

# Kollegiale Zusammenarbeit in der Deutschlehrendenausbildung

## Entwicklung und Erprobung von Gesprächsleitfäden zur Förderung adaptiver Expertise

Doris Abitzsch

**Abstract:** Die Entwicklung adaptiver Expertise ist für angehende Deutschlehrkräfte von zentraler Bedeutung. Diese Design-Based-Research-Studie an der Universität Utrecht (NL) untersucht, wie die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Lehramtsanwärter\*innen und erfahrenen Lehrkräften diese Expertise fördern kann. Nach einer Vorstudie mit Absolvent\*innen wurden Gesprächsleitfäden für die Zusammenarbeit entwickelt und mit drei Studierenden-Betreuer\*innen-Paaren erprobt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Leitfäden zwar kollegiale Zusammenarbeit und fachdidaktische Diskussionen fördern, jedoch eine unzureichende Balance zwischen Kontextualisierung und Dekontextualisierung besteht. Daraufhin wurden die Prinzipien für die universitäre Lehre erweitert und weitere Materialien zur Integration der Betreuenden entwickelt.

**Schlagwörter:** Zusammenarbeit, Design-Based-Research, Lehrerausbildung

**Abstract:** The development of adaptive expertise is crucial for prospective German language teachers. This Design-Based Research study at Utrecht University (NL) examines how collegial collaboration between novice and experienced teachers can foster this expertise. Following a preliminary study with graduates, conversation guidelines for collaboration were developed and tested with three student-mentor pairs. The results show that while the guidelines promote collegial collaboration and subject-specific didactic discussions, there is an insufficient balance between contextualization and decontextualization. Subsequently, the principles for university teaching were expanded and additional materials were developed to integrate mentors into the process.

**Keywords:** collaboration, design-based research, teacher training



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

## 1 Einleitung

Die Ausbildung von Deutschlehrenden in den Niederlanden steht vor vielfältigen Herausforderungen, die sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Attraktivität des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache betreffen. Diese Studie untersucht die Zusammenarbeit zwischen angehenden und erfahrenen Lehrkräften und die damit verbundene Entwicklung adaptiver Expertise (vgl. van Tartwijk et al. 2020). Durch Design-Based Research in der Lehrendenausbildung (LA) sollen Lehramtsanwärter\*innen lernen, Herausforderungen im Unterricht systematisch zu analysieren und neue Lösungen zu entwickeln. Die Studie erforscht, wie die kollegiale Zusammenarbeit zwischen neuen und erfahrenen Deutschlehrkräften zur Entwicklung adaptiver Expertise beitragen kann.

## 2 Hintergrund

Die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden in den Niederlanden steht derzeit vor der Herausforderung, auf aktuelle Entwicklungen und curriculare Reformprozesse angemessen zu reagieren, um Lehrkräfte auf sich verändernde Anforderungen vorzubereiten.

### 2.1 Deutschlehrendenausbildung in den Niederlanden

Deutsch wird in den Niederlanden meist als zweite oder dritte Fremdsprache nach Englisch und teils nach oder parallel zu Französisch oder Spanisch unterrichtet. Weitere angebotene Fremdsprachen sind Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Russisch und Türkisch, die jedoch von verhältnismäßig wenigen Lernenden gewählt werden. In der Sek. II ist Deutsch je nach Schulform und individueller Profilwahl ein Wahl- oder Wahlpflichtfach. Die Lehrkräfteausbildung erfolgt an sechs Universitäten und neun pädagogischen Hochschulen. Die Lehrberechtigung für Sek. I kann im Bachelorstudium mit einem pädagogisch-didaktischen Modul, das dem Vorbereitungsdienst entspricht, erworben werden, die Lehrberechtigung für Sek. II im Masterstudium mit integriertem Vorbereitungsdienst (vgl. für eine ausführliche Beschreibung Abitzsch et al. 2024; Michel et al. 2021).

### 2.2 Zukünftige Herausforderung für Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden

Das Schulfach Deutsch steht vor mehreren Herausforderungen: ein negatives Image mit rückläufigen Lernendenzahlen, veraltete Abschlussqualifikationen und Lehrkräftemangel. Die Ursachen dafür sind vielfältig und bedingen einander (vgl. Abitzsch et al. 2024: 21ff.). Eine vom niederländischen Bildungsministerium geplante landesweite Curriculumreform in den Fremdsprachenfächern (vgl. SLO 2024a, 2024b, 2024c) erfordert von den Lehrkräften weitreichende Anpassungen ihrer Unterrichtsgestaltung auf Meso- und Mikroniveau. Dies wird je nach schulischem

Kontext zu unterschiedlichen fachinhaltlichen und fachdidaktischen Professionalisierungsanforderungen und Innovationsprozessen führen (vgl. Abitzsch et al. 2024: 27f.).

### 3 Entwicklung von adaptiver Expertise in der Lehrkräftebildung durch kollegiale Zusammenarbeit

Die Fachdidaktikprogramme in der Lehrendenausbildung müssen auf die Curriculumreform reagieren und Lehramtsanwärter\*innen durch Stärkung der adaptiven Expertise vorbereiten. Anders als Routine-Expert\*innen, die sich auf die optimale Ausführung spezifischer Aufgaben konzentrieren, verfügen adaptive Expert\*innen über ein tiefes Verständnis ihrer Handlungswirksamkeit (vgl. van Tartwijk et al. 2020). Adaptive Expertise geht über adaptive Lehrkompetenz hinaus, die sich auf flexible Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung individueller Lernendenbedürfnisse bezieht (vgl. Beck et al. 2008: 10f.). Sie umfasst neben flexibler Wissensanwendung auch die Entwicklung neuer Lösungsansätze und kritische Weiterentwicklung bestehender Konzepte (Bohle Carbonell et al. 2014).

Adaptive Expert\*innen können dabei in einem wechselseitigen Prozess Unterrichtsroutrinen analysieren (*contextualizing*) und durch systematische Reflexion bewerten (*de-contextualizing*) (vgl. van Tartwijk et al. 2017). Bei ineffektiven Routinen entwickeln sie neue Lösungsansätze, wobei kollegiale Zusammenarbeit und Coaching für deren erfolgreiche Implementierung entscheidend sind (vgl. de Jong et al. 2023).

## 4 Ziele und Kontext der Studie

Die LA für DaF an der Universität Utrecht (UU) versteht sich als Grundstein lebenslanger beruflicher Entwicklung. Neben Fachkenntnissen steht besonders die Entwicklung adaptiver Expertise im Fokus, die es Lehrkräften ermöglicht, flexibel und lösungsorientiert auf Herausforderungen zu reagieren. Die Integration von Design-Based Research (DBR) in die fachdidaktische Ausbildung fördert diese Expertise, indem Studierende angehalten werden, Lösungen für Lehr- oder Curriculumprobleme im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln.

### 4.1 Ausgangspunkte der universitären Lehrendenausbildung

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen der LA im Fach DaF in den Lehramtsmasterprogrammen der UU durchgeführt. Die Studierenden bringen eine solide fachliche Grundlage aus ihrem Bachelor und ggf. einem früheren Fachmaster mit. Der Vorbereitungsdienst für angehende Lehrkräfte ist Teil des universitären Masterprogramms, umfasst 60 ECTS und qualifiziert die Studierenden nach Abschluss auf dem Niveau der Berufseinstiegsqualifikation, das mit der Lehrbefähigung für die Sek. II verbunden ist. Der Vorbereitungsdienst besteht aus einem Unterrichtspraktikum von 30 ECTS und einem universitären Studienprogramm von ebenfalls 30 ECTS, das einen pädagogisch-

didaktischen und einen Intervisionsteil umfasst. An der UU wird die Entwicklung adaptiver Expertise durch systematische Reflexion und Anwendung von Wissen (*contextualizing* und *de-contextualizing*) gefördert, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, flexibel auf neue Herausforderungen zu reagieren. Dies ermöglicht ihnen nicht nur, einen Beitrag zur Unterrichtsforschung zu leisten – auch und besonders im kleineren, schulinternen Rahmen – sondern auch diese Fertigkeit als Lernstrategie zu nutzen, um sich kontinuierlich als Lehrkraft weiterzuentwickeln. Während des Vorbereitungsdienstes wird angestrebt, dass dieser Prozess in Zusammenarbeit mit den Praktikumsbetreuenden stattfindet.

## 4.2 Einsatz von DBR zur Entwicklung von adaptiver Expertise

Zur Förderung adaptiver Expertise ermutigt die UU Lehramtsanwärter\*innen, neben etablierten Methoden auch neue Lösungsansätze in ihren Fremdsprachenunterricht während des Vorbereitungsdienstes zu integrieren. Dies ist besonders im Kontext der anstehenden Curriculumreform relevant (s. Abschnitt 2.2). Ein zentrales Element des fachdidaktischen Ausbildungsprogramms ist ein DBR-Projekt, das in die Unterrichtspraxis der Studierenden eingebunden ist. Dieses Projekt ist in ein universitäres Seminar zur Fachdidaktik integriert, konkret: *Vakdidactiek 2*, das Studierende während ihres Vorbereitungsdienstes belegen.

Durch die Durchführung des DBR-Projekts sollen Lösungsansätze für ein spezifisches Lehr-/Curriculumproblem, auf das Studierende in ihrer jeweiligen Praktikumsklasse gestoßen sind, gefunden werden. Die genauen Lernziele des DBR-Projekts sind folgendermaßen formuliert:

*Studierende können*

- a. fachspezifische Lehr- oder Curriculumprobleme erkennen und mithilfe fachdidaktischer Literatur und Fachkolleg\*innen nach Lösungen suchen,*
- b. auf der Grundlage fachlicher und fachdidaktischer Expertise und in Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen zur Vollständigkeit, Kohärenz und zur Aktualität des schulischen Fremdsprachencurriculums an der eigenen Schule beitragen,*
- c. an fachlichen und fachdidaktischen Evaluationen von Lernprozessen und Lernergebnissen mitwirken und diese in Abstimmung mit Kolleg\*innen bei der fachspezifischen und fachübergreifenden Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule verwenden,*
- d. die wechselseitige Beziehung zwischen fachdidaktischer Unterrichtstheorie und Praxis beschreiben,*
- e. ein fachdidaktisches Unterrichtsprodukt entwickeln, implementieren und evaluieren, das auf relevanten fachspezifischen und fachdidaktischen Unterrichtsprinzipien aufbaut,*
- f. ein fachspezifisches Lehr- oder Curriculumproblem systematisch untersuchen (fachdidaktische Forschung in kleinem Maßstab initiieren, durchführen und evaluieren) mit dem Ziel, die Praxis zu verbessern. (Graduate School of Teaching o. D.: 2, Übersetzung D. A.)*

Im Rahmen des DBR-Projekts entwickeln, implementieren und evaluieren die Studierenden Unterrichtsmaterialien auf Basis fachdidaktischer Prinzipien, etwa ein integriertes Literaturprogramm oder eine Unterrichtsreihe zum formativen Peer-Feedback.

DBR wird definiert als „the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions“ (Plomp 2013: 11) und verfolgt das Ziel, praxisrelevante Interventionen zu entwickeln und deren Wirksamkeit zu untersuchen (vgl. Bakker 2018; McKenney & Reeves 2018).<sup>1</sup> Der DBR-Prozess gliedert sich im Rahmen des DBR-Projekts an der UU in vier Phasen: Formulierung der Entwurfsfrage (Phase 1), Gestaltung von Unterrichtseinheiten (Phase 2), Implementierung und Datenerhebung (Phase 3) sowie Evaluation und Reflexion der Daten (Phase 4).

Die Lehramtsanwärter\*innen werden während des gesamten DBR-Projekts von Fachdidaktiker\*innen der LA begleitet und arbeiten eng mit ihren Betreuer\*innen an ihren Praktikumsschulen zusammen. Die Betreuer\*innen an den Praktikumsschulen sind Fachlehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung, die im Rahmen ihrer Anstellung an der Schule und nach vorherigem Training Lehramtsanwärter\*innen im Kontext der Praktikumsschule pädagogisch-didaktisch betreuen. Der Austausch mit erfahrenen Lehrkräften an den Praktikumsschulen ermöglicht es den Studierenden, Routinehandlungen zu analysieren, zu hinterfragen und neue Lösungsansätze zu entwickeln. Die Studierenden schließen das DBR-Projekt mit einer schriftlichen Dokumentation ab, die im Rahmen von *Vakdidactiek 2* beurteilt wird.

### 4.3 Problemstellung und Fragestellung

In Betreuungs- und Beurteilungsgesprächen zum DBR wurde deutlich, dass Student\*innen Schwierigkeiten haben, die angestrebten Ziele (s. Abschnitt 4.2) zu erreichen. An den Ausbildungsschulen dominierten praktische und intuitive Routinelösungen, während theoretische Fundierung und fachdidaktische Ausbildungsinhalte, die für die Entwicklung adaptiver Expertise essenziell sind, kaum einbezogen wurden. Die Förderung der adaptiven Expertise durch (De-)Kontextualisierung in der kollegialen Zusammenarbeit zwischen Studierenden und ihren schulischen Betreuer\*innen wurde zusätzlich durch das Fehlen eines gemeinsamen (fach-)sprachlichen Referenzrahmen erschwert (vgl. hierzu auch Reusser & Fraefel 2017; Wipperfurth 2016). Diese Studie untersucht daher die Frage: Wie kann die kollegiale Zusammenarbeit zwischen angehenden und erfahrenen Deutschlehrkräften vonseiten der LA gefördert werden, um einen Beitrag zur Entwicklung von adaptiver Expertise der angehenden Deutschlehrkräfte zu leisten?

---

<sup>1</sup> Für eine Charakteristik des DBR und einer Beschreibung verschiedener Phasenmodelle s. Bakker (2018) und McKenney & Reeves (2018).

Ein Projektteam<sup>2</sup> entwickelte im Rahmen des UU-geförderten Projekts *Im Gespräch fachdidaktisch innovieren*<sup>3</sup> einen eigenen DBR. Zunächst wurde eine Vorstudie (s. Abschnitt 5) durchgeführt, um das von Student\*innen lediglich angedeutete und in der Literatur beschriebene Problem für den Kontext an der UU genauer zu definieren sowie vorläufige Unterrichtsprinzipien und Materialien für die akademische Lehre in Bezug auf das studentische DBR-Projekt zu entwickeln. Eine weitere Studie (s. Abschnitt 6) evaluierte anschließend die umgesetzten Neuerungen und führte zu Anpassungen von einzelnen Aspekten.

## 5 Vorstudie

Ziel der Vorstudie war es, die Erfahrungen von Absolvent\*innen mit DBR während ihres Vorbereitungsdienstes zu untersuchen, mit Fokus auf ihre Wahrnehmung des DBR, Herausforderungen im DBR-Prozess und die Verknüpfung von Theorie und Praxis.

### 5.1 Teilnehmende und Durchführung

Die Autorin führte explorative Interviews mit sieben Absolvent\*innen der Fremdsprachenfächer Deutsch, Spanisch und Französisch durch.<sup>4</sup> Der halbstrukturierte Leitfaden umfasste: (i) Rolle in der Unterrichtsforschung, (ii) Erfahrungen mit DBR, (iii) Betreuung durch Praktikums- und Universitätsbetreuerinnen sowie (iv) Verbindung von Theorie und Praxis. Die Fragen orientierten sich an den Lernzielen des Projekts. Die Interviews wurden online durchgeführt und nach Dresing & Pehl (2024) transkribiert. Die deduktive Analyse erfolgte anhand von sechs Kategorien: Problemerkennung, Einsatz fachlicher Expertise, Unterrichtsentwicklung, Evaluation, Theorie-Praxis-Verbindung und kollegiale Zusammenarbeit. In einer ersten Runde kodierte die Autorin die Transkripte der Interviews entsprechend dieser Kategorien. Die Kodierung wurde im Anschluss im Projektteam besprochen und auf Zuverlässigkeit hin überprüft.

### 5.2 Ergebnisse

Die Interviews zeigten, dass die Absolvent\*innen sich nicht in der Lage sahen, Probleme in der Schulpraxis zu identifizieren, da sie mit dem grundlegenden Unterrichten beschäftigt waren. Fünf Teilnehmende erkannten jedoch ihr theoretisches Wissen als wertvoll für Problemlösungen. Die dafür notwendige Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen zur (De-)Kontextualisierung wurde von allen

---

<sup>2</sup> EMP steht dabei für *educatieve middelen pool*, ein universitätsinterner Fonds zur Durchführung von Bildungsinnovationsprojekten innerhalb des eigenen Studiengangs. Das Projektteam des EMP-Projekts bestand neben der Autorin als Projektleiterin aus Ana Llamazares (Fachdidaktikerin für Spanisch als Fremdsprache, Universität Utrecht), Claudy Oomen und Arjan van Tilborg (Mitarbeitende der Beratungsstelle für akademische Lehre, Universität Utrecht).

<sup>3</sup> Original: *In gesprek vakdidactisch innoveren* (Übersetzung: D. A.)

<sup>4</sup> Diese Studie wurde durch die ethische Kommission der Fakultät Geesteswetenschappen an der Universität Utrecht unter der Registrierungsnummer 20-270-01 geprüft und bestätigt.

TN kritisch gesehen. Als Gründe wurden straffe Zeitpläne und unklare Rollenverteilung innerhalb des Betreuungsverhältnisses angegeben. TN2 berichtete dennoch von positiven Erfahrungen:

*Dabei ging es hauptsächlich um den Aufbau der Unterrichtsstunde, aber ich habe ihr auch von den fachdidaktischen Prinzipien erzählt, auf die ich gestoßen bin, insbesondere über formatives valuieren. [...] Sie war auch neugierig und sagte: ‚Probiere es aus, dann sehen wir, wie es läuft.‘*

Eine Evaluation der Ergebnisse des DBR fand im Austausch mit Kolleg\*innen nicht statt, und die TN sahen DBR nicht als Werkzeug zur Reflexion und Erneuerung ihrer Lehrpraxis. TN beschrieben außerdem, dass zur (De-)Kontextualisierung mehr theoretisches Wissen aufseiten der Betreuenden wünschenswert ist. TN1 schlug vor:

*Vielleicht wäre es hilfreich, mehr Wissen über den Hintergrund zu haben, [...], wenn Betreuer auch ein gewisses Wissen, etwas Hintergrundwissen, zu dem Thema haben, über das man den DBR durchführt. [...] Ein bisschen wie Sparringspartner.*

Die Absolvent\*innen sahen eine vertiefte Auseinandersetzung ((De-)Kontextualisierung) mit theoretischen Inhalten in kollegialer Zusammenarbeit als notwendig an, um die Praxis reflektierter zu gestalten. Sie betonen dabei ihre eigene Rolle: Eigeninitiative, Aktualität und das Einbringen eigener Ideen.

### 5.3 Diskussion und vorläufige Prinzipien

Die Vorstudie untersucht die studentische Wahrnehmung des DBR-Projekts, Herausforderungen im DBR-Prozess und die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die Studierenden zeigen Schwierigkeiten bei der Entwicklung adaptiver Expertise, da sie und die Praktikumsbetreuenden im Vorbereitungsdienst primär auf Routineentwicklung fokussiert sind. Dies entspricht van Tartwijks et al. (2020) Beschreibung von Routine-Expert\*innen, die sich auf die optimale Ausführung spezifischer Aufgaben konzentrieren. Positiv ist, dass einige Teilnehmende ihr theoretisches Wissen als Ressource für das Entwickeln von Lösungsansätzen erkennen. Dies deutet auf beginnende Fähigkeiten zur (De-)Kontextualisierung hin, wie sie für adaptive Expert\*innen charakteristisch ist. Allerdings findet die von de Jong et al. (2023) als essentiell beschriebene kollegiale Zusammenarbeit nur in zeitlich eingeschränktem Rahmen statt, beschränkt sich beinahe ausschließlich auf Unterrichtsroutinen und bietet wenig Raum für den von van Tartwijk et al. (2020) geforderten Wechsel zwischen Routine und Innovation. Der Wunsch der Studierenden nach theoretisch versierten ‚Sparringspartnern‘ unterstreicht die Bedeutung der Betreuer\*innen für (De-)Kontextualisierung (vgl. de Jong et al. 2023).

Anzumerken ist hier, dass die Ergebnisse die subjektiven Sichtweisen der befragten Studierenden widerspiegeln, die sich von denen der Betreuer\*innen unterscheiden können. Diese subjektiven Einblicke sind jedoch zentral für die Beantwortung der Forschungsfrage zur Vorstudie. Sie zeigen, wie der DBR-Ansatz im schulischen Alltag von den Studierenden wahrgenommen wird und welche

Schwierigkeiten auftreten. Damit liefern diese Wahrnehmungen wertvolle Hinweise auf die Praktikabilität des Ansatzes in der LA und mögliche Verbesserungen zur Unterstützung der Studierenden, denn die Vorstudie verdeutlicht, dass der bloße Einsatz des DBR nicht ausreicht, um den Grundstein für die Entwicklung adaptiver Expertise im Vorbereitungsdienst zu legen. Für eine gezielte Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen ist kollegialer Austausch zwischen Studierenden und Betreuenden von Bedeutung. Um diesen Prozess der (De-)Kontextualisierung zu stärken, braucht es eine intensivere Begleitung des DBR vonseiten der universitären Lehrkräfteausbildung, der die Studierenden beim Führen des fachlichen Dialogs an ihren Praktikumsschulen unterstützt. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden drei Prinzipien für die Lehre im Kurs *Vakdidactiek 2* (s. Abschnitt 4.2) entwickelt (s. Prinzipien 1 bis 3 in Anhang 1), die die Fachdidaktiker\*innen für die Fremdsprachenschulfächer adressieren.

## 6 Hauptstudie: Gesprächsleitfäden

Um die in Anhang 1 beschriebenen Prinzipien zum DBR-Projekt in die Lehre zu integrieren, wurden drei Gesprächsleitfäden (s. Anhang 2) entwickelt, die Richtlinien für die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Lehramtsanwärter\*innen und Betreuer\*innen vorgeben und sich an verschiedenen Phasen des DBR-Zyklus orientieren: (i) Startgespräch, (ii) Designgespräch und (iii) Evaluationsgespräch. Diese werden von den Studierenden eigenständig in den Begleitgesprächen eingesetzt und können kontextabhängig angepasst werden. Die Fachdidaktiker\*innen unterstützen die Studierenden dabei mit methodologischen Hinweisen und praktischen Empfehlungen.

Das Startgespräch dient der Identifikation eines fachdidaktischen Forschungsthemas basierend auf konkreten Problemen. Nach einer Bestandsaufnahme und Diskussion mit den Betreuenden erstellen die Studierenden ein vorläufiges Exposé. Im Designgespräch präsentieren die Studierenden einen ersten Unterrichtsentwurf, der auf Fachliteratur und den Erkenntnissen des Startgesprächs basiert. Sie formulieren Lernproblem und Forschungsfrage unter Berücksichtigung von Constructive Alignment und Evaluationsmethoden. Der gemeinsam entwickelte Entwurf wird nach Feedback der Fachdidaktiker\*innen umgesetzt. Im abschließenden Evaluationsgespräch reflektieren die Studierenden mit ihren Betreuer\*innen die Ergebnisse und ihre Entwicklung als Fachlehrkraft. Sie erörtern zudem die Integration der Erkenntnisse in die Schulentwicklung.

Zur Evaluation der entwickelten Gesprächsleitfäden sowie der zugrunde liegenden Unterrichtsprinzipien kamen verschiedene Methoden zur Anwendung, die in Abschnitt 6.1 und 6.2 beschrieben werden. Nach der Darstellung der Ergebnisse (s. Abschnitt 6.3) folgt in Abschnitt 6.4 die Diskussion der Ergebnisse, in deren Rahmen ergänzende Prinzipien für die Lehre im Kurs *Vakdidactiek 2* (s. Prinzipien 4 bis 7 in Anhang 1), die die Fachdidaktiker\*innen für die Fremdsprachenschulfächer adressieren, sowie weitere Anpassungen in der Lehrpraxis erläutert werden.

## 6.1 Teilnehmende und Datenerhebung

An der Studie nahmen drei angehende Deutschlehrkräfte und ihre Betreuer\*innen teil. Die Studierenden befanden sich im zweiten Semester des Vorbereitungsdienstes und absolvierten parallel *Vakdidactiek 2*. Die Betreuer\*innen waren erfahrene Lehrkräfte ohne DBR-Vorkenntnisse.

Gesprächspaar	Student*in	Betreuer*in
1	S1 BA Lehramt Deutsch, PH akademischer Premaster MA Lehramt Deutsch, Universität	P1 Lehrbefähigung Sek. II
2	S2 BA Germanistik, Universität MA Germanistik, Universität MA Lehramt Deutsch, Universität	P2 Lehrbefähigung Sek. II
3	S3 BA Lehramt Deutsch, PH akademischer Premaster MA Lehramt Deutsch, Universität	P3a Lehrbefähigung Sek. II P3b Lehrbefähigung Sek. II

Tab. 1: Teilnehmende

Pro Gesprächspaar wurden drei Gespräche aufgezeichnet, die nach Dresing & Pehl (2024) transkribiert wurden. Nach jedem Gespräch füllten sowohl Studierende als auch Betreuende Online-Fragebögen zu Schulkontext, Gesprächserfahrungen, Leitfadennutzung und Verbesserungsvorschlägen aus.

## 6.2 Datenanalyse

Die Datenanalyse wurde zweigliedrig gestaltet. Erstens wurde überprüft, welche Aspekte der Gesprächsleitfäden (nicht) im kollegialen Austausch verwendet wurden. Dazu wurde mithilfe der Gesprächsaufnahmen eine Frequenzanalyse durchgeführt. Die in Anhang 3 beschriebenen Inhaltsaspekte wurden dabei für die drei Gesprächsleitfäden (Anhang 2) in dieser Analyse erfasst. Zur Ermittlung, welche der genannten Aspekte den kollegialen Austausch förderten und somit zu vertiefenden Gesprächen führten, wurde zudem eine Analyse der Abweichungen vom Gesprächsleitfaden durchgeführt.

Zweitens wurden auf der Grundlage der vorläufigen Prinzipien (s. Abschnitt 5.4) für die deduktive Analyse der Antworten auf die Fragebögen die in Tabelle 4 in Anhang 3 aufgestellten Analysekriterien verwendet. In einer ersten Runde kodierte ein Mitglied des Projektteams die Fragebogendaten entsprechend diesen Kategorien. Die Kodierung wurde im Anschluss im Projektteam besprochen und auf Zuverlässigkeit hin überprüft.

## 6.3 Ergebnisse

Die Analyse zeigt deutliche Unterschiede in der Gesprächsdauer. Das Startgespräch war mit durchschnittlich 27:56 Minuten am kürzesten, variierte jedoch stark zwischen 16:15 Minuten (Paar 1) und 38:36 Minuten (Gruppe 3). Das Designgespräch dauerte mit durchschnittlich 31:43 Minuten am längsten, was durch die intensive Unterrichtsplanung begründet werden kann. Auch hier zeigte sich eine große Spanne von 26:06 bis 44:17 Minuten. Das Evaluationsgespräch lag mit durchschnittlich 28:08 Minuten zwischen den anderen Gesprächsformaten.

In den Startgesprächen werden die inhaltlichen Aspekte 2 bis 5 behandelt, während Aspekt 1 entweder weggelassen (Gesprächsgruppe 3) oder nur kurz angesprochen wird. Eine Vertiefung erfolgt vor allem bei den Aspekten 2, 4 und 5. Besonders Aspekt 2 zeigt eine hohe Dynamik: Er führt zu häufigen Sprechendenwechseln, aktivem Zuhören, gezielten Nachfragen sowie Zusammenfassungen und Bitten um Bestätigung seitens der Studierenden, die dabei oft vom Gesprächsleitfaden abweichen, wie folgender Ausschnitt zeigt:

*S3: Okay. Also seid ihr eigentlich zufrieden mit dem Inhalt, den ihr bietet, also Literatur- und Kulturunterricht, inhaltlich, aber ihr merkt, dass die Schüler produktiv noch nicht ganz gut zurechtkommen, wenn ich das richtig verstehe, für die 11. Klasse war das?*

*D3a: Ja, naja, für die 10. Klasse natürlich auch, [...].*

*S3: Ja. Wenn du Dinge wirklich benennen müsstest, mit denen du weniger zufrieden bist, von denen du sagst: ‚Nun, das müsste ich noch angehen‘, um das Kommunikative dieser Fähigkeiten einsetzen zu können, um über die Inhalte sprechen zu können, sind es in der 10. Klasse eher rezeptive Fähigkeiten im vierten Block.*

*D3a: Ja, das stimmt.*

*S3: Also hat es vor allem mit der 11. Klasse zu tun, oder?*

*D3b: Ich denke, dass du den meisten Spielraum hast [...]*

*S: Ja, logisch, ja. Gibt es für die 10. Klasse Dinge, von denen ihr sagt, dass die Lesefähigkeit, die rezeptiven Fähigkeiten gut laufen, [...].<sup>5</sup>*

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Studierende die Erläuterung ihre eigene Rolle und die ihrer Betreuer\*innen/Kolleg\*innen (vgl. Kategorie 1 in Tabelle 4, Anhang 3) als irrelevant für den DBR betrachten. Zwei Betreuer\*innen berichteten hingegen von Schwierigkeiten beim Verständnis des Gesprächsziels, des DBR-Hintergrunds und der Rollenverteilung. Zudem stellten zwei Studierende und zwei Betreuer\*innen Wissensunterschiede in der Fachdidaktik und im DBR fest (vgl. Kategorie 2 in Tabelle 4, Anhang 3). Trotz dieser Herausforderungen bewerteten alle TN bis auf eine\*n Studierende\*n die Abstimmung des fachdidaktischen Themeninteresses als wertvoll (vgl. Kategorie 3.1/3.4) in Tabelle 4, Anhang 3).

---

<sup>5</sup> Dieses und alle folgenden Gesprächsfragmente wurden von der Autorin aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt.

Für den Gesprächsleitfaden 2 wurden in allen Gesprächen alle Aspekte thematisiert. Dabei zeigte sich jedoch, dass Aspekte 1 und 5 tendenziell eher zurückhaltend behandelt wurden. Es wurde stattdessen häufig direkt zur konkreten Unterrichtsgestaltung übergegangen, wie in folgendem Ausschnitt deutlich wird:

*S1: [...] Das erste, was ich besprechen möchte, ist die Literatur, die ich bisher gefunden habe. Ich habe insbesondere Literatur über die Bedeutung von Lesestrategien gefunden und welche Effekte Lesestrategien haben. Aus der Literatur geht hervor, dass Lesestrategien durchaus zur Lesefähigkeit beitragen. [...] Ich denke, dass ich für ein solches Unterrichtsdesign zum Beispiel eine dieser drei Strategien wählen könnte, um mich dann wirklich darauf zu konzentrieren. Also nicht, dass aus allen möglichen Richtungen Lesestrategien kommen, sondern dass wir es vielleicht etwas kleiner machen können und eine bestimmte Kategorie auswählen. Wie stehst du dazu?*

*D1: Ja. Du sagst, du schlägst vor, dass es für die Schüler nicht machbar ist, wenn du alle Lesestrategien oder alle Kategorien anbieten möchtest.*

*S1: Nun, ich denke, dass drei Unterrichtsstunden vielleicht zu viel wären, [...]*

Das Thema Unterrichtsgestaltung führte zu lebhaften Diskussionen über Inhalte, Materialien, Methoden und Zeitrahmen. Studierende konnten ihre Fragen stellen und sich mit Betreuer\*innen über klassen- und schulspezifische Voraussetzungen austauschen. Aspekt 5 wurde nur kurz behandelt und führte lediglich bei Gesprächspaar 1 zu konkreten Ideen. In der schriftlichen Befragung betonten alle Studierenden den Wert des fachdidaktischen Austauschs und lobten den strukturierten Gesprächsaufbau, der eine umfassende Betrachtung ihres Unterrichtsentwurfs ermöglichte (vgl. Kategorie 3.1/3.2 in Tabelle 4, Anhang 3). Betreuer\*innen äußerten erneut Schwierigkeiten beim Verständnis der Zielsetzung, der Rollenverteilung, ihrer Aufgaben (vgl. Kategorie 1 in Tabelle 4, Anhang 3) und des theoretischen Hintergrunds (vgl. Kategorie 2 in Tabelle 4, Anhang 3).

In zwei von drei Evaluationsgesprächen wurden die DBR-Daten analysiert und mit dem Handeln im Klassenzimmer verknüpft. Bei Gesprächspaar 2 fehlten zum Zeitpunkt des Gesprächs die Daten aufgrund von Problemen bei der Umsetzung des (Zeit-)Plans, weshalb stattdessen die Inhaltsaspekte 6, 7 und 8 im Fokus standen. In den anderen Gesprächen erfolgte eine gemeinsame Analyse, bei der die Einschätzungen der Betreuer\*innen aktiv einbezogen wurden. Folgender Ausschnitt zeigt, dass dabei weniger die DBR-Ergebnisse der Studierenden, sondern vielmehr die persönlichen Erfahrungen der Betreuer\*innen die Bewertung der Unterrichtssituationen prägten.

*S3: [...] Anschließend habe ich anhand einer Analyse versucht, etwas über die Qualität des Entwurfs zu sagen. [...] Das erste Kriterium ist die Relevanz. [...] Gibt es dazu Reaktionen darauf, was ihr über die Relevanz dachtet?*

*P3a: [...] Die Lernenden haben davon wirklich einiges gelernt [...], was es besonders wertvoll macht. [...]*

*PA3b: Wenn ich auf meine Klasse schaue, denke ich, dass ich manchmal nicht genau das gemacht habe, was du gemacht hast, weil einige Dinge länger gedauert haben. Ich habe das Gefühl, dass die Zeit, die du für Gespräche über dieses Thema, unabhängig vom didaktischen Material, aufgewendet hast, sehr wertvoll war. [...] Aber das Thema selbst und auch, wie du es verarbeitet hast, fand ich in Ordnung. Es war jedoch eine sehr anspruchsvolle Kombination. [...]*

In allen drei Gesprächen war auch die zukünftige Gestaltung des Unterrichts ein relevantes Thema. Obwohl die Praktikumsbetreuer\*innen die Bedeutung des durchgeführten DBR und den Mehrwert für das eigene Curriculum sowie zur Lösung des Lern-/Curriculumproblems erkannten, fühlten sie sich nicht als Eigentümer\*innen des entwickelten Materials und der formulierten Unterrichtsprinzipien (s. Aspekt 5). In der dritten schriftlichen Befragung wiederholten die TN sowohl positive als auch negative Punkte, die bereits in früheren Befragungen genannt wurden. Darüber hinaus äußerten sowohl die Studierenden als auch die Betreuer\*innen, dass es an methodischem Wissen im Rahmen des DBR fehle, um die Ergebnisse tiefgehend zu diskutieren und mit den Auffassungen der Schule und Fachgruppe zu verknüpfen (vgl. Kategorie 2 in Tabelle 4, Anhang 3). In dieser Hinsicht seien die Betreuenden auf die Fähigkeiten der Studierenden angewiesen. Ein\*e Betreuer\*in merkte diesbezüglich auch an, dass sie zu wenig über das Fachdidaktikcurriculum der LA wisse, um eine angemessene Betreuung im Rahmen des kontinuierlichen Lernens bieten zu können (vgl. Kategorie 3.3 in Tabelle 4, Anhang 3).

## **6.4 Diskussion, ergänzte Prinzipien und weitere Schritte**

Die Ergebnisse der Studie zeigen nicht nur Herausforderungen, sondern auch Potenziale zur Innovation in der LA. Obwohl die eingesetzten Gesprächsleitfäden eine positiv beurteilte Verstärkung der kollegialen Zusammenarbeit im Rahmen des DBR-Projekts ermöglichen, was ein zentrales Lernziel des Projektes darstellt (s. Lernziele a, b, c in Abschnitt 4.2), zeigen die untersuchten Gespräche eine unzureichende Balance zwischen Kontextualisierung und Dekontextualisierung als Grundlage für die Förderung der adaptiven Expertise während der LA. Dies zeigt ein wichtiges Problem auf: Während kontextualisierte Diskussionen den Bezug zu realen Unterrichtssituationen fördern, fehlen oftmals Ansätze, Erkenntnisse und Wissen aus der Theorie auf den eigenen Kontext zu übertragen (Lernziel d in Abschnitt 4.2). Dadurch wird die Entwicklung adaptiver Expertise, also der Fähigkeit, Wissen flexibel in neuen, unbekanntenen Situationen anzuwenden, gehemmt. Hier sollte die LA ansetzen: Eine gezielte Schulung der Studierenden bezüglich des Wechselspiels zwischen diesen beiden Prozessen könnte helfen, nicht nur unmittelbare Herausforderungen im Praktikum zu bewältigen, sondern auch langfristig eine professionelle Haltung zu entwickeln, die auf kontinuierlichem Lernen basiert. Die ausschließliche Verwendung der Gesprächsleitfäden hat dies nicht zur Folge. Dies erfordert jedoch nicht nur eine Veränderung der universitären Lehre, sondern auch eine stärkere Integration von Betreuer\*innen in diesen Prozess, beispielsweise durch Workshops oder gemeinsame Reflexionsphasen. Eine stärkere Unterstützung seitens der LA könnte nicht nur das Verständnis der DBR-Prinzipien bei den

Betreuer\*innen fördern, sondern auch sicherstellen, dass die angehenden Lehrkräfte besser auf die Herausforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden. Durch gezielte Maßnahmen und eine klare Kommunikation der Erwartungen können sowohl die Betreuer\*innen als auch die Studierenden davon profitieren und ihre Zusammenarbeit optimieren. Aus diesem Grund wurden die drei vorläufigen Prinzipien um vier weitere ergänzt (s. Anhang 1).

Zur Einbindung von DBR in die universitäre Lehre (s. Prinzip 4 in Anhang 1) und Förderung der Reflexion (s. Prinzip 5 & 6) wurden Anpassungen im Fachdidaktikseminar vorgenommen, einschließlich geänderter Inhalte, Reihenfolge der Sitzungen und formativer Feedbackmomente. Ein Planungs- und Reflexionsinstrument wurde entwickelt, das Studierende eigenständig für ihr DBR nutzen sollen. Um den Informationsbedarf der Betreuer\*innen zu decken (s. Prinzip 7), wurden ein Factsheet und ein Animationsvideo erstellt, die mit den Praktikumsbetreuer\*innen geteilt werden.<sup>6</sup> Zudem finden fachdidaktische Netzwerktreffen (vgl. Abitzsch et al. 2024) statt. Dort können sie sich miteinander, mit Studierenden, den Fachdidaktiker\*innen der LA sowie weiteren Expert\*innen über laufende DBR-Projekte, Veränderungen im Fachdidaktikprogramm und der aktuellen nationalen Curriculumreform austauschen, was eine weitere Form der kollegialen Zusammenarbeit darstellt. Eine geeignete Form für die nachhaltige Gestaltung dieser kollegialen Zusammenarbeit wird derzeit noch untersucht. Ziel ist es, die Kooperation und den Austausch zwischen allen Beteiligten zu stärken, um die Qualität der Lehrkräfteausbildung kontinuierlich zu verbessern und die Entwicklung der adaptiven Expertise bei allen Beteiligten zu fördern.

## 7 Rück- und Ausblick

Rückblickend auf das Projekt und vorausschauend auf eine Zukunft mit einer nachhaltigen Implementierung der Gesprächsleitfäden muss über einige Punkte nachgedacht werden: die verpflichtende Nutzung der Gesprächsleitfäden durch die Studierenden, alternative Lösungen für Quereinsteiger\*innen, die Klärung der Zusammenhänge zwischen dem DBR und den Auffassungen über Inhalt und Didaktik des eigenen Fremdsprachenschulfachs, verstärkte kollegiale Zusammenarbeit durch die Einbindung der Betreuer\*innen in den Prozess der (De-)Kontextualisierung. Bislang stand im Projekt die Perspektive der Studierenden im Mittelpunkt. Es muss jedoch auch verstärkt auf die Rolle der Betreuer\*innen an der Schule geachtet werden. Die Lösung scheint zum einen in Überlegungen zur Spezifizierung von Rollen und Aufgabenverteilung in der kollegialen Zusammenarbeit und zum anderen in der Anpassung der Gesprächsleitfäden für die Verwendung in Fachsektionen und fachdidaktischen Netzwerken zu liegen, was auch im Rahmen der nationalen Curriculumreform im Bereich der Fremdsprachenfächer (s. Abschnitt 2.2) notwendig erscheint. Durch die Verfeinerung der Methodik und die Anpassung an verschiedene Bedürfnisse kann dieser Prozess einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der adaptiven Expertise sowohl von Studierenden als letztlich auch von erfahrenen Lehrkräften im Sekundarbereich haben.

---

<sup>6</sup> Alle niederländischsprachigen Materialien können abgerufen werden unter: <https://tinyurl.com/kontexteUU>.

## Literaturverzeichnis

- Abitzsch, Doris; Jentges, Sabine & Tammenga-Helmantel, Marjon (2024). Chancen und Herausforderungen für die Ausbildung von Deutschlehrkräften an niederländischen Universitäten. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2: 1, 17–33. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360050>
- Bakker, Arthur (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bohle Carbonell, Katerina; Stalmeijer, Renée E.; Könings, Karen D.; Segers, Mien & van Merriënboer, Jeroen J. G. (2014). How Experts Deal with Novel Situations: A Review of Adaptive Expertise. *Educational Research Review*, 12, 14–29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.03.001>
- de Jong, W. A.; de Kleijn, R. A. M.; Lockhorst, D.; van Tartwijk, J. W. F. & Noordegraaf, M. (2023). Collaborative Approaches: Studying Horizontal and Vertical Working Relations in Schools and How They Relate to Collaborative-Innovation Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2296898>
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 9. aktualisierter Druck. Marburg: Eigenverlag. Abgerufen am 21.02.2025, von URL <https://www.audiotranskription.de/ressourcen/praxisbuch/>
- Graduate School of Teaching (o. D.). *Vakdidactisch ontwerponderzoek: Syllabus bij de toets van Vakdidactiek 2*. Internes Dokument Universiteit Utrecht.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas (2018). *Conducting Educational Design Research* (2nd ed.). London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Michel, Marije; Vidon, Christine; de Graaff, Rick & Lowie, Wander (2021). Language Learning beyond English in the Netherlands: A Fragile Future? *European Journal of Applied Linguistics*, 9: 1, 159–182. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0020>
- Plomp, Tjeerd (2013). Educational Design Research: An Introduction. In: van den Akker, Jan; Bannan, Brenda; Kelly, Anthony E.; Nieveen, Nienke & Plomp, Tjeerd (Hrsg.). *Educational Design Research Part A*, 10–50. Abgerufen am 10.01.2025, von URL <https://www.slo.nl/@4315/educational-design/>
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, Urban & Seel, Andrea (Hrsg.). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann, 11–39.

- SLO (2024a). *Actualisatie van de examenprogramma's [Overzichtspagina]*. Abgerufen am 10.01.2025, von URL <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/>
- SLO (2024b). *Conceptexamenprogramma Duitse taal en cultuur – Vwo*. Abgerufen am 10.01.2025, von URL <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-moderne-vreemde-talen/@24109/conceptexamenprogramma-duits-vwo/>
- SLO (2024c). *Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's moderne vreemde talen*. Abgerufen am 10.01.2025, von URL <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-moderne-vreemde-talen/@24200/toelichtingsdocument-mvt/>
- van Tartwijk, Jan; Zwart, Rosanne & Wubbels, Theo (2017). Developing Teachers' Competences with the Focus on Adaptive Expertise in Teaching. In: Clandinin, D. Jean & Husu, Jukka (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: SAGE Publications Ltd, 820-833. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n47>
- van Tartwijk, Jan; van Dijk, Esther; Kluijtmans, Manon & van der Schaaf, Marieke (2020). Hoe leraren hun expertise ontwikkelen. In: Snoek, Marco; Pauw, Ietje & van Tartwijk, Jan (Hrsg.). *Leraar: Een professie met perspectief 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. Meppel: Ten Brink Uitgevers, 83–92.
- Wipperfurth, Manuela (2016). Sprachlosigkeit in der LehrerInnenbildung? Reflective Best Practice in Dialogue. In: Klippel, Friederike (Hrsg.). *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 23–143.

**Angaben zur Person:** Doris Abitzsch ist Junior Assistant Professor am Department of Languages, Literature and Communication und Lehrkraftausbilderin an der Graduate School of Teaching der Universiteit Utrecht, wo sie auch zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften in den Niederlanden promoviert.

**Kontakt:** [d.abitzsch@uu.nl](mailto:d.abitzsch@uu.nl)

**DOI:** <https://doi.org/10.24403/jp.1438009>