

Reflexives und erfahrungsgeleitetes Lernen im DaFZ-Masterstudiengang der Universität Kassel

Maria Hummel, Dagmara Meyer-Warneke & Irina Völz

Abstract: Seit der reflexiven Wende in der Lehrer:innenbildung in den 1980er Jahren sind verschiedene Konzepte zur Förderung von Reflexivität und zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz entstanden. Trotz der eigentlich hohen Anzahl bereits vorliegender Arbeiten zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten mangelt es an empirischen Evidenzen zur systematischen und kontinuierlichen Implementierung reflexionsorientierter Ansätze. Der Beitrag stellt Qualifizierungsmaßnahmen, Instrumente und Forschungsperspektiven einer reflexiven Fremdsprachenlehrer:innenausbildung vor, die im Kasseler Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fest verankert sind, und zeigt, wie die Reflexionsprozesse der Studierenden durch Aktionsforschung systematisch angeleitet und unterstützt werden.

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

Abstract: Since the reflexive turn in teacher education in the 1980s, various concepts for promoting reflexivity and developing professional competences have emerged. Despite the large number of existing studies on the acquisition of professionally relevant competences and skills, there is a lack of empirical evidence on the systematic and continuous implementation of reflection-oriented approaches. This article presents qualification measures, instruments and research perspectives for reflective foreign language teacher training, which are firmly integrated in the degree programme German as a Foreign and Second Language at the University of Kassel, and shows how students' reflection processes are systematically guided and supported by action research.

Keywords: Teacher training, Action Research, German as a Second Language, German as a Foreign Language



1 Einleitung

Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die zentralen Komponenten professioneller Handlungskompetenz deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen sind (vgl. Baumert & Kunter 2006: 481). Das professionelle Handeln wird jedoch nicht nur durch fachliche Kompetenzen bestimmt. Der Begriff umfasst ebenso Wertvorstellungen, Einstellungen und motivationale Aspekte (vgl. Bromme 1992: 10) und setzt sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Faktoren zusammen, wie beispielsweise den lern- und berufsbiografischen Erfahrungskontexten, individuellen Sozialisationsprozessen, professioneller Selbstkontrolle sowie autonomen, kreativen und intuitiven Eigenschaften. Zugleich wird Professionalität im weitesten Sinne von der subjektiven Auffassung von gutem Unterricht geprägt (z. B. Bastian & Helsper 2000; Gabel 1997; Terhart 1991a). Die Lehrerwissensforschung stellt „die Scharnierstelle zwischen Lehrerbildungs- und Lehrerkompetenzforschung“ (Neuweg 2014: 583) dar und fließt neben den Erkenntnissen der Sprachlehr- und -lernforschung in die unterschiedlichen Konzepte und Modelle der Fremdsprachenlehrer:innenausbildung mit ein.

In diesem Kontext ist der vorliegende Aufsatz, der die Ziele und den Aufbau des auf dem Ansatz der Aktionsforschung basierenden Kasseler Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) vorstellt, angesiedelt. Der konzeptionell ausgerichtete Beitrag stellt keine empirische Studie dar, will aber zeigen, wie reflexives und erfahrungsgelitetes Lernen und ein systematischer Ausbau von Lehr- und Evaluationskompetenzen in der DaFZ-Lehrer:innenausbildung strukturell umgesetzt werden können, und gibt einen Einblick in die subjektive Sicht der Studierenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Studieninhalte.

2 Aktionsforschung als methodischer Rahmen zur Förderung der Reflexionskompetenz angehender Fremdsprachenlehrkräfte

Jedes Individuum reguliert mit einem anderen Fundus an beruflich relevanten Persönlichkeitsmerkmalen seinen individuellen Professionalisierungsprozess (vgl. Warneke 2007: 21), wobei ein volles Verständnis von Professionalität erst im Zuge einer längeren Entwicklung erreicht werden kann (vgl. Terhart 1991b: 93). In seiner Auffassung von Professionalität betont Rolff (2015: 565) die Notwendigkeit einer konstanten Bereitschaft zur Weiterqualifikation und einer forschenden Haltung gegenüber der eigenen Arbeit und definiert Professionalität als „qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung [...] sowie Interesse an Weiterqualifikation und vor allem an Reflexion der eigenen Arbeit“ (ebd.: 565). Einen geeigneten methodischen Rahmen für die praktische Umsetzung eines solchen Professionalitätsverständnisses bietet die Aktionsforschung, die mit einem Repertoire an einfachen Methoden zur Untersuchung und Weiterentwicklung der Praxis arbeitet und immer wieder Reflexions- und Aktionskomponenten in Beziehung bringt (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018: 13–14). In der Regel stehen die Praktiker:innen

unter Handlungsdruck und müssen die neu formulierten Ideen für die praktische Umsetzung aufbereiten, sie einer Reihe von Überprüfungen unterziehen und dabei gleichzeitig verbessern und verfeinern (ebd.). Ebendiese Reflexionsfähigkeit muss im Studium explizit gefördert werden (vgl. Wallace 1991; Helsper 2001; Abendroth-Timmer 2017; Berndt, Häcker & Leonhard 2017; Gerlach 2023; Burwitz-Melzer 2024 u. a.). Als besonders zielführend wird dabei der aufeinander bezogene Wechsel zwischen aktiven Aneignungsprozessen und strukturierten Reflexionsphasen angesehen, da dieser langfristig den Aufbau eines tief verarbeiteten, persönlich relevanten und damit nachhaltigen Professionswissens ermöglichen kann (vgl. Legutke, Saunders & Schart 2022: 19). Auch wenn die Gegenstände der Reflexion und die Zugänge dazu unterschiedlich sein können, erfüllt Reflexion in diesem Zusammenhang generell die Funktion, „implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen, um dann später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität zu realisieren“ (Häcker 2017: 22). In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden verschiedene Modelle für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit im Lehrberuf vorgeschlagen (u. a. Hatton & Smith 1995; Weinberger & Seyfried 2009; Roters 2012; Aeppli & Lötscher 2017). Diese wird grundsätzlich als ein Kontinuum aufgefasst, das von der reinen Beschreibung von Erfahrungen bis hin zur Transformation des eigenen Denkens und Handelns reicht. So identifiziert Roters (2012) im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden anhand von Professionalisierungsdiskursen drei Qualitätsausprägungen in den schriftlichen Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte in Deutschland und den USA – „deskriptiv“, „instrumentell“ und „produktiv“ – und arbeitet auf dieser Grundlage sechs Subtypen von Noviz:innen heraus, vom „deskriptiv-pauschalierenden“ bis zum „reflexiv-forschenden“ Typ. Ein Konsens besteht darin, dass die Entwicklung der Reflexivität keinen linearen Prozess darstellt (vgl. Larrivee 2008; Fox, Dodman & Holincheck 2019; Sydnor, Daley & Davis 2020 u. a.).

Zur Reflexionskompetenz im Lehrberuf gehört neben der fragend-entwickelnden und kritisch-reflexiven Haltung gegenüber den Unterrichtsgegenständen und den beruflichen Anforderungen im Allgemeinen auch die Kenntnis der verschiedenen Evaluationsinstrumente und -methoden, die Unterrichtsforschung erst möglich und praktikabel machen. Denn, wie Benitt (2016) in Anlehnung an Parsons & Brown (2002) festhält, fehlt es vielen Lehrkräften an Wissen über die Aktionsforschung im Sinne einer „systematischen Untersuchung beruflicher Situationen“ (Elliott 1981, zit. in: Altrichter, Posch & Spann 2018: 11) sowie an Berührungspunkten mit Forschung im Allgemeinen, was folglich zu mangelndem Selbstvertrauen und einer regelrecht ablehnenden Haltung gegenüber Aktionsforschungsprojekten führt. Entsprechend ergibt sich die Forderung nach einer frühzeitigen Institutionalisierung solcher Reflexionen im Studium und dem Vertrautwerden mit diversen Evaluationsinstrumenten, die zur Regulierung der Reflexionsprozesse eingesetzt werden können. Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie dies im Konzept des Kasseler Masterstudiengangs DaFZ umgesetzt wird.

3 Reflexiv-forschendes Lernen in der DaFZ- Lehrer:innenausbildung an der Universität Kassel

3.1 Masterstudiengang DaFZ: Qualifizierungsziele, Konzeption, Studierendengruppe

Der Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel verbindet forschungs- und anwendungsorientierte Ansätze und legt besonderen Wert auf die enge Verknüpfung von wissenschaftlicher, unterrichtspraktischer und forschungsbezogener Ausbildung. Die Leitidee des Studiengangs ist es, durch ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie, Praxis und Empirie die Studierenden sowohl auf eine berufliche Tätigkeit im DaFZ-Unterricht als auch auf eine akademische Weiterqualifikation, etwa eine Promotion, vorzubereiten.

Der Masterstudiengang DaFZ umfasst insgesamt neun Module, darunter zwei Basismodule, zwei Anwendungsmodule, vier Vertiefungsmodule sowie das Masterabschlussmodul (110 ECTS-Punkte). Zehn zusätzliche ECTS-Punkte werden durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen erzielt, die in dafür ausgewiesenen Lehrveranstaltungen (beispielsweise Lernberatung) belegt werden können.

Die Basismodule BM1 und BM2 bieten einen Überblick über Theorien, Modelle und Konzepte des Fremd- und Zweitspracherwerbs und über methodisch-didaktische Grundlagen zur Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sowie über Ansätze der empirischen Fremdsprachenforschung und Verfahren zur Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen. Die Veranstaltungen dieses Moduls bereiten somit auf die ab dem 2. Semester angebotenen Anwendungsmodule AM1 („Unterrichtspraktikum“) und AM2 („Studienprojekt“) vor.

Während die Studierenden im Anwendungsmodul „Studienprojekt“ die Möglichkeit erhalten, aktuelle Themen aus dem Bereich DaFZ im Rahmen eines eigenen Projekts empirisch oder praktisch zu bearbeiten, bildet das Anwendungsmodul „Unterrichtspraktikum“ den Kern der Kasseler Ausbildung. Das Unterrichtspraktikum ist eng mit den Fachseminaren verzahnt und zielt auf den Erwerb und die Vertiefung praktischer Lehrkompetenzen im DaFZ-Unterricht ab, sein Schwerpunkt liegt dabei auf der systematischen Entwicklung von Evaluationskompetenzen, die von Anfang an mithilfe des Ansatzes der Aktionsforschung gefördert wird. Unterschiedliche Institutionen der Erwachsenenbildung (Sprachinstitute, Sprachenzentrum der Universität Kassel) sowie verschiedene Schultypen dienen dabei als Praxisfeld.

Die vier Vertiefungsmodule sollen die Studierenden befähigen, bei der Planung und Durchführung des Unterrichts diverse Faktoren des Lehr- und Lerngeschehens zu analysieren, unterschiedliche Vermittlungs- und Diagnosekonzepte einzelner Fertigkeiten kritisch zu bewerten, literarische und landeskundliche sowie mediengestützte Inhalte aufzubereiten und anzuwenden und dabei interkulturell sensibel zu agieren.

Ein weiteres konstitutives Element des Studiengangs ist die Lernberatung aller Studierenden, die im Rahmen einer semesterübergreifenden Veranstaltung angeboten wird. Hierbei verfassen Studierende ab dem ersten Semester ein Reflexionsportfolio, in dem sie ihren Kompetenzzuwachs

sowie ihre Lernprozesse in verschiedenen Bereichen sowie konkreten Veranstaltungen dokumentieren und kritisch reflektieren.

Der Kasseler DaFZ-Masterstudiengang richtet sich sowohl an Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Germanistik aus dem In- und Ausland als auch an Lehramtsstudierende bzw. Staatsexamensabsolvent:innen sprachlicher Fächer. Die Studierendengruppe zeichnet sich durch eine starke Heterogenität hinsichtlich der kulturellen Herkunft, der akademischen Abschlüsse sowie der Vorstellungen über die zukünftige Berufstätigkeit aus. Ein großer Teil der Studierenden ist neben dem Studium als DaFZ-Lehrende in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (von der Volkshochschule bis zur Universität) sowie im schulischen DaZ-Bereich tätig.

3.2 Reflexionsfördernde Elemente im Studiengangskonzept

Im Folgenden werden die zentralen im Studiengangskonzept verankerten Gestaltungsspielräume für den „reflektierenden Dialog“ im Sinne von Rolff (2015) fokussiert – die Lernberatung mit dem studienbegleitenden Reflexionsportfolio und das Unterrichtspraktikum. Mit der Bezeichnung „reflektierender Dialog“ knüpft Rolff (2015) an das Konzept des *Reflective Practitioner* von Schön (1983) an, wonach Lehrkräfte über eine Reflexionskompetenz verfügen müssen, die es ihnen ermöglicht, das eigene Denken und Handeln kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung dieser Kompetenz stellt der offene Austausch innerhalb der *Community of Practice* dar, mit dem Ziel, die eigene Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und dadurch neue Erkenntnisse zu gewinnen. Diese für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte zentrale kommunikative Praxis ist kein „Selbstläufer“ und muss vor dem Hintergrund der in Kap. 3.1 dargestellten Heterogenität der Zielgruppe im Studium bewusst etabliert und begleitet werden. Im Folgenden wird dargestellt, wie dies im Masterstudiengang DaFZ in Kassel umgesetzt wird.

3.2.1 Das studienbegleitende Reflexionsportfolio

Die Lernberatung ist das zentrale Element des Masterstudiengangs und ist seit der Reakkreditierung im Jahr 2017 fester Bestandteil des Moduls „Additive Schlüsselkompetenzen & Studienbegleitendes Reflexionsportfolio“. Im Rahmen der Lernberatung, die eine kontinuierlich zu besuchende Lehrveranstaltung darstellt, fertigen alle Studierenden ein „Studienbegleitendes Reflexionsportfolio“ (4 Credits) an, dessen Ergebnisse am Ende des 3. Semesters in dieser Veranstaltung präsentiert, gemeinsam besprochen und evaluiert werden. Dieses Instrument dient der Individualisierung des Lernens und unterstützt die Studierenden dabei, ihren Qualifikationszuwachs sowohl bezogen auf fachliche Inhalte und Methoden als auch hinsichtlich erworbener Schlüsselkompetenzen zusammenhängend zu dokumentieren und kontinuierlich zu reflektieren. Das Reflexionsportfolio beinhaltet spezifische Arbeitsaufträge, die auf die verschiedenen Pflicht-, Wahlpflicht- und Anwendungsmodule des Studiengangs abgestimmt sind. Anhand von Impulsfragen evaluieren die Studierenden die von ihnen absolvierten Module und reflektieren das Erreichen der Qualifikationsziele, ihre individuelle Mitwirkung sowie Leistungen in ausgewählten

Lehrveranstaltungen. Die Fragen beziehen sich dabei zum größten Teil auf die Inhalte und methodische Gestaltung der einzelnen Module wie z. B. ‚Welche Erwerbsprozesse kann ich theoretisch fundiert beschreiben und erklären?‘ (BM1-Modul) oder ‚Was bedeutet für mich interkulturelle Sensibilität und was bedeutet dies für den Fremdsprachenunterricht?‘ (VM3-Modul). Zum anderen sind sie darauf ausgerichtet, die Relevanz der Module für den eigenen Lernprozess zu beurteilen und die persönlichen Schwerpunkte und Ziele anzupassen wie beispielsweise ‚Hinsichtlich welcher Fertigkeit möchte ich umfassendere Kenntnisse erwerben und warum?‘ (Modul VM2).

Bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge können Studierende konkrete Fragestellungen und Impulse aus den Veranstaltungen reflektieren und diskutieren und gleichzeitig notwendige Lernzielbereiche zur kontinuierlichen Verbesserung ihrer professionellen Kompetenzen, mitunter im Hinblick auf das Praxismodul, identifizieren. Dies verdeutlichen die folgenden Einzelaussagen aus den Reflexionsportfolios:¹

- (1) *Mein Praktikum habe ich im Sommersemester 2024 in einem A1-Kurs absolviert. Ich wollte gern die Lernprogression eines A1-Kurses beobachten, um zu lernen, Lernende zu unterrichten, welche noch kein Deutsch sprechen können, und welche aus verschiedenen Herkunftsländern kommen. Deshalb habe ich mir als einen persönlichen Schwerpunkt gesetzt, dass ich Methoden kennenlernen möchte, mit denen explizit Lernende auf A1-Niveau unterstützt werden können sowie grammatischen und inhaltlichen Themen, die zu Beginn des Deutschlernens sinnvoll sind. Zudem war es mir wichtig, meine Lehrerinnenpersönlichkeit im Verlauf des Praktikums durch die Unterrichtsversuche zu stärken. Hierbei war ich insbesondere gespannt darauf, ob der Unterricht mit Erwachsenen sich deutlich anders gestalten würde als einer mit Kindern. Ein weiteres wichtiges Anliegen war, dass ich unterschiedliche Aufgabenformate sehen und ausprobieren wollte. Des Weiteren wollte ich mich darin üben, Unterricht vorzubereiten, zu planen und passende Materialien hierfür auszuwählen. (SRP5: 12)²*
- (2) *Man kann also sagen, dass wir im Seminar gelernt haben, den Unterricht systematisch unter bestimmten Kriterien zu beobachten. Diese analytische Fähigkeit bildet die Voraussetzung und zugleich auch das Handwerk für das spätere Praktikum, denn sie ermöglicht einen hohen Erkenntnisgewinn, der wiederum auch für die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson wertvoll ist. (SRP2: 8)*

Ein weiteres wichtiges Reflexionsinstrument bildet der Austausch in den Lernberatungssitzungen und auf der Lernplattform ‚Moodle‘. Verschiedene Reflexionsaufgaben regen die Studierenden an, bestimmte Themen (Aspekte des Lehr- und Lerngeschehens wie z. B. Lehrer:innensprache, Antinomien des Lehrer:innenhandelns) individuell zu bearbeiten und ihre Ausführungen anschließend auf Moodle zu veröffentlichen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine strukturierte

¹ Die Auswahl der Auszüge aus den studienbegleitenden Reflexionsportfolios und den Praktikumsberichten für den vorliegenden Beitrag folgt dem Prinzip der Illustration der aufgestellten Thesen; es handelt sich nicht um Ergebnisse einer systematischen Auswertung im Rahmen einer empirischen Studie.

² SRP – Studienbegleitendes Reflexionsportfolio, 5 – Studierende, 12 – Seite.

Sammlung der Beiträge und den einfachen Zugriff für Lehrende und Kommiliton:innen. Ergänzend zu den individuellen Reflexionen finden während der Lernberatungssitzungen Gruppenreflexionen statt. Hierbei diskutieren die Studierenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse miteinander, was den Austausch unterschiedlicher Perspektiven und Lösungsansätze fördert.

Die Kontinuität der Reflexionsprozesse wird dadurch gewährleistet, dass Studierende die Portfolios ihrer Kommiliton:innen lesen und kommentieren, bevor diese in der Veranstaltung zur Lernberatung präsentiert werden. Die potentiellen Effekte sozialer Erwünschtheit werden unter gleichzeitiger Sensibilisierung der Studierenden zugunsten eines offenen und intensiven Austauschs und einer damit einhergehenden professionellen Entwicklung bewusst in Kauf genommen. Durch diesen iterativen Austausch entsteht eine „hermeneutische Spirale“ (Altrichter, Posch & Spann 2018: 14), bei der das Verständnis durch wiederholte Reflexion und Dialog kontinuierlich vertieft und erweitert wird.

3.2.2 Das Unterrichtspraktikum

Das übergreifende Ziel des Unterrichtspraktikums im Masterstudiengang DaFZ der Universität Kassel ist die Professionalisierung der Studierenden mithilfe des Ansatzes der Aktionsforschung. Zentral dabei ist das Durchlaufen mehrerer „hermeneutischer Spiralen“, der s. g. „Reflexion-Aktions-Kreisläufe“ (Altrichter, Posch & Spann 2018: 14), in denen die Phasen der Aktion, Reflexion, Hypothesenbildung und -prüfung sowie die Entwicklung von spezifischen Handlungsstrategien bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aufeinander bezogen sind (vgl. Koenig 2003: 70). Die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie die bewusste Haltung im Sinne des Erprobens und Evaluierens von unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Ansätzen soll die Entwicklung einer lebenslangen Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Tun anbahnen. Dabei sind die einzelnen Bausteine des Unterrichtspraktikums so konzipiert, dass die Studierenden, angefangen bei der teilnehmenden Beobachtung in hospitiertem Unterricht bis hin zur aktiven Interaktion mit den Kursteilnehmenden in den eigenen Unterrichtsversuchen, die unterrichtlichen Situationen systematisch erfassen und als Grundlage ihres reflexiven Lehrverhaltens und ihrer professionellen Weiterentwicklung nutzen. Um diesen Prozess entsprechend zu unterstützen, werden in den Begleitseminaren zum Praktikum leitende Prinzipien und Methoden der Unterrichtsbeobachtung und Aktionsforschung vermittelt sowie wesentliche Grundlagen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen thematisiert. Die Aktivierung und Reflexion der eigenbiografischen *BAK networks* (beliefs, assumptions, knowledge) (Woods 1996) und die Integration der Erfahrungen und Informationen aus den jeweiligen Fachseminaren ist dabei ein zentraler Bestandteil der Veranstaltungen. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, anhand von Unterrichtsvideos verschiedene didaktisch-methodische Schwerpunkte und Lehrtechniken strukturiert zu beobachten und kritisch-konstruktiv zu analysieren. Die von ihnen geplanten Unterrichtssequenzen werden in Kleingruppen hinsichtlich der Auswahl, Konzeption und Progression der Übungsansätze besprochen und im Sinne des Microteaching punktuell erprobt, bevor die Planungen in den hospitierten Lerngruppen umgesetzt werden. Mit der Initiierung

problematischer Phasen, in denen oft ‚Regression‘ stattfindet, und dem intensiven Training von u. a. Frage- und Kommunikationstechniken, Arbeitsanweisungen, nonverbaler Kommunikation und Präsentationstechniken sollen die Studierenden in das „Handeln unter Druck“ (Wahl 1991) versetzt und so verstärkt zur Reflexion ihrer eigenen Annahmen und Überzeugungen über den Unterricht und ihre Rolle als Lehrkraft angeregt werden. Folgendes Zitat aus einem studienbegleitenden Reflexionsportfolio verdeutlicht die enge Verzahnung von Fachseminaren und Praktikum sowie die Reflexion der Inhalte aus den Lehrveranstaltungen im Zusammenhang mit der eigenen Lehrarbeit:

- (3) *Das Seminar „Grammatik lehren und lernen“ hat meine Sicht auf den Unterricht komplett auf den Kopf gestellt. In meinem Land wird Grammatik traditionell immer explizit vermittelt, und grammatische Korrektheit steht im Mittelpunkt des Curriculums. Daher war es für mich eine überraschende und wertvolle Entdeckung, dass Grammatikunterricht auch anders gestaltet werden kann. Bei der Planung des ersten Unterrichtsversuchs waren die Kenntnisse aus dem Seminar „Grammatik lehren und lernen“ besonders nützlich, da der Schwerpunkt auf Grammatikwiederholung lag. (SRP3: 11-12)*

Um den Reflexionsprozess in dieser Form zu unterstützen ist die Teilnehmer:innenzahl begrenzt, so dass eine gezielte Betreuung durch die Dozierenden in allen Phasen der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht gewährleistet werden kann. Die Studierenden arbeiten darüber hinaus ‚geschützt‘ in kooperativer Weise in Kleingruppen und bekommen regelmäßig die Möglichkeit zur Selbst- und Fremdevaluation in den dafür vorgesehenen Begleitveranstaltungen, wo sowohl die Unterrichtsbeobachtungen als auch die Planung und Analyse von videodokumentierten Unterrichtsversuchen Teil des „reflektierenden Dialogs“ sind. So sind alle Praktikant:innen stets in die Entwicklungsprozesse der Kommiliton:innen involviert, können über die für sie relevanten Fragen des Unterrichtens diskutieren, ihre eigenen subjektiven Theorien mit den Perspektiven anderer Teilnehmer:innen vergleichen und ihr Selbstverständnis überdenken. Ihre Lernprozesse dokumentieren die Studierenden in den Praktikumsberichten. Die folgenden Auszüge sollen dies exemplarisch illustrieren:

- (4) *Besonders die Planung des Unterrichts und das Konzipieren der Übungen hat viel Spaß gemacht und war nach meiner Einschätzung sehr erfolgreich, da ich selbst eine Verbesserung zwischen der ersten und zweiten Planung feststellen konnte, weil man in der Zwischenzeit stetig auf [sic!] die Progression, Methoden- und Materialauswahl sensibilisiert wurde. (PB1: 22)³*
- (5) *Nicht nur die Besprechung unserer eigenen Unterrichtsversuche, sondern auch die Analyse der Unterrichtsversuche anderer Kommiliton*innen war sehr lehrreich. Zum Beispiel die Besprechung der Videoaufzeichnungen von zwei Kommiliton*innen zeigte mir, dass die Lernenden die Aufgabenstellungen besser verstehen, wenn man diese mit Hilfe eines/einer Lernenden nachspielt. (PB2: 22)*

³ PB – Praktikumsbericht, 1 – Studierende, 22 – Seite.

Dieses frühe Hineinwachsen in die Rolle der Forschenden führt nicht automatisch zu einer Veränderung biografisch bedingter Einstellungen, legt aber den Grundstein für die Entwicklung einer professionellen Identität und sensibilisiert die Studierenden für die Bedeutung des „reflektierenden Dialogs“ in diesem Entwicklungsprozess.

Mit der Beschäftigung der Studierenden mit der Aktionsforschung, deren Dreh- und Angelpunkt die Reflexion ist, ist die Intention verbunden, das berufliche Selbstvertrauen der angehenden Lehrkräfte zu stärken. Im Folgenden soll dieser zentrale Aspekt der Professionalisierung näher betrachtet werden.

3.3 Die nachhaltige Entwicklung des beruflichen Selbstvertrauens

Das Konstrukt des ‚beruflichen Selbstvertrauens‘ geht auf die s. g. Selbstwirksamkeitserwartung zurück, die Schmitz & Schwarzer (2002) als die subjektive Gewissheit definieren, schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Nach Baumert & Kunter (2006) handelt es sich dabei um die allgemeine professionelle Handlungskompetenz, die s. g. professionelle Selbstregulationsfähigkeit im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs mit den eigenen persönlichen Ressourcen. Damit das berufliche Selbstkonzept aufgebaut, nachhaltig gestärkt und als fruchtbarer Boden für die Weiterentwicklung professioneller Selbstregulationsfähigkeit im beruflichen Alltag genutzt werden kann, bedarf es eines Professionalisierungsprozesses, der auf Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen basiert (vgl. Benitt 2016: 269). Die damit einhergehende erfahrungsbasierte Beschäftigung mit Aktionsforschungsprojekten in der Ausbildungsphase betrachtet Benitt (ebd.: 277) als ebensolches Sprungbrett für wachsendes berufliches Selbstvertrauen und als Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Im Hinblick darauf ist die affektive Dimension des Lernens von großer Bedeutung, so Benitt (vgl. ebd.: 277). Diese Einschätzung teilt auch die Studie von Warneke (2007), in der die subjektive Sicht von DaF-Studierenden auf die Aktionsforschung erhoben und beschrieben wurde. So setzt die Aktionsforschung auch bei Studierenden, die sich durch viele unterschiedliche Sprachlernbiografien, Lernkulturen, Vorkenntnisse, Gewohnheiten und Überzeugungen auszeichnen, Veränderungen in den Einstellungen und im praktischen Handeln in Gang. Des Weiteren führt der Ansatz zu einer stärkeren Autonomisierung der Lernprozesse im Studium und somit zu mehr Vertrauen in die eigenen Lehrkompetenzen, wenn es sich hierbei auch um einen höchst emotionalen und sensiblen Prozess handelt. Zu den wichtigsten Einflussfaktoren gehören eine intensive Betreuung und Begleitung durch die Dozierenden, ein hinreichender Zeitrahmen sowie kooperative Arbeitsformen in Form kollektiver Diskurse und kritisch-konstruktiver Feedbacks im geschützten Rahmen (ebd.: 424 ff.).

Auf der Grundlage der jahrzehntelangen Beobachtung und Begleitung der Studierenden durch die Lehrenden des Kasseler Masterstudiengangs kann eine vorläufige Konzeptualisierung der Entwicklung des beruflichen Selbstvertrauens vorgenommen werden. Betrachtet man die Lernprozesse, die die Studierenden während ihrer DaFZ-Lehrer:innenausbildung an der Universität

Kassel durchlaufen und in den Reflexionsdokumenten beschreiben, zeichnen sich bestimmte Entwicklungsphasen ab, die folgendermaßen aufgefasst werden können:

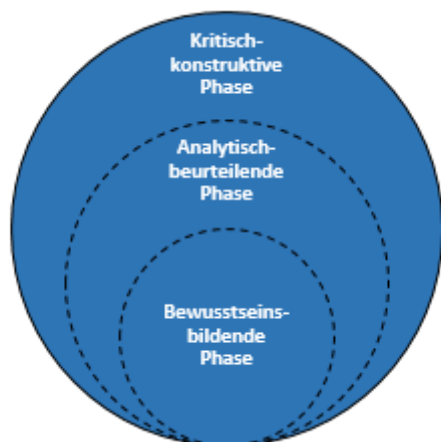


Abb. 1: Entwicklungsphasen des beruflichen Selbstvertrauens in der Fremdsprachenlehrer:innenausbildung (eigene Darstellung)

Bewusstseinsbildende Phase: In dieser (ersten) Phase findet die Wahrnehmung und Bewusstmachung der eigenen *BAK networks* über die Fremdsprache, die Prozesse des Lehrens und Lernens und die eigene Rolle als Lehrkraft statt. Je nach den Persönlichkeitsmerkmalen, dem Vorwissen und den Vorerfahrungen im Lehr- und Lernkontext kann diese Phase von Neugier und intrinsischer Motivation bis hin zu Status-quo-Tendenzen reichen, wenn Studierende neuen Inhalten und Methoden skeptisch gegenüberstehen.

Analytisch-beurteilende Phase: In dieser Phase analysieren die Studierenden bedeutungsvolle Unterrichtsaspekte auf der Basis eigener positiver wie negativer Erfahrungen und Wissenszuwächse in Studium und Praxiskontext. Die Studierenden nehmen die steigenden Herausforderungen sowie Divergenzen zwischen den eigenen Kompetenzen und den Erfordernissen im Praxisfeld wahr, indem Positives und Negatives, Vor- und Nachteile, gelungene oder weniger gelungene Handlungsweisen hervorgehoben werden. Die Erforschung der eigenen Rolle im Unterrichtsgeschehen rückt ins Zentrum. Dies kann – ähnlich wie beim Kulturschock – zu Unzufriedenheit und Frust in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen führen.

Kritisch-konstruktive Phase: Mit dieser Phase beginnt der Umdenkprozess, in dem die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kritisch hinterfragt und neue Erkenntnisse, Hypothesen und Handlungsstrategien generiert werden. Die Studierenden entwickeln sukzessiv ein besseres Verständnis für ihre Rolle als Lehrkraft und die Herausforderungen auf der pädagogischen und fachdidaktischen Ebene. Es kommt zu einer punktuellen Anpassung der bestehenden mentalen Konstrukte durch Selektion, Reorganisation bzw. Akkommodation. Dies führt zur Erhöhung des beruflichen Selbstvertrauens, Änderungen im Lehrverhalten, Intensivierung des kollegialen Austausches und ebnet so den Weg zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis. Diese im Studium intensiv betreuten Phasen gestalten die Entfaltung des beruflichen Selbstverständnisses und die professionelle Entwicklung dynamisch, in Abhängigkeit von den

individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, dem Selbstwertgefühl, den sprachlichen, pädagogischen, fachdidaktischen und interkulturellen Kompetenzen, den eigenen Annahmen und Überzeugungen über Lehr- und Lernprozesse sowie den situationsspezifischen Erfahrungswerten, und sind demzufolge alles andere als stabil. Ihr Verlauf ist nicht linear, so dass die Studierenden nicht direkt von einer Stufe zur nächsten gelangen. Die unterschiedliche Ausprägung der einzelnen Phasen bei jedem Individuum kann bedeuten, dass die Entwicklung nicht reibungslos verläuft und teilweise stagniert. Sie tragen jedoch bedeutend dazu bei, subjektive Stärken und Schwächen als angehende Lehrkraft zu entdecken, den eigenen Kompetenzzuwachs bewusst wahrzunehmen und über die eigenen Entwicklungspotentiale zu reflektieren.

Die dargestellten Entwicklungsstufen reflexiven Lernens in der Fremdsprachenlehrer:innen-ausbildung sollen im Wesentlichen bestimmte Einstellungs- und Verhaltenstendenzen in den Lernprozessen der Studierenden aufzeigen. Sie korrelieren insofern mit den Ergebnissen der Studie von Roters (2012, vgl. Kap.2), als sie eine Entwicklung von der impliziten Bewertung berufsrelevanter Aspekte hin zur expliziten Regulierung der eigenen Professionalisierungsprozesse beinhalten. Die Spezifizierung und Differenzierung der beschriebenen Entwicklungsstufen bedarf einer noch ausstehenden detaillierten empirischen Untersuchung. Zielführend wäre in diesem Zusammenhang eine longitudinale Interviewstudie, die eine möglichst heterogene Gruppe von Studierenden einbezieht.

4 Kritische Betrachtung

Bei der kritischen Betrachtung des vorgestellten Konzepts lassen sich einige wichtige Aspekte identifizieren, die sich bewährt und in allen Ausbildungsphasen als wertvoll für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden erwiesen haben. Dazu zählen vor allem der offene und partizipative Charakter des Reflexionsprozesses und die Autonomisierung des Lernens. Durch die Möglichkeit zum kontinuierlichen Austausch und konstruktiver Kritik im diskursiven Dialog wird ein Raum für das gemeinsame Lernen auf unterschiedlichen Ebenen geschaffen, wie es das folgende Zitat aus einem Reflexionsportfolio verdeutlicht:

- (6) *Gemeinsam haben wir unser Wissen vertieft, unterschiedliche Modelle miteinander verglichen und uns gegenseitig Fragen gestellt, um unser Verständnis zu festigen. Diese Phase der Zusammenarbeit hat mir gezeigt, wie hilfreich ein konstruktiver Austausch unter Studierenden sein kann: Jede*r bringt andere Perspektiven und Erfahrungen mit, die den Lernprozess enorm bereichern. (SRP4: 18)*

Allerdings hängt die Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft stark von den *BAK networks* der einzelnen Studierenden ab. So kann das Verhalten im offenen, nicht anonymisierten Austausch vor dem Hintergrund eigener Unsicherheiten zwischen Zutrauen und Zurückweichen schwanken bzw., bedingt durch individuelle Lehr- und Lerntraditionen und Bildungsbiografien, in eine oberflächliche oder gar rein formale (Selbst-)Reflexion münden. Dieser oft durch Abhängigkeit und Unterstützungsbedarf gekennzeichnete Lernprozess erfordert ein stufenweises und behutsames

Heranführen an das reflexive Lernen. Eine zentrale Rolle kommt an dieser Stelle den Lehrenden zu, die durch ein vertrauensvolles Lernklima, ermutigenden Zuspruch, gezielte Moderation und Impulssetzung sowohl in den Begleitseminaren zum Praktikum als auch in der Lernberatung einen produktiven Dialog und eine kritische Auseinandersetzung fördern sollten.

Die in diesem Beitrag im reflexiven Rückblick skizzierten Herausforderungen und Potenziale einer auf dem Ansatz der Aktionsforschung basierenden DaFZ-Lehrer:innenbildung sind Gegenstand der in Planung befindlichen Studie zur Bedeutsamkeit der Reflexion aus der Sicht der Studierenden. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwiefern der kollaborative Austausch und die Heterogenität der Gruppe die Entwicklung der individuellen Reflexionskompetenz beeinflussen.

5 Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurde gezeigt, wie die Initiierung und Unterstützung des reflexiv-forschenden Lernens curricular im DaFZ-Masterstudiengang der Universität Kassel verankert ist. Die in den Kap. 3.2.1 und 3.2.2 präsentierten Auszüge aus Reflexionsportfolios und Praktikumsberichten von Studierenden vermitteln einen Eindruck davon, wie das vorgestellte Konzept die Professionalisierung in der Fremdsprachenlehrer:innenausbildung und die Entwicklung einer autonomen, reflexiven Lehrpersönlichkeit fördern kann.

Das vorgestellte Konzept wurde im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien (KOAB) durch das Institut für angewandte Statistik (ISTAT) evaluiert. Die durchgeführte Befragung von insgesamt 61 Absolvent:innen des Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die in den Prüfungsjahrgängen 2018–2021 ihr Masterstudium erfolgreich abgeschlossen haben, ergab, dass folgende Aspekte von den Absolvent:innen als gut bis sehr gut bewertet wurden: praxisbezogene Lehrinhalte (82 %), Verknüpfung von Theorie und Praxis (78 %), Praxissemester (78 %) und Projekte im Studium (72 %).

Ungeachtet der positiven Bewertungen bleiben viele Fragen hinsichtlich der Effizienz erfahrungsgeliteter Ausbildungsmaßnahmen unzureichend geklärt. Für aufschlussreiche Erkenntnisse über die ‚Entwicklungsphasen reflexiven Lernens‘ (vgl. Abb. 1) und deren Auslöser wären weitere qualitativ-explorative Studien notwendig, die nicht nur an den Veränderungen in den *BAK networks* ansetzen, sondern auch die Entwicklungszyklen in den Handlungsroutinen angehender Lehrkräfte einbeziehen. Solche Untersuchungen könnten wichtige Anhaltspunkte für Ausbildungsmaßnahmen und Trainingsprogramme geben und zu einer systematischen und wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenlehrer:innenausbildung beitragen.

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.

- Aeppli, Jürg & Lötscher, Hanni (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 6. Auflage. Hannover: Klett | Kallmeyer, 159–175.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- Bastian, Johannes & Helsper, Werner (2000). Professionalisierung im Lehrberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine & Schelle, Carla (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehrberuf: Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske u. Budrich, 167–191.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 4, 469–520. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Benitt, Nora (2016). „It’s not as academic as it seems to be“ – Aktionsforschung und berufliches Selbstvertrauen in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 269–290.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas H. & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Burwitz-Melzer, Eva (2024). Fostering the Continuum: Kompetenzentwicklung von Englisch-Lehrkräften in der hochschuldidaktischen Ausbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–18.
- Elliott, John (1981). *Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge: Institute of Education.
- Fox, Rebecca K.; Dodman, Stephanie & Holincheck, Nancy (2019). Moving beyond Reflection in a Hall of Mirrors: Developing Critical Reflective Capacity in Teachers and Teacher Educators. *Reflective Practice*, 20: 3, 367–382. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1617124>
- Gabel, Petra (1997). *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch: Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr.
- Gerlach, David (2023). Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines vernachlässigten Konstrukts. In: Porsch, Raphaela & Gollub, Patrick (Hrsg.). *Language teacher identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines vernachlässigten Konstrukts*. Münster: Waxmann, 143–157.

- Häcker, Thomas H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. 6. Auflage. Hannover: Klett | Kallmeyer, 21–45.
- Hatton, Neville & Smith, David (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11: 1, 33–49. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer ‚doppelten Professionalisierung‘ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1: 3, 7–15.
- Koenig, Michael (2003). Neue Wege im Unterrichtspraktikum im Fachgebiet DaF der Universität Kassel. In: Neuner, Gerhard & Koithan, Ute (Hrsg.). *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“: Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“*, 27.–29. Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel Univ. Press, 67–87.
- Larrivee, Barbara (2008). Development of a Tool to Assess Teachers’ Level of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 9: 3, 341–360. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Legutke, Michael; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 3–27.
- Neuweg, Georg H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerbildungswissen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarb. und erw. Aufl. Münster: Waxmann, 583–614.
- Parsons, Richard D. & Brown, Kimberlee S. (2002). *Teacher as Reflective Practitioner and Action Research*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Rolff, Hans-Günter (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz, 564–575.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, Gerdmarie & Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz, 192–214.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sydnor, Jackie; Daley, Sharon & Davis, Tammi (2020). Video Reflection Cycles: Providing the Tools Needed to Support Teacher Candidates toward Understanding, Appreciating, and Enacting Critical Reflection. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20: 2, 369–391.

- Terhart, Ewald (Hrsg.) (1991a). *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln, Wien: Böhlau.
- Terhart, Ewald (1991b). Thesen zum Stellenwert Schulpraktischer Studien in der Lehrerausbildung. In: Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hrsg.). *Lehrerausbildung an den Universitäten in Niedersachsen – Bilanz und Perspektiven*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 91–95.
- Wahl, Diethelm (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Dt. Studien.
- Wallace, Michael, J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warneke, Dagmara (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Weinberger, Alfred & Seyfried, Clemens (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1: 2, 83–94.
- Woods, Devon (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Angaben zur Person: Maria Hummel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der mündlichen Kompetenzen in der Fremdsprache, Sprachbildung außerhalb des Unterrichts sowie kulturellen Lernens.

Kontakt: maria.hummel@uni-kassel.de

Angaben zur Person: Dr. Dagmara Meyer-Warneke ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Organisation und Betreuung des Unterrichtspraktikums auf der Basis der Aktionsforschung, Unterrichtsplanung, -beobachtung und -evaluation, Lehren und Lernen mit Microteaching und Videografie, kreative, lernendenaktivierende und erfolgsorientierte Übungsgestaltung, Entwicklung der Sprechflüssigkeit und Automatisierung. Darüber hinaus ist sie zuständig für das Weiterbildende Studienprogramm DaFZ.

Kontakt: dwarneke@uni-kassel.de

Angaben zur Person: Dr. Irina Völz ist Dozentin am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Kassel. Ihre Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen Wissenschaftssprache, Lernendenautonomie, Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie Unterrichtspraxis.

Kontakt: irina.voelz@uni-kassel.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1438011>