

Erfahrungsbasiertes Lehren und Lernen:

Vielfältige Kompetenzentwicklung angehender DaF/DaZ-Lehrender durch ein kollaboratives Praxiserkundungsprojekt

Marlene Aufgebauer & Julia Ruck

Abstract: Der Text thematisiert die Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Deutschlehrer*innenausbildung und stellt ein kollaboratives Projekt zur Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrender an der Universität Wien vor. Dieses Projekt, das gemeinsam mit Deutsch-Studierenden der Emory University (USA) im Rahmen ihres *study abroad*-Programms in Wien durchgeführt wurde, integriert praxisorientierte Ansätze wie Projektunterricht und Praxiserkundungsprojekte, um die Lehrkompetenzen der angehenden Lehrenden zu fördern. Im Fokus stehen die Entwicklung von lehrer*innenseitiger Feedbackkompetenz, die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten im öffentlichen Raum und die Reflexion der eigenen Lehrpraxis. Die Analyse des Projekts zeigt, wie praxisnahe Methoden zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft beitragen können und bietet Einblicke in die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrer*innen. Das Projekt unterstreicht die Bedeutung von praxisorientiertem Lernen in der Lehrer*innenausbildung und hebt die Vorteile des projektbasierten Unterrichts wie die Förderung von Autonomie, Sprachkompetenz und Teamfähigkeit hervor.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Lehrerbildung, Projektunterricht



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

Abstract: Addressing the gap between theory and practice in German teacher education, this article discusses a collaborative project for the professionalization of pre-service L2 German teachers at the University of Vienna. This project, conducted with L2 German students from Emory University (USA) during their Vienna study abroad program, integrates practice-oriented approaches such as project teaching and practical exploration projects to promote pre-service teachers' teaching skills. The focus is on developing teachers' feedback skills, planning and implementing teaching units in public spaces and reflecting on their own teaching practice. Analyses of the project show how practice-oriented methods can contribute to bridging the theory-practice gap and offer insights into prospective teachers' personal and professional development. The project highlights the importance of practice-oriented learning in teacher training and the benefits of project-based teaching, such as promoting autonomy, language skills, and teamwork.

Keywords: German as a Second and Foreign Language, teacher education, project-based language teaching

1 Einleitung und Kontextualisierung

Trotz jahrelanger Forschung und zahlreicher Studien werden bis heute sowohl der universitären Ausbildung von angehenden L2-Lehrenden als auch dem L2-Unterricht weiterhin oft eine Theorie-Praxis-Kluft attestiert (vgl. Legutke & Schart 2016; Legutke 2023; Rothland 2020). Um eine Integration theoretischer Konzepte in die unterrichtliche Praxis zu üben und zu reflektieren, widmet sich dieser reflexive Praxisbericht einem kollaborativen Projekt zur Professionalisierung angehender L2-Lehrender im DaF/DaZ-Masterstudiengang der Universität Wien, das mit L2-Deutsch-Studierenden der Emory University (Atlanta, USA) während deren *study abroad*-Programms in Wien durchgeführt wurde.

Bevor im Folgenden ein praxisorientiertes Projekt der DaF/DaZ-Lehrer*innenbildung vorgestellt wird, soll vorab ein kurzer Überblick über Fachdiskussionen zu projektorientiertem Unterricht und Praxiserkundungsprojekten in der Lehrer*innenbildung sowie lehrer*innenseitige Feedbackkompetenz gegeben werden.

1.1 Mehrwert des Projektunterrichts in der Fremdsprachenlehrer*innenausbildung

Projektunterricht in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung gewinnt an Bedeutung, da er sowohl Sprachkompetenz als auch didaktische Fähigkeiten fördern kann. Durch praxisnahe Projekte werden Lehramtsstudierende auf diverse Aspekte ihrer beruflichen Aufgaben vorbereitet. Zudem kann projektbasiertes Lernen unter Anleitung dazu beitragen, Teamfähigkeit, Problemlösungsvermögen und die Reflexionskompetenz zu fördern, die als Schlüsselfaktoren für die Professionalisierung von Lehrkräften gelten (Bechtel & Rudolph 2022). Ein weiterer Vorteil liegt in der potenziellen Förderung von Autonomie und Selbstregulation. Studierende setzen eigene Ziele,

planen ihr Vorgehen und reflektieren ihre Fortschritte. Dies ist essenziell für den späteren Beruf, da Fremdsprachenlehrkräfte ihre eigenen Lehrprozesse steuern müssen. Auch Teamfähigkeit spielt eine zentrale Rolle, da kollaboratives Arbeiten gefordert wird. Digitale Medien, die im vorliegenden Projekt ebenfalls zum Einsatz kamen, können helfen, die Medienkompetenz der Studierenden zu erweitern (Abendroth-Timmer & Schneider 2021).

Der projektbasierte Unterricht unterstützt einen authentischen Sprachgebrauch im Sinne eines alltagsnahen und handlungsorientierten Spracheinsatzes und vertieft die Sprachfertigkeiten der Lernenden (Beckett & Slater 2005). Für angehende Lehrende geht es dabei nicht nur um die Sprachfähigkeiten in der Zielsprache, sondern insbesondere deren Kompetenz, die fachsprachlichen Register des theoretischen Diskurses ihrer Ausbildung zu trainieren. Die praxisorientierte Ausbildung ermöglicht es angehenden Lehrkräften, Erfahrungen zu sammeln und trainiert sie, ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Dies bietet somit zentrale Rahmenbedingungen, angehende Lehrkräfte auf die facettenreichen Herausforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten (Thomas 2000).

1.2 Praxiserkundungsprojekte in der Lehrer*innenbildung

Praxiserkundungsprojekte (PEPs) sind eine zentrale Komponente in der Ausbildung von Deutschlehrer*innen (vgl. Saunders et al. 2020). Nicolaescu (2021: 257) beschreibt PEPs folgendermaßen:

Im Rahmen eines PEPs versuchen Lehrende, einen für sie wichtigen oder interessanten Aspekt der eigenen Praxis zu erkunden. Ein PEP hat als Grundlage eine PEP-Frage, in der die Lehrenden den Aspekt, den sie erkunden möchten, ganz genau zusammenfassen und das Ziel besteht darin, neue Wege und Ideen für die Planung ihres eigenen Unterrichts zu entwickeln.

Grundlage einer PEP-Frage kann eine Beobachtung aus dem eigenen Unterricht sein, oder eine Frage, die sich aus einer theoriebasierten Lektüre ergibt. Mögliche Beispiele können sein: „Warum sprechen gewisse Lernende im Unterricht viel mehr/weniger als andere?“ oder „Wie lässt sich konstruktive Feedbackkompetenz von Peers im Rahmen eines projektbasierten Unterrichts fördern?“ (eigene Ideen der Autor*innen). Basierend auf der jeweiligen Frage können Lehrende beispielsweise eine Unterrichtsintervention (oder auch weitere Beobachtungen) planen, die durch theoretische und/oder empirische Erkenntnisinteressen geleitet ist, Feldnotizen während der Intervention sammeln, die Intervention reflektieren und Erkenntnisse sowie Handlungsanweisungen für ihren zukünftigen Unterricht formulieren.

PEPs bieten den Studierenden somit die Möglichkeit, theoretisches Wissen durch praktische Anwendung zu vertiefen und Erfahrungen in realen Unterrichtssituationen zu sammeln. Dies erlaubt ihnen eine praxisnahe Anwendung von Theorie, was wiederum ihr Verständnis und die Relevanz von Theorie stärken kann. Darüber hinaus fördern PEPs die didaktischen, methodischen und sozialen Kompetenzen der Lehrer*innen. Die reflexive Komponente ermöglicht den Studierenden, ihre Unterrichtserfahrung kritisch zu reflektieren und ihre Unterrichtspraxis zu verbessern (Roters 2012;

Abendroth-Timmer 2017). PEPs können die Fähigkeit der Studierenden, eigenverantwortlich zu handeln und Entscheidungen im Unterrichtskontext zu treffen, stärken. Kurz gesagt, PEPs fördern nicht nur berufliche Kompetenzen, sondern sie tragen auch zur persönlichen und professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte bei und bieten eine Plattform für den Austausch von Erfahrungen und die kollegiale Beratung (Schart & Legutke 2012).

Im vorliegenden Praxisbericht fand der Projektunterricht eine doppelte Anwendung, nämlich als Projekt für angehende Lehrende, die wiederum ein Unterrichtsprojekt für Deutschlernende planten, durchführten und reflektierten. In diesem Sinne fungiert der Projektunterricht hier als didaktischer Doppeldecker, da die skizzierten Kompetenzen nicht nur für die angehenden Lehrenden relevant waren, sondern auch für die Deutschlernenden.

2 Praxisbericht

Das Projekt in diesem Praxisbericht basiert auf einer Kollaboration zwischen Studierenden im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, welche im Sommersemester 2024 u. a. ein Hospitations- und Unterrichtspraktikum für DaF/DaZ besuchten, sowie L2-Deutsch-Studierenden der Emory University, die im Sommer 2024 ein zweimonatiges *study abroad*-Programm in Wien absolvierten. Die angehenden Lehrenden planten im Rahmen eines PEPs einen Stadtspaziergang mit den Deutschlernenden; diese wiederum bereiteten im Rahmen ihres Sommerkurses eine Präsentation über den Spaziergang vor, auf welche die angehenden Lehrenden schließlich Feedback gaben und somit die Erweiterung ihrer (lehrer*innenseitigen) Feedbackkompetenz anstrebten. Das Ziel seitens der angehenden Lehrenden war es entsprechend, Lernziele für eine Unterrichtseinheit basierend auf Aspekten des kulturreflexiven Lernens (Altmayer 2023) zu formulieren, eine Unterrichtseinheit zu den Zielen im Rahmen eines Stadtspaziergangs zu planen und durchzuführen, sowie theoretische Erkenntnisse zum Erteilen von Feedback umzusetzen (vgl. Hattie & Timperley 2007; Thomson 2022) und ihre Lehrendenrolle zu reflektieren (vgl. Barkhuizen 2017; Roters 2012; Abendroth-Timmer 2017). Im Folgenden wird auf die curricularen Kontexte der jeweiligen Programme eingegangen, bevor der Projektablauf erläutert wird.

2.1 Institutionelle Kontexte

Der Master-Lehrgang DaF/DaZ der Universität Wien strebt nach einem hohen Praxisbezug in der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Dies wird im Hospitations- und Unterrichtspraktikum durch eine Progression (vgl. Pflugmacher 2016) von Unterrichtstranskriptanalysen, Beobachtung und Analyse videographierten Unterrichts, Hospitationen, eigenständiger Unterrichtsplanung, Erprobung des Unterrichts in Micro-Teaching-Einheiten, Peerfeedback, Analyse der videographierten Micro-Teaching-Einheiten bis hin zum selbstständigen Unterricht und anschließenden Falldarstellungen und -analysen im Sinne einer sequenzanalytischen Fallarbeit erreicht. In den parallel dazu stattfindenden Seminaren wird neben einer fundierten Theorievermittlung methodisch-didaktischer Prinzipien vor allem auf die persönliche Lehrkompetenz-

entwicklung fokussiert, die durch Selbsteinschätzungen nach dem EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung) (EPOSTL vgl. Newby et al. 2007), Formulieren von individuellen Lernzielen und schriftlichen Reflexionen vorangetrieben werden soll. Die Studierenden der Universität Wien belegten im Sommersemester 2024 das verpflichtende Hospitations- und Unterrichtspraktikum, das Micro-Teaching wurde durch den hier beschriebenen Projektunterricht ersetzt.

Das *German Studies* Curriculum der Emory University ist ein kollaboratives Projekt zwischen Angewandten Linguist*innen und Literatur-/Kulturwissenschaftler*innen und folgt einem genrebasierten Zugang zur L2 Vermittlung (Byrnes, Maxim & Norris 2010; Maxim et al. 2013). Ziel ist die Entwicklung von fortgeschrittenen akademischen *L2 literacies* im Kontext einer Geisteswissenschaftlichen Bildung (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages 2007). Studierende in diesem Studiengang können Kurse des 2. und 3. Jahres (A2/B1-Niveau) in einem achtwöchigen *study abroad*-Programm in Wien absolvieren, das von Emory-Professor*innen geleitet wird und oft die erste Immersionserfahrung in der deutschen Sprache darstellt. Im Frühlingsemester 2024 belegten die Studierenden einen Vorbereitungskurs auf das Sommerprogramm. Der Fokus im Kurs lag auf Gruppenbildung, Erwartungen an das Programm, Austausch mit Programm-Alumni, Lektüre einer empirischen Studie zu den Karrierelaufbahnen von *language study abroad alumni* (Kinginger & Zhuang 2023), Lektüre zur Kulturgeschichte Wiens (Parsons 2008), sowie organisatorischen Aspekten. Die Studierenden reisten Ende Mai nach Wien, wo sie im Juni und Juli täglich ihre Kurse im Sommerprogramm besuchten und Exkursionen unternahmen.

2.2 Projektziele und Projektablauf

In der Kollaboration planten die angehenden DaF/DaZ-Lehrenden ein Projekt mit den US-Deutsch-Studierenden zum Thema Mehrsprachigkeit und Identität in Wien. Das übergreifende Projektziel für die Studierenden der Universität Wien war im Sinne der PEPs und des Forschenden Lernens (vgl. Mohr & Schart 2016; Saunders et al. 2020), professionelles unterrichtliches Handeln und Lehrkompetenzen durch eigenständige Unterrichtserfahrungen zu fördern und das theoretische Wissen in die praktische Anwendung zu überführen. Die konkreten Lernziele des Projekts für die L2-Lehrenden lagen auf (1) der zielgruppen- und niveaustufenadäquaten Lernzielformulierung mit Bezug auf den GER; (2) der Fähigkeit, ihre Lehrendenrolle zu reflektieren und (3) der (Weiter-)Entwicklung von Feedbackkompetenz. Konkret waren die Lehrer*innen damit beauftragt, ein Mini-Lehrprojekt in Kleingruppen für die Sprachniveaus A2 und B1 zu planen, in dessen Zentrum (neben vorab formulierten Lernzielen nach dem GER) das Thema „Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in Wien“ stand. Diese Einheit fokussierte nicht nur auf einen inhaltlichen Schwerpunkt des Emory-Curriculums, sondern adressierte durch handlungsorientierte und lerner*innenautonome Ansätze zielgruppenadäquat die sprachliche Entwicklung der Lernenden.

Die Projektplanung wurde im Herbst 2023 zwischen den beiden Autorinnen gestartet. Dabei wurden Projektziele festgelegt sowie logistische und administrative Aspekte skizziert. Die jeweiligen Studierendengruppen wurden zu Beginn ihrer Frühlingsemester über das Projekt und dessen Ziele

informiert. Um ein gemeinsames theoretisches Basiswissen zu haben, beschäftigten sich die Lehrer*innen mit Literatur zu Projektunterricht, *Linguistic Landscapes*, kulturreflexivem Lernen und unterschiedlichen Aspekten von Feedbackkompetenz. Für angehende Lehrer*innen ist das Formulieren von Lernzielen eine wesentliche, und laut Aussage vieler Studierender des Masterstudienganges DaF/DaZ der Universität Wien eine in der universitären Lehrer*innenbildung zu wenig bzw. nur marginal thematisierte Aufgabe, die Studierende jedoch häufig vor Herausforderungen stellt. In der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden zunächst angehalten, sich mit dem Niveau der Lerner*innen sowie der zu fokussierenden Fertigkeit im GER auseinanderzusetzen und daraus Lernziele für ihr Projekt abzuleiten. Die Themen des Projektunterrichts sowie die Zielfertigkeiten wurden nicht vorgegeben. Die Lehrpersonen wählten demnach in Kleingruppen ein Projektthema, eine (maximal zwei) Zielfertigkeit(en) und formulierten dazu Lernziele. In einem nächsten Schritt stand die Planung der Unterrichtseinheit in Form des Stadtspaziergangs im Zentrum, wobei der Fokus auf der Frage lag, wie man Lerner*innen dabei unterstützt, die Lernziele zu erreichen. Hierfür wurde den zukünftigen Lehrer*innen das Konzept der Rückwärtsplanung (vgl. Funk et al. 2014) sowie das Heranführen der Lerner*innen durch Übungen und Aufgaben an das Lernziel vermittelt. Die Unterrichtsplanungen wurden mittels *MiroBoard* festgehalten und von beiden Autorinnen wurde anschließend Feedback dazu gegeben.

Da der Austausch zwischen zwei unterschiedlichen Studierendengruppen im Mittelpunkt des Projektes stand, war es wichtig, dass die Studierenden vor dem persönlichen Aufeinandertreffen eine Beziehung aufbauen konnten. Im April und Mai 2024 fanden dazu erste virtuelle Treffen zwischen den Studierenden statt, mit dem Ziel ein Kennenlernen zu ermöglichen und das Projekt vorzubereiten. Dazu erstellten die Projektleiterinnen auf der Online-Plattform Padlet eine Seite, auf der die Emory- und Uni Wien-Studierenden einen Lieblingssort auf einer Karte markieren, sich und ihren Ort vorstellen und die Einträge Anderer lesen und kommentieren sollten. In der Zwischenzeit arbeiteten die Studierenden der Universität Wien an den Projektthemen und Unterrichtsplanungen. Sobald die Projektthemen feststanden, wurden die Emory-Studierenden den Gruppen und Themen der Wiener Studierenden zugeteilt und dazu angehalten, sich auf Zoom für ein Kennenlernen zu treffen. Ziel dafür war, dass die Kleingruppen eine persönliche Beziehung miteinander aufbauen konnten.

Die persönlichen Treffen in Wien fanden in der zweiten und dritten Juniwoche statt. Die US-Studierenden befanden sich seit einer Woche in Wien und hatten die Gelegenheit, ihre Umgebung bereits etwas zu erkunden. In der zweiten Woche des *study abroad*-Programms trafen sich die Uni Wien- und Emory-Studierenden in Kleingruppen für die geplanten Unterrichtsprojekte zu den folgenden Themen: (1) Mülltrennung in Wien + Mülleimer mit Wiener Dialekt; (2) Internationale Produkte in österreichischen Supermärkten: heimische vs. internationale Produkte; (3) Marktgeschichten: Mehrsprachigkeit und internationale Produkte auf den Wiener Märkten; (4) Wien trinkt Kaffee: Vom Wiener Kaffee über den Türkischen bis zum Americano. Eine multikulturelle Geschichte; (5) Vielfältige Graffitis in Wien: Eine Entdeckungsreise durch die Straßenkunst der Stadt; (6) Kulturelle Vielfalt im Stadtbild von Wien: Werbung und Plakate im öffentlichen Raum

(Mehrsprachigkeit, verschiedene Sprachen und Kulturen). Die Stadtspaziergänge fanden an einem Nachmittag statt und dauerten circa 2-3 Stunden. Die angehenden Lehrenden implementierten ihre Unterrichtspläne und die Emory-Studierenden waren dazu angehalten Notizen zu machen und Materialien zu sammeln. Sie bereiteten anschließend im Rahmen ihrer Kurse Präsentationen über ihre Projekte vor, welche sie eine Woche später vor den Studierenden der Universität Wien hielten. Die Präsentationen fanden im Rahmen der Lehrveranstaltung der angehenden Lehrenden statt, sodass die *study abroad*-Studierenden ebenfalls Einblicke in das Universitätsleben in Wien erhalten konnten. Die Uni Wien-Studierenden wiederum waren Publikum für die Präsentationen und gaben den Emory-Studierenden in ihren Kleingruppen Feedback zur deren Präsentationen. Die Uni Wien-Studierenden erhielten Feedbackkriterien für die Projektpräsentationen der US-Studierenden und übten sich schließlich im lehrer*innenseitigen Feedback zu mündlichen Sprachproduktionen. Das Feedback wurde wiederum audiographiert und für die Reflexion der Feedbackkompetenzen genutzt. Die angehenden Lehrenden reflektierten das Projekt anschließend schriftlich in ihren Seminararbeiten.

2.3 Einblicke: Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrer*innen

Die Reflexionen der angehenden Lehrenden heben den Mehrwert und die Lerneffekte des Praxiserkundungsprojekts hervor. So kommentierten diese beispielsweise die Wichtigkeit, Feedbackkompetenz zu erlernen:

*Durch die Beschäftigung mit Feedback ist mir bewusst geworden, wie herausfordernd es sein kann, niveaustufenadäquates Feedback zu vermitteln. Die Übung von Feedback sollte demnach ein zentraler Bestandteil der Lehrendenausbildung sein [...]. (Student*in 1)*

*Von der Planung bis zur Durchführung erwies sich der Projektunterricht, der im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung stand, als praxisorientiertes und lehrreiches Konzept. [...] Die abschließende Präsentation der Studierenden von der Emory University und das darauffolgende Feedback der Studierenden der Universität Wien boten eine praktische Gelegenheit zur Reflexion der gelernten Feedbackregeln. Diese Erfahrung zeigte, wie wichtig strukturiertes Feedback sowohl für Lernende als auch für Lehrende ist. (Student*in 2)*

Für andere Studierende waren inhaltsbezogene Aspekte des kulturbasierten Lernens im L2-Unterricht und die Nutzung des immersiven Kontextes im Unterricht von Bedeutung:

*Durch die Vertiefung mit dem Konzept des Projektunterrichts habe ich erkannt, wie die reale Lebenswelt als Lernressource sinnvoll genutzt werden kann und welches Potenzial sich in der Begegnung zwischen Fremdsprachenlernenden und Akteur*innen der Gesellschaft verbirgt. Dabei trifft „gesellschaftliche Praxisrelevanz“ auf Lebensrealität, die sich als eine authentische Lernressource für den Fremdsprachenerwerbsprozess anbietet. (Student*in 1)*

Wie auch in der eingangs erwähnten Literatur hoben Studierende die Entwicklung ihrer projektbezogenen und digitalen Kompetenzen hervor sowie fachdidaktische Erkenntnisse, ihren Projektunterricht zielgruppengerecht an den Bedürfnissen ihrer Lernenden auszurichten.

*Ich persönlich konnte sehr viel lernen im Bereich Projektplanung, Projektunterricht und Feedback. Insbesondere was die Planung und die Durchführung des (Projekt-)Unterrichts anbelangt, so konnte ich meinen Horizont definitiv erweitern. Ich nehme viele Dinge mit, die ich nun, bei der Durchführung eines weiteren Projekts, anders machen würde. [...] Wenn ich darüber nachdenke, wo bzw. in welchem Bereich ich mich am meisten entwickeln konnte, so denke ich ist es die Bereitschaft, Projektunterricht mehr in den Unterrichtsalltag Lernender zu integrieren. Im Alltag ist man oft zu sehr fokussiert auf die Inhalte und den „Stoff, den man weiterbringen muss“ und lässt sich zu wenig ein auf andere Dinge, wie Projekte. [...] Ich persönlich habe viel Mut gesammelt, mich zu trauen, auch mit meinen Lernenden den Unterricht zu öffnen und digitale Tools vermehrt einzusetzen. Für diese Erkenntnisse bin ich sehr dankbar. (Student*in 3)*

Die Reflexionen der Studierenden heben hervor, wie das Projekt ihnen erlaubte, ihre theoretischen Kenntnisse in der Praxis zu erproben. Die gewonnenen Einblicke legten ihnen nicht nur die Wichtigkeit zentraler Kompetenzen des Lehrberufs wie Projektmanagement, digitale Kompetenzen, Lerner*innenorientierung nahe, sondern gaben ihnen auch das Selbstvertrauen, derartige Ansätze in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit einzusetzen.

3 Fazit und Ausblick

Die Kooperation war für beide Seiten überaus wertvoll, und, wie die Reflexionen der angehenden Lehrenden zeigen, bot das Projekt eine wichtige Möglichkeit, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Neben den erfolgreichen Resultaten des Projekts zeigen die Projektevaluationen auch einige Lektionen für zukünftige Kooperationsprojekte: Da die Vorbereitungstreffen eher offen gehalten waren, entstand unter den Studierendengruppen oft etwas Verwirrung, was deren Rollen betraf. So war es den Uni Wien-Studierenden beispielsweise nicht klar, ob sie den Emory-Studierenden als Studienkolleg*innen oder als Lehrpersonen begegnen sollten. Es ist daher geplant, die Ziele für die Vorbereitungstreffen zwischen den Studierendengruppen transparenter zu formulieren, und die Rollenverteilung (Peers oder Lehrer*in vs. Student*in) im Vorfeld zu klären. Ebenfalls war die Projektdurchführung einerseits effizient und erfüllte die Lernziele, dennoch wurde uns in diesem Kontext und auch durch Rückmeldung der Studierenden klar, wie wichtig die persönliche Ebene für derartige Zusammenarbeiten ist. Aus diesem Grund möchten wir in Zukunft mehr Zeit für informellen Austausch und ein längeres persönliches Kennenlernen abseits der „Arbeit“ schaffen. Rückmeldungen aus den Reflexionen der angehenden Lehrpersonen zeigten auch, dass die Präsentations- und Feedbackphase zeitlich verlängert werden sollte. Das Feedback wurde unmittelbar nach den Präsentationen mündlich auf Deutsch gegeben. Informelles Feedback der US-Studierenden wiederum zeigte die Wichtigkeit auf, das Feedback multimodal und dem Sprachniveau der Lernenden angepasst zu präsentieren, sodass sie dieses verarbeiten, verstehen und annehmen können, um schließlich konkrete Pläne für zukünftige Aufgaben zu formulieren.

Herausforderungen in diesem Projekt waren vor allem logistischer Natur und konnten durch intensive und frühzeitige Planung erfolgreich im Vorhinein adressiert werden: Eine Schwierigkeit bei internationalen Kooperationen sind oft Zeitverschiebungen sowie unterschiedliche akademische Kalender. Die Semester an der Universität Wien laufen von Oktober bis Januar und von März bis Juni, während die Semester an der Emory University von August bis Dezember und von Januar bis April stattfinden, mit Sommerkursen zwischen Mai und Juli. In diesem Kontext mussten im Vorhinein Zeitfenster in den jeweiligen Semestern identifiziert werden, in denen Projektaufgaben stattfinden konnten. Wichtig dabei war es, sicherzustellen, dass diese Projektaufgaben auch didaktisch sinnvoll in die Semesterprogression eingefügt werden konnten. Eine weitere Herausforderung betrifft strukturelle Aspekte im akademischen Betrieb, welche die langfristige Vitalität derartiger Kooperationen oft einschränken. Insbesondere sind hier prekäre und befristete Arbeitsverhältnisse zu nennen, welche oft dazu führen, dass Kooperationspartner*innen Institutionen wechseln oder Service-Aufgaben wie die Leitung von *study abroad*-Programmen über mehrere Jahre hinweg rotieren können.

Für die US-Studierenden war es wichtig, in Kontakt mit jungen Deutschsprecher*innen in Wien zu treten, um Orte und Themen erfahrungsbasiert zu erkunden und gleichzeitig sprachliche Unterstützung in ihrer Immersionserfahrung zu erhalten. Das erfahrungsbasierte und kulturbasierte Lernen im öffentlichen Raum schulte den Blick der Studierenden, Sprache im öffentlichen Raum bewusst wahrzunehmen und Verbindungen mit gesellschaftlichen Phänomenen wie Geschichte, Migration und Mehrsprachigkeit herzustellen. Die Zusammenarbeit mit den angehenden Lehrenden der Universität Wien gab nicht nur Einblicke in unterschiedliche Universitätskulturen, sondern auch die Möglichkeit, in informellen Gesprächen mehr über die Lebensrealität von Studierenden in Wien zu lernen. Es ist geplant, das Kollaborationsprojekt in Zukunft zu wiederholen, um auch den Mehrwert für die Lernenden gezielter zu beleuchten.

Wir möchten uns bei unseren Studierenden für die aktive und motivierte Beteiligung, für die Verbesserungsvorschläge sowie die positiven und lobenden Rückmeldungen bedanken!

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28: 1, 101–126.

Abendroth-Timmer, Dagmar & Schneider, Ramona (2021). Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Empirische Analysen zu Translanguaging-Prozessen. Pluri- and Multilingualism in Initial Language Teacher Education and Training. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 4, 15–34. DOI: <https://doi.org/10.18452/23384>

Altmayer, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Barkhuizen, Gary (Hrsg.) (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. NY: Routledge.
- Bechtel, Mark & Rudolph, Tom (Hrsg.) (2022). *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Theorien – Konzepte – Empirie*. Berlin: Peter Lang.
- Beckett, Gulbahar H. & Slater, Tammy (2005). The Project Framework: A Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*, 59: 2, 108–116.
- Byrnes, Heidi; Maxim, Hiram & Norris, John (2010). Realizing Advanced L2 Writing Development in Collegiate Education: Curricular Design, Pedagogy, Assessment. *Monograph Series of the Modern Language Journal*, December 2010.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Wiese, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*. Berlin u.a.: Langenscheidt/Klett.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77: 1, 81–112.
- Kinginger, Celeste & Zhuang, Jingyuan (2023). *The Professional Lives of Language Study Abroad Alumni. A Mixed Methods Investigation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Legutke, Michael (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 & Schart, Michael (Hrsg.) (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Maxim, Hiram; Höyng, Peter; Lancaster, Marianne; Schaumann, Caroline & Aue, Maximilian (2013). Overcoming Curricular Bifurcation: A Departmental Approach to Curriculum Reform. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 46, 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.10126>
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession*, Vol. 2007, 1–11.
- 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.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. Abgerufen am 24.02.2025, von URL <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-GE.pdf>
- Nicolaescu, Alexandra (2021). *Praxiserkundungsprojekte im DaF-Unterricht*. Abgerufen am 10.12.2024, von URL <https://germanistik.unitbv.ro/wp-content/uploads/2021/06/Nicolaescu-2021.pdf>
- Parsons, Nicholas (2008). *Vienna. A Cultural History*. Oxford: Oxford University Press.

- Pflugmacher, Torsten (2016). Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3: 3, 4–20.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rothland, Martin (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömecke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–140.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-02/06>
- Schart, Michael & Legutke, Michael K. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1*. Berlin u. a.: Langenscheidt/Klett.
- Thomas, John W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation. Abgerufen am 28.8.2024, von URL http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Thomson, Katrin (Hrsg.) (2022). *Classroom Discourse Competence. Current Issues in Language Teaching and Teacher Education. Studies in English Language Teaching /Augsburger Studien zur Englischdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Angaben zur Person: Marlene Aufgebauer studierte Deutsch und Italienisch im Lehramt und absolvierte ihr Doktorat in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Sie hat mehrjährige Erfahrung im Unterricht von DaF/DaZ/DaE (Sekundarstufe I, II und Erwachsenenbildung) in Italien und Österreich. Von 2017-2021 war sie Universitätsassistentin (prae-doc) an der Universität Wien und seit 2022 bis heute ist sie Universitätsassistentin (post-doc) an der Universität Wien. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der fremdsprachlichen Schreibprozesse sowie der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung (Feedbackkompetenz) angehender (DaF-/DaZ-)Lehrer*innen.

Kontakt: marlene.aufgebauer@univie.ac.at

Angaben zur Person: Julia Ruck absolvierte ihren PhD in German Applied Linguistics an der University of Wisconsin-Madison in den USA. Sie unterrichtete DaF in Österreich, Russland, Uruguay, und den USA. Seit 2023 bis heute ist sie als Assistant Teaching Professor of German Studies an der Emory University, USA tätig. Ihre Forschungsinteressen fokussieren die Bereiche Sprachideologien, Einstellungen und Überzeugungen im Sprachenlernen/-lehren, Diskursanalyse und kulturbasiertes Lernen in DaF und Curriculum Design.

Kontakt: julia.ruck@emory.edu

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1438018>