist, dass die Antwortbeteiligung für Skala 4 mit 230 Datensätzen um ein wenig niedriger liegt als bei Skala 1 ($n=239$) und Skala 3 ($n=238$).

Für die Skala 1 (Nutzen von Theorie in der Unterrichtspraxis) kann bei einzelnen Items eine zurückhaltende Zustimmung der Teilnehmer*innen konstatiert werden. Dies betrifft vor allem Aspekte der Wechselwirkung von Theorie, empirischer Forschung und Praxis (z. B. Items 2 und 5), während es für Aspekte der grundlegenden Bedeutung der Theorie für die Praxis (z. B. Item 1 und 6) eher Zustimmung gab (s. Tab. A8 im Anhang 2).

Große Zustimmung ist im Bereich der Skala 3 (Nutzen eigener Forschung in der Unterrichtspraxis) über alle Items hinweg zu verzeichnen (s. Tab. A9 im Anhang 2); hier bestanden Mittelwerte von 4,34 bis 4,48 (aus 5,00). Diese starke Zustimmung zum Nutzen eigener (Unterrichts)Forschung scheint gerade im Zusammenhang mit den Praxiserkundungen im DLL-Programm bedeutsam. Da in den einzelnen Items der Skala viele PEP-leitende Intentionen in den Blick genommen werden, kann dieses Ergebnis erste Hinweise auf die Wirksamkeit des „Werkzeuges“ PEP geben. Weitere dezidierte Untersuchungen, z. B. zu Themenwahl oder Methodik, stehen noch aus.

Im Bereich der Skala 4 (Nutzen von Reflexion in der Unterrichtspraxis) wird dem konstruktiven Feedback und der reflektierten Auswahl von Lehrmethoden besonderes Gewicht zugesprochen

(Mittelwerte 4,37 bis 4,52), während Aspekten im Zusammenhang mit Curriculum oder Bildungssystem weniger Bedeutung beigemessen wird – hier lagen die Mittelwerte zwischen 3,60 und 3,79 (s. Tab. A10 im Anhang 2).

Generell zeigte sich bei den Teilnehmenden eine eindeutig positive Einstellung gegenüber dem Nutzen von Theorie, eigener Forschung und Reflexion in der Unterrichtspraxis, wobei die Zustimmung für den Nutzen eigener Forschung in der Praxis besonders hoch ausfiel:

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Theo_Pra_Gesamt	239	1,33	5,00	3,96	,55
Eigfo_Pra_Gesamt	238	1,00	5,00	4,42	,56
Refl_Pra_Gesamt	230	1,13	5,00	4,09	,59

Tab. 2: Ergebnisse der Zustimmung zu den einzelnen Skalen

Die Prüfung der drei Skalen auf Korrelationen mit den anderen Variablen ergaben lediglich ein signifikantes Ergebnis mit $p < 0,01$: Die Zustimmung zum Nutzen der Reflexion in der Unterrichtspraxis nimmt in den Daten mit steigendem Alter ab (Korrelation $r = -,224$, s. Tab. 3).

	Theo_Pra_Gesamt	Eigfo_Pra_Gesamt	Refl_Pra_Gesamt
Alter Pearson- Korrelation	-,038	,009	-,224**
Sig. (2-seitig)	,557	,886	<,001
N	239	238	230

Tab. 3: Korrelation des Alters mit der Skala „Nutzen von Reflexion in der Praxis“, **: Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Es ist im Sinne des Programms von DLL zu vermuten, dass eine größere Anzahl an PEPs bei den Teilnehmenden zu einer eher zustimmenden Haltung hinsichtlich Theorie, Forschung und Reflexion führt. Jedoch ist in der Analyse keine Korrelation zwischen der Anzahl der durchgeführten PEPs und der forschend-reflexiven Haltung festzustellen; die jeweiligen Korrelationen 0,058 (Theo_Pra), 0,086 (Eigfo_Pra) und -0,061 (Refl_Pra) bieten hier keine ausreichend großen Zusammenhänge:

		Anzahl durchgeführter PEPs
Theo_Pra_Gesamt	Pearson-Korrelation	,058
	Sig. (2-seitig)	,390
	N	225
Eigfo_Pra_Gesamt	Pearson-Korrelation	,086
	Sig. (2-seitig)	,197
	N	225
Refl_Pra_Gesamt	Pearson-Korrelation	-,061
	Sig. (2-seitig)	,363
	N	226

Tab. 4: Korrelation der durchgeführten PEPs mit den einzelnen Skalen; die Pearson-Korrelation ist umso höher, je näher der Wert an 1/-1 ist.

Obwohl sich die befragten Teilnehmenden selbst meist gut bis sehr gut auf ihre PEPs vorbereitet gefühlt haben, nimmt diese Zufriedenheit mit einer zunehmenden Anzahl von PEPs ab ($r = -,198$, $p < 0,01$; vgl. Tab. A11 im Anhang 2). Einerseits könnte dies mit der Automatisierung der PEP-Praxis auf Seiten der Teilnehmenden und einer damit veränderten Notwendigkeit für eine tutorielle Begleitung zusammenhängen. Andererseits könnte diese Abnahme darauf hinweisen, dass die Teilnehmenden mit einer zunehmenden Anzahl von PEPs ihre Einstellungen gegenüber eigenen Forschungskompetenzen verändern und kritischer ihren Tutor*innen gegenüber werden. Folgender Kommentar einer Person, die 9 PEPs durchgeführt hat, könnte dies stützen:

Manche Tutoren haben keine gute Argumente bei der Korrektur und wirken ungerecht, manchmal verstehen sie nicht, was man im PEP durchgeführt hat und fragen nicht nach, ich finde, die Bewertung sollte nach einem individuellen Gespräch stattfinden, so dass die Tutoren und die Teilnehmer sich gut verständigen könnten. Bei der letzten Modul, war ich mit der Bewertung nicht zufrieden, obwohl ich das Modul bestanden habe. (TN 121)⁴

Gleichzeitig wurde von Einzelnen die Bedeutung des PEPs trotz „diskutabler“ Kommentare der/des Tutorierenden betont:

Die PEPs stellen einen wichtigen Abschluss der Einheit und beeinflussen ohne Zweifel eigene Tätigkeit. Die Bewertungskommentare sind manchmal nicht eindeutig wahrzunehmen und deshalb diskutabel. (TN 24)

Hier wäre ein genauere Blick auf Anforderungen, notwendige Kompetenzen und (Weiter)Qualifizierung der Tutorierenden in DLL notwendig – ein Punkt, der in der abschließenden Diskussion mit angesprochen wird.

5 Diskussion

Die hier vorgestellte Befragung einer durchaus großen Anzahl von DLL-Teilnehmenden stellt nicht nur quantitativ eine Novität dar, sondern vor allem auch aufgrund des Erreichens der Zielgruppe des DLL-Programmes: Die Befragung wurde von Teilnehmenden nahezu aller geografischen Regionen ausgefüllt. Durch Adaption und Einsatz der TFP-Reflex-Skalen wurde ein erprobtes Instrument genutzt, das für die Lehrer*innenbildung entwickelt wurde und fächerübergreifende Vergleichbarkeit gewährleistet. Die Bündelung thematisch naher Items sichert dabei eine mehrperspektivische Annäherung an die Haltungen der Lehrkräfte und erhöht den Aussagewert der Untersuchung.

Mit Hilfe der Ergebnisse dieser Erhebungen können Überlegungen dazu formuliert werden, wie die tutorielle Begleitung der PEPs angelegt und durchgeführt werden sollte. Die deutlich gewordene Heterogenität der Teilnehmenden muss von den Tutorierenden entsprechend berücksichtigt

⁴ Die Teilnehmer*innen-Rückmeldungen wurden sprachlich nicht verändert.

werden. Neben der in Abschnitt 4.1 dargestellten Diversität der Kursteilnehmenden aufgrund von Bildungsbiografie, Alter und institutionellem Kontext finden sich (fast) in allen Kursen Teilnehmende mit unterschiedlicher DLL-Erfahrung zusammen.

Vor allem scheint es ratsam, die unterschiedlichen Wissensbestände zu und Erfahrungen mit Forschung (s. Abschnitt 4.2) beim Einstieg ins Programm sowie kontinuierlich im Prozess zu erfassen und in der Tutorierung, z. B. durch Expertengruppen oder Binnendifferenzierung, zu berücksichtigen. Auch könnte es den individuellen Erfolg der Fortbildung fördern, den Begriff „Forschung“ oder „Praxiserkundung“ in seiner Ausgestaltung und mit Bezug zu den Erwartungen an eine „forschend-reflexive Praxis“ zu besprechen; dabei könnten auch die Ansätze des (tutoriell) begleiteten dialogisch-reflektierten Erfahrungslernens (vgl. Lipowsky & Rzejak 2012) einbezogen werden.

Zu beachten ist beim Forschenden Lernen in DLL auf jeden Fall: Den eigenen Unterricht zu erforschen erfordert Kenntnisse in Bezug auf Forschungsmethoden. Unserer Erfahrung nach unterscheidet sich die Vermittlung von Forschungsmethoden im Studium regional. Während Teilnehmende in manchen Ländern schon während ihres Studiums unterschiedliche Forschungsmethoden kennenlernen und diese z. B. im Rahmen von Referaten und Hausarbeiten anwenden, wird in manchen Ländern wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten im Studium nicht oder nicht ausreichend vermittelt (vgl. Fandrych, Meißner & Slavcheva 2014). Diese Unterschiede zeigten sich auch in den Ergebnissen der Befragung. Allgemein betrachtet ergibt sich daraus, dass einige Teilnehmende bei der Durchführung ihres PEPs größere Probleme haben und mehr Hilfestellung und Beratung der Tutorierenden benötigen als andere. Wenn die Erfahrung und das Wissen über Forschungsmethoden fehlen, stellt dies sowohl für Teilnehmende als auch für Tutorierende eine kaum lösbare Herausforderung dar, und die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht ist von Beginn an infrage gestellt. Aus Erfahrungsberichten in DLL-Trainer*innen-Seminaren lässt sich ableiten, dass die Vorbereitung, Beratung und Durchführung der PEPs hinsichtlich der Selbstständigkeit und des Einsatzes unterschiedlicher Forschungsmethoden stark variieren kann und eine Standardisierung zwar angestrebt, aber faktisch herausfordernd bleiben wird.

Weiterhin regt das Ergebnis zum Nachdenken an, dass im Vergleich zur Rolle theoretischer Konzepte und der eigenen Forschung der Nutzen von Reflexion in der Praxis allgemein von den Teilnehmer*innen als nicht so bedeutsam gesehen wurde – v. a. hinsichtlich curricularer Vorgaben (s. Abschnitt 4.3). Hier stellt sich u. E. die Frage, inwiefern diese allgemeine kritisch-reflexive Haltung in Bezug auf das Lernen und seine institutionelle (curriculare) Rahmung ein Ziel von DLL darstellen soll oder nicht – und das sicher in Abhängigkeit davon, inwiefern diese Vorgaben überhaupt im Bereich der Kontrolle der Teilnehmenden liegen und damit veränderbar sind. Wichtiger scheint uns noch ein Blick auf das Ergebnis unter Berücksichtigung einer vorangehenden Studie, die ebenfalls Zurückhaltung hinsichtlich der Reflexion der eigenen Praxis feststellte. Dass Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis gerade dann eine Herausforderung für Deutschlehrkräfte darstellt, wenn sie die eigene Person im eigenen Unterricht betrifft, wurde für den DLL-Kontext bereits festgestellt

(Saunders et al. 2020). Inwiefern das innerhalb von DLL-PEPs allgemein gilt und wie diesem Umstand begegnet werden könnte, bedarf weiterer Forschung und Überlegungen in der Praxis.

Diskussionsbedarf ergibt sich auch aus dem Befund der abnehmenden Zustimmung zum Nutzen der Reflexion in der Unterrichtspraxis mit steigendem Alter. In diesem Zusammenhang bietet sich die Vermutung an, dass ältere Deutschlehrkräfte aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung weniger bzw. keine Reflexion mehr in ihrer Praxis meinen zu benötigen. Die vorliegende Untersuchung liefert keine hinreichende Datenbasis zur Bestätigung dieser These, macht jedoch die Dringlichkeit der Erforschung dieses Aspekts der Haltung von Lehrer*innen deutlich und markiert damit einen Aufgabenbereich der Fort- und Weiterbildungen in DLL (vgl. Lipowsky, Rzejak & Dorst 2011). Auch in der Tutorierung könnte hierauf ein spezieller Blick u. U. hilfreich sein.

Schließlich ist der Frage nach dem Zusammenhang der durchgeführten PEPs und der forschend-reflexiven Haltung nachzugehen. In der Analyse war keine Korrelation zwischen der Anzahl der durchgeführten PEPs und der forschend-reflexiven Haltung festzustellen (s. Abschnitt 4.3). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass mehr PEPs nicht notwendigerweise zu einer Verstärkung der forschenden Haltung führen. Es ist zu vermuten, dass individuelle Lern- und Arbeitsstrategien dazu führen, dass einige Teilnehmende mit steigender PEP-Erfahrung (im Sinne von steigender Anzahl der PEPs) weniger, andere ggf. (z. B. bei anspruchsvolleren methodischen Ansätzen, wie Interviews) mehr Unterstützung benötigen als bei den ersten PEPs. Demgegenüber können auch andere Faktoren, wie die spezifische Bereitschaft zu dialogischem Lernen und Veränderung im Unterricht oder mangelnde Forschungskompetenz für einen fehlenden Zusammenhang verantwortlich sein. Außerdem könnte ein Grund in individuellen Aufwand-Nutzen-Abwägungen in Bezug auf das PEP liegen, wie diese Rückmeldung andeutet:

Das erste PEP war das schwierigste, weil es neu war und man die Vorgehensweise erst kennenlernen musste. Danach wurde es zur Routine, so dass es beim 6. Modul (...) eher ein wenig stiefmütterlich behandelt wurde bzw. man sich leichter zufriedengab mit weniger komplizierten Fragestellungen und einer einfacheren Auswertung. (TN 99)

Eine Vermutung besteht auch darin, dass die fehlende Forschungskompetenz – vor allem in der Identifikation geeigneter Forschungsmethoden sowie der davon abhängigen Entwicklung von Instrumenten (z. B. Beobachtungskriterien, Fragebogen) – Ressourcen und Motivation bindet, sodass es nur eingeschränkt zu reflektiertem Transfer der Impulse aus DLL in die PEP-Durchführung und damit in die Einstellungskonstellationen und das Lehrerhandeln kommt, vgl. diese Rückmeldung:

Für diejenigen, die wenig oder keine vorherige Forschungserfahrung haben, wird die Durchführung von PEPs zu einer stressigen und nicht angenehmen Aufgabe. (TN 292)

Aus den angeführten Gründen steht zu vermuten, dass die Qualität und Praxis der Tutorierung ein ausschlaggebendes Moment für den PEP-Erfolg und die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung darstellen kann. Mittels der erhobenen Daten kann jedoch keine Aussage dazu getroffen

werden, welche konkreten Aspekte die positive Bewertung der tutoriellen Vorbereitung auf die PEPs im Sample verantworten.

Spätestens hier wird deutlich, dass kompetente Tutor*innen, die als Lernbegleiterinnen/Mentorinnen der (unterrichtenden) Teilnehmenden im Programm fungieren, eine ebenso zentrale Grundlage für den Erfolg des fortbildungsprogrammatischen Ansatzes von DLL bilden, wie das Materialdesign oder die Inhalte. Die Bedeutung qualitativ hochwertiger Begleitung von Lehrkräften in Fort- und Weiterbildungen ist empirisch belegt (vgl. Association of Teacher Educators 2009, Lipowsky 2011) und rückt zunehmend in das Bewusstsein der Träger (Lipowsky & Rzejak 2021). Dass die Zufriedenheit mit der PEP-Vorbereitung so hoch ausfällt (s. Abschnitt 4.1) spricht sicherlich dafür, dass das Konzept der professionellen (Lern)Begleitung im Rahmen von DLL grundlegend funktioniert. Ob dies auch für die Auswertungs- und Feedbackphase des PEP gilt, muss in den Blick genommen werden, wie die Teilnehmer*innen-Rückmeldungen aus unserer Untersuchung nahelegen (s. Abschnitt 4.3). Eine konsistente und valide Aussage für die Qualität der Tutorierung kann unsere Studie nicht treffen – hierfür sind weiterführende zielgenaue Untersuchungen notwendig. Am drängendsten scheint die empirische Erfassung von forschungsmethodischer Kompetenz, reflexiv-forschender Haltung und der Kompetenz der Vermittlung derselben auf Seiten der Tutorierenden.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.) (2014). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Association of Teacher Educators (2009). *Standards for teacher educators*. Abgerufen am 14.06.2023, von URL: <https://www.ate1.org/teacher-educator-standards>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 4, 469–520.
- Benitt, Nora (2015). *Becoming a (Better) Language Teacher: Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr.
- Darling-Hammond, Linda & Liebermann, Ann (2012). *Teacher quality and school development series: Teacher education around the world. Changing policies and practices*. 2. Auflage. London: Routledge.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula & Slavcheva, Adriana (2014). Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Universitätsdrucke, 87), 141–160.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?*. Tübingen: Narr.
- Hascher, Tina & Hagenauer, Gerda (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- Helmbold, Bernd (2017). Zur Rolle der Reflexion im Fort- und Weiterbildungsprogramm Deutsch Lehren Lernen: Erste Befunde einer Vorstudie. In: Bolacio, Ebal; Moura, Magali; Sol Stanke, Roberta & Gastão Saliés, Tânia (Hrsg.). *Dialogarts Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*, 174–192.
- Legutke, Michael K. (2023). Deutsch Lehren Lernen - eine Einführung. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 2, 6-21. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335303>
- Legutke, Michael K. & Rotberg, Sabine (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF*, 45: 5, 605-634.
- Lehmann, Malte; Saunders, Constanze; Theus, Julia & Nikolov, Franziska (2020). *Skalenhandbuch „TPR-Reflex“: Ein Instrument zur Messung von Einstellungen zur forschend-reflexiven Lehrpraxis*. Abgerufen am 23.06.2023, von URL: <https://hu-berlin.de/TFP-reflex>

- Lipowsky, Frank (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 511-541.
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela & Dorst, Gisela (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung: Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden?. *Pädagogik*, 63: 12, 38–41.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch?: Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5: 3, 1-17. DOI: 10.11586/2020080
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mohr, Imke & Schart, Michael (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 293-321.
- Saunders, Constanze; Gess, Christopher & Lehmann, Malte (2020). Forschendes Lernen im Lehramt: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Überzeugungen zur forschend-reflexiven Lehrpraxis. In: Wulf, Carmen; Haberstroh, Susanne & Petersen, Maren (Hrsg.). *Forschendes Lernen: Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 171-186.
DOI: 10.1007/978-3-658-31489-7_13
- 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.
- Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna; Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2020). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster: Waxmann, 542-571.

Angaben zur Person: Dr. Bernd Helmbold ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er leitet dort den Weiterbildungsstudiengang „Deutsch unterrichten – Grundlagen für die Praxis“, der als *DLL Premium* und *DLL Modular* in Kooperation mit dem Goethe-Institut weltweit angeboten wird. Neben der Forschung zu DLL und Dhoch3 betreut er DLL-basierte Hochschulkooperationen und bildet Tutor/Mentor*innen und Fortbildner*innen aus und weiter. Weitere Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Mediendidaktik und des berufsorientierten Deutschunterrichts sowie in der Geschichte des Faches.

Kontakt: bernd.helmbold@uni-jena.de

Angaben zur Person: Dr. Gamze Karbi ist Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum der Middle East Technical University in Ankara und unterrichtet Deutsch als Fremdsprache. Zurzeit ist sie als Gastwissenschaftlerin an der Philipps-Universität Marburg tätig. Als DLL-Tutorin und Trainerin tutoriert sie DLL-Kurse und führt für DaF-Lehrkräfte Fortbildungen zu methodisch-didaktischen Themen durch. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Motivation und Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht.

Kontakt: gkarbi@metu.edu.tr

Angaben zur Person: Dr. Constanze Saunders ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bereich Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin und arbeitet aktiv im Forschungsnetzwerk DLL, u. a. zum Thema der Tutorierung der PEPs. Seit ihrem Studium beschäftigt sie sich mit der Begleitung von Lernprozessen. Weitere Interessengebiete sind die Sprachlernberatung sowie Mehrsprachigkeit in Schulen.

Kontakt: constanze.saunders@hu-berlin.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335302>