

Forschendes Lernen in Schul-Universitäts- partnerschaften am Beispiel des Projekts FLinKUS

Stefan Baumbach

Abstract: Im Projekt „FLinKUS“ erhalten Studierende des Fachs DaFZ und anderer lehramtsbezogener Studiengänge und Fachrichtungen im Rahmen eines extracurricularen Seminarangebots die Möglichkeit, gemeinsam mit Studierenden verschiedener internationaler Partneruniversitäten an aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen von ausgewählten Partnerschulen mit Deutschangebot außerhalb der deutschsprachigen Länder mitzuwirken. Konkrete Entwicklungsbedarfe und -ziele der Schulen liegen dabei vorrangig in den Bereichen der sprachsensiblen Gestaltung von Fachunterricht (CLIL). Im Beitrag wird zunächst kurz die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur:innen aus Schule(n) und Universität(en) – insbesondere im Kontext von Schulentwicklungsprozessen und der Förderung des Forschenden Lernens – in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet, bevor die Projektgenese selbst sowie konkrete (Rahmen-)Bedingungen und Besonderheiten des Projekts sowie dessen seminar-
didaktische Umsetzung genauer beleuchtet werden.

Schlagwörter: Reflexive Lehrendenbildung, Schul-Universitätspartnerschaften, Forschendes Lernen, Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung, Multiprofessionelle Lerngemeinschaften



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Abstract: In the “FLinKUS” project, students of German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL) and other teacher training courses and disciplines are given the opportunity to work together with students from various international partner universities on current school and teaching development processes at selected partner schools offering German language learning outside the German-speaking countries. The framework is provided through an extracurricular seminar programme. The schools' concrete development needs and goals are primarily in the areas of Content and Language Integrated Learning (CLIL). In the article, the cooperation of the various stakeholders from school(s) and universities – especially in the context of school development processes and the promotion of research-based learning – is first briefly situated in the current state of research, before the genesis of the project itself as well as concrete (framework) conditions and special features of the project and its implementation in the context of academic teaching are examined in more detail.

Keywords: Reflective Teacher Training, Research-Practice Partnerships, Research-Based Learning, Evidence-Based Teaching and School Development, Multiprofessional Learning Communities

1 Einleitung

„Professionell ist ein Lehrer dann weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner Erfahrung, sondern erst, wenn er zudem bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das eigene Wachstum übernehmen will und kann.“ (Neuweg 2007: 5)

Im Sinne der reflexiven Lehrer:innenbildung wird Forschendes Lernen seit einigen Jahren verstärkt im Rahmen von Praxisphasen lehramtsbezogener Studiengänge an vielen Ausbildungsstandorten integriert. Ziel dabei ist, dem hohen Bedarf an Lehrpersonen nachzukommen, die über kritisch-(selbst)reflexive und somit adaptive und kontextualisierte Handlungskompetenzen in ihren zukünftigen Berufskontexten verfügen (vgl. z.B. Beckmann & Ehmke 2020, Schaumburg & Saunders 2017). Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache stellt der Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften in vielen Regionen weltweit eine große Herausforderung dar (vgl. Auswärtiges Amt 2020). Programme wie Deutsch Lehren Lernen (DLL) zeigen aber, dass das Forschende Lernen als programmatischer Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden auch hier in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnt, um der Problematik zu begegnen (vgl. Saunders et al. 2020, Voerker et al. 2022a).

Die Herausbildung einer Haltung, das eigene (berufliche) Handeln stets zu analysieren und weiterentwickeln zu wollen, motiviert auch meine Kolleg:innen und mich, Forschendes Lernen von Anfang an in die Ausbildung angehender DaF- und DaZ-Lehrender zu integrieren. Am Lehrstuhl für Didaktik und Methodik DaFZ konnten wir dabei bereits erste positive Erfahrungen sammeln (vgl. z.B. Voerker & Freudenthal in dieser Ausgabe, Baumbach et al. 2022). Aktuell werden weitere

Lehrkonzepte entwickelt, umgesetzt und empirisch begleitet. Eines davon ist das Projekt FLinkUS (Akronym für ‚Forschendes Lernen zum Sprachsensiblen Fachunterricht in Kollaborativen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen‘), das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Es basiert auf einer Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der FSU Jena (ZLB) und wird als Teilprojekt des Innovationspools zwischen 01/2022 und 12/2023 gefördert. Im Folgenden wird für die Kontextualisierung des Projekts zunächst auf den theoretischen Rahmen und den aktuellen Forschungsstand bezüglich Schul-Universitätskooperationen eingegangen. Der Fokus dieses Beitrags liegt aufgrund der Komplexität der verschiedenen Projektebenen und der Zusammenarbeit der in unterschiedlichen Arbeitskontexten tätigen Akteur:innen jedoch auf einer detaillierten Projektbeschreibung. Neben konkreten (Rahmen-)Bedingungen und Zielgruppen werden vor allem die Arbeitsorganisation und erste praktische Erfahrungen aus der seminardidaktischen Umsetzung des Projekts näher beleuchtet.

2 Schul-Universitäts-Partnerschaften

Der konzeptuelle Rahmen der Zusammenarbeit im FLinkUS-Projekt ergibt sich aus der Idee der sogenannten Research-Practice Partnership (RPP). Dabei handelt es sich im Schul- und Bildungskontext um eine Zusammenarbeit, die auf eine systematische Weiterentwicklung von Unterricht und Schulsystem(en) zielt (vgl. Farrell et al. 2021).

RPPs sollten:

- langfristig gedacht sein, um nachhaltige Entwicklungen zu begünstigen,
- sich mit (schul-)praxisbezogenen Fragestellungen auseinandersetzen, um einen nutzbaren Mehrwert für alle Beteiligten zu schaffen,
- wechselseitiges Lernen zur Genese neuer Perspektiven ermöglichen,
- durch genuines gegenseitiges Interesse an der Zusammenarbeit unter Einbezug der Spezifika der verschiedenen beruflichen Domänen geprägt sein und
- mittels Forschung neue Lehr-Lernangebote und Ansätze konzipieren, die nicht nur in Wissenschaftspublikationen disseminiert werden, sondern auch für Lehrkräfte von Schulen barrierefrei zugänglich sind und sich inhaltlich sowie sprachlich an diese richten (vgl. Coburn et al. 2013, Coburn & Penuel 2016, Farrell et al. 2021, Ehmke et al. 2022).

RPPs bieten mit Fokus auf eine stärkere Praxisorientierung der universitären Lehrer:innenbildung vielfältige Gelegenheiten für Studierende, an Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen teilzunehmen. Der Einbezug der Studierenden in die Forschungszusammenarbeit mit Schulen birgt dabei große Potenziale für deren Professionalisierung (vgl. Straub et al. 2020). Aus dieser Intention heraus wurden in Deutschland in den letzten Jahren einige Schul-Universitäts-Kooperationen (im Rahmen lehramtsbezogener Studiengänge) aufgebaut und teilweise auch empirisch begleitet, die dem RPP-Modell zugeordnet werden können. Interessante Projekte finden sich beispielsweise in (Teil-)Projekten des Zukunftszentrums-Lehrkräftebildung-Netzwerks (ZLL) der Leuphana Universität Lüneburg (vgl. Ehmke et al. 2022) oder im Projekt „TEFLkollab“, in dem angehende Englischlehrkräfte im Rahmen eines Seminars digitale „Mentorings“ mit Schüler:innen durchführen

und eigene Aufgaben entwickeln und erproben. Dabei werden sie sowohl von der schulischen Englischlehrkraft als auch der universitären Lehrperson beraten (vgl. Will & Blume 2022). Ein Beispiel aus dem Fachkontext DaF/DaZ stellt das Tübinger Netzwerkprojekt ‚Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg‘ dar. In diesem Programm wurde Lehramtsstudierenden aller Fächer an der Universität Tübingen die Möglichkeit gegeben, im Rahmen einer Zusatzqualifikation Wissen und Kompetenzen im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts zu erwerben. Nach einem theoretischem Grundlagenblock erstellten die Studierenden Unterrichtsmaterialien für Kooperationsschulen und führten Sprachlerncoachings für Schüler:innen in Vorbereitungsklassen durch (vgl. Stevanović et al. 2021).

FlinKUS lässt sich in einem ähnlichen Kontext verorten, ist jedoch über Arbeitsgemeinschaften (AGs) aus Studierenden, universitären Dozierenden und schulischen Lehrkräften organisiert. Die Zusammenarbeit in diesen AGs ist u.a. durch das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) inspiriert, in denen sich Lehrkräfte als Teams zusammenfinden, um sich gemeinsam der Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu widmen (vgl. Rolff 2015). Neben PLGs existieren verschiedene andere Begriffe und Ansätze wie beispielsweise die Community of Practice (CoP) (vgl. Brouwer et al. 2012), die ähnliche Konzepte beschreiben und zu Teilen auch phasenübergreifend arbeiten, also Akteur:innen anderer professioneller Domänen (beispielsweise universitäre Didaktiker:innen und schulische Lehrkräfte) in Entwicklungsteams zusammenbringen. Konsens der verschiedenen Ansätze ist ein sozialkonstruktivistisches Professionalisierungsverständnis, also die Grundannahme, „dass Lehrkräftebildung nicht allein darin besteht, Studierende an fixe Wissensbestände heranzuführen, sondern dass für den Beruf wichtiges Wissen in sozialen Kontexten und damit unter Einbezug mehrerer und unterschiedlicher Wissensquellen diskursiv geformt wird“ (Ehmke et al. 2022: 20).

Für FLinKUS habe ich mich entschieden, den Begriff PLG zugrunde zu legen, da dieser stärker in Schulentwicklungskontexten verortet ist (vgl. Will & Blume 2022) und zudem das Konzept aufgrund der besonderen Zusammensetzung der FLinKUS-AGs zu erweitern. Ich spreche im Folgenden von Multiprofessionellen Lerngemeinschaften (MPLGs), da die beschriebene Konstellation aus Studierenden sowie Expert:innen verschiedener Praxisdomänen, der schulischen und der universitären, die schulische Unterrichts- und Kontextexpertise mit der Forschungs- und Lehrexpertise seitens der Universität zusammenführen soll. In diesem Sinne ist die Erweiterung um den Einbezug empirischer Forschung zur Verwirklichung der Zielstellungen (vgl. Brown 2017) für die konzeptionelle Entwicklung der FLinKUS-AGs besonders relevant. Die Zusammenarbeit der Akteur:innen in den MPLGs wird unter 4.2 in einem Modell dargestellt und näher erläutert.

3 FLinkUS: Konzept- und Projektbeschreibung

Bevor ich mit der Vorstellung des Projekts beginne, möchte ich als Autor dieses Beitrags kurz auf meine Rolle im FLinkUS-Team eingehen. Zum einen habe ich die Idee, in Absprache mit meinen Kolleg:innen am Lehrstuhl, entwickelt und anfangs auch als Dozierender begleitet. Mit zunehmendem Wachstum des Projekts fühle ich mich als Projektleiter für die Organisation und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit verantwortlich, begleite die Seminar- und Forschungsprozesse beratend. Meine zentrale Aufgabe besteht jedoch darin, das Projekt zu beforschen. Die Begleitforschung, auf die unter 4.4 eingegangen wird, zielt vorrangig auf Erkenntnisse zu Professionalisierungsprozessen auf Seiten der angehenden Lehrkräfte durch das Forschende Lernen, über die nur wenige empirische Befunde vorliegen (vgl. Fichten 2017, Beckmann & Ehmke 2020). Die Professionalisierungsziele im Projekt liegen dabei in der Ausbildung reflexiver, unterrichtsbezogener und forschungsbezogener Kompetenzen sowie übergreifender pädagogischer und didaktischer Kompetenzen. Im Anhang dieses Beitrags werden diese noch einmal gesondert aufgeführt und konkretisiert (vgl. Anhang I). Gleichzeitig möchte das Projekt auch einen Beitrag zur grundlegenden Erschließung des Forschungsfelds Auslandsschulwesen und PASCH leisten, das bisher kaum im Fokus empirischer Betrachtungen stand (vgl. Kühn & Mersch 2015, Baumbach et al. 2022).

In FLinkUS erhalten DaF/DaZ-Studierende verschiedener Studienformate und Universitäten (vgl. 3.1) die Möglichkeit, im Rahmen eines extracurricularen Seminarangebots an aktuellen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen ausgewählter Partnerschulen mit Deutschangebot außerhalb Deutschlands bzw. der deutschsprachigen Länder mitzuwirken. Hierbei werden, dem partizipativen Ansatz der Aktionsforschung (vgl. u.a. Altrichter & Posch 2007, Feldmeier 2014) verpflichtet, Fragestellungen zu Entwicklungsbedarfen und -zielen der Schulen aufgegriffen, um gemeinsam mit den Lehrkräften vor Ort neue Handlungsräume in einem konkreten Unterrichtskontext zu erschließen und damit Entwicklungspotenziale für die gesamte Schule zu identifizieren. Im Zuge dessen lernen die Studierenden verschiedene Instrumente und Methoden der Unterrichtsforschung kennen, mit denen sie systematisch Lehr-Lernsettings und ihr eigenes Handeln und Wirken in diesen analysieren und kritisch reflektieren können.

Schwerpunkte dieser Projekte der kollaborativen und evidenzbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung liegen u.a. in den Bereichen sprachensible Gestaltung von Fachunterricht (Deutschsprachiger Fachunterricht – DFU bzw. Content and Language Integrated Learning – CLIL) und dessen Evaluation sowie kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen. Es handelt sich damit um Themen, die auch für Thüringer Schulen außerordentlich bedeutsam sind (vgl. Gehring 2018, KMK 2019).

3.1 Studentische Zielgruppen

Das (Projekt-)Seminar FLinkUS wird an der Universität Jena sowohl für Studierende des Studiengangs Internationaler Master Auslandsgermanistik Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als

Zweitsprache als auch für Studierende des Lehramts mit Drittfach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache angeboten. Des Weiteren kann das Seminar von Bachelorstudierenden des Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Lehramtsstudierenden anderer Fächer und Studiengänge in Vorbereitung auf das Praxissemester im Ausland (PSA) besucht werden. Das PSA bietet Lehramtsstudierenden (Regelschule und Gymnasien) die Möglichkeit, das obligatorische und wissenschaftlich begleitete Schulpraktikum, welches im 5. oder 6. Semester verankert ist, auch an einer Schule mit Deutschangebot außerhalb Deutschlands zu absolvieren (vgl. Ehrhardt et al. 2019). Die am Seminar teilnehmenden Studierenden der FSU Jena bilden somit u.a. im Hinblick auf die eigenen (Sprach-)Lernerfahrungen, auf ihre fachlichen und methodischen Voraussetzungen sowie auf ihre Berufsziele eine heterogene Lerngruppe, die aufgrund ihrer Zusammensetzung auch vielfältige Perspektiven und Potenziale in die Zusammenarbeit einbringen kann. Inwieweit dies stattfindet bzw. von den Studierenden wahrgenommen wird, ist einer der Untersuchungsgegenstände der Begleitforschung.

Ein besonderer Mehrwert für das Projekt besteht in der Teilnahme von DaF/Germanistik- und Übersetzungswissenschafts-Studierenden verschiedener Partnerinstitute, die im Rahmen von GIPs¹ mit der Universität Jena verbunden sind (vgl. Voerkel et al. 2022b) und die in denselben regionalen Kontexten wie die jeweiligen Kollaborationsschulen liegen. So arbeiten in der FLinkUS-AG mit der Deutschen Schule Seoul International (DSSI) beispielsweise Studierende der Universität Jena mit Studierenden der Seoul National University (SNU) zusammen. Analog nehmen Studierende des Instituto de Superior de Lenguas (ISL) der Universidad Nacional de Asunción (UNA) an der FLinkUS-AG mit dem Colegio Iberoamericano (CI) teil und in der FLinkUS-Kollaboration mit dem Instituto Ivoti kommen sogar Studierende von drei Lehrendenausbildungsstandorten in Brasilien mit den Studierenden aus Jena zusammen.

3.2 Strukturen

3.2.1 Kollaborationsebenen

Der hohe arbeitsorganisatorische Aufwand aller am FLinkUS-Projekt beteiligten Akteur:innen und deren unterschiedliche professionelle Domänen erfordern, auch im Sinne einer RPP (vgl. 2.), personelle Kontinuität, um eine Vertrauensbasis und eine für alle Beteiligten erfolgreiche und zufriedenstellende Zusammenarbeit zu gewährleisten. Die Integration der empirischen Unterrichts- und Schulentwicklung in ein Seminarkonzept und der damit einhergehende Wechsel an Personen (in erster Linie der Studierenden) widerspricht zunächst einmal diesem Gedanken, weshalb im Rahmen der FLinkUS-Schul-Universitätskollaborationen auf zwei Ebenen gearbeitet wird: Die erste Ebene ist eine Art Steuerungs- und Organisationsebene. Auf dieser kommen die jeweiligen Seminarleiter:innen der FLinkUS-AGs, die Projektleitung, Vertreter:innen der Schule und ggf.

¹ Das Programm ‚Germanistische Institutspartnerschaften‘ (GIP) wurde 1993 durch den DAAD begonnen und ist ein wichtiges Instrument zur Förderung der deutschen Sprache und der Germanistik weltweit. Ziel ist die Internationalisierung von Hochschulen in Deutschland und weltweit über eine Stärkung von Deutsch-, Germanistik- und DaF-Abteilungen außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums, indem eine Zusammenarbeit mit deutschen DaF- und Germanistik-Instituten ideell und finanziell gefördert wird (vgl. DAAD o.J.).

weitere interessierte Akteur:innen (beispielsweise Vertreter:innen der die Schule betreuenden Mittlerorganisation) in regelmäßigem Abstand zu einem digitalem Jour-fixe zusammen, um sich über aktuelle Bedarfe sowie (Forschungs-)Entwicklungen im Seminar auszutauschen. Die Seminarleiter:innen fungieren dabei als Bindeglied zur zweiten Ebene, auf der das FLinKUS-Seminar mit den jeweiligen Forschungs-AGs angesiedelt ist. In diesen treffen sich die Studierenden, erfahrene schulische Lehrkräfte und wissenschaftliches Personal (allen voran die Seminarleiter:innen) der Universität(en), um gemeinsam an konkreten Fragestellungen der Unterrichts- und Schulentwicklung zu arbeiten und laufende Prozesse empirisch zu begleiten. Beispiele werden unter 4.3 dargestellt, wobei diese nicht im Fokus dieses Beitrags stehen.

Die beiden beschriebenen Ebenen der Steuerungs- und Organisationsgruppe und des FLinKUS-Seminars mit seinen Forschungs-AGs werden dabei nicht starr voneinander getrennt: So können etwa Studierende, die sich über die einmalige Teilnahme am Seminar hinaus stärker am Projekt beteiligen wollen, mit zur Steuerungsgruppe hinzustoßen und weitere Vertreter:innen der Schulen sowie andere Akteur:innen bei Interesse auch in den FLinKUS-AGs direkt mitwirken.

3.2.2 Seminarebenen und -organisation

Im FLinKUS-Seminar selbst wird aufgrund der verschiedenen Kollaborationspartnerschulen, die unter 3.3 kurz vorgestellt werden, ebenso auf zwei Ebenen gearbeitet. Dreimal pro Semester trifft sich die gesamte Seminargruppe (also alle Akteur:innen der fünf AGs) zur festgelegten Seminarzeit. Beim ersten Treffen, einer Auftaktsitzung, wird das Seminarkonzept erläutert. Außerdem stellen sich die AGs und jeweiligen Kollaborationspartner vor, damit die neuen Studierenden sich im Anschluss in eine der AGs einwählen können. Das zweite Treffen findet in der Mitte des Semesters statt. Ziel ist, dass sich die Studierenden über den aktuellen Arbeitsstand ihrer Kollaborationsprojekte austauschen, sich Rückmeldungen zu entwickelten Forschungsinstrumenten einholen, Prozessprobleme und Lösungsansätze erörtern und im besten Fall eigenständig weitere AG-übergreifende Zusammenarbeit organisieren. Das dritte Treffen in der Gesamtgruppe ist ein Abschluss-Meeting, in welchem ein weiteres Mal der aktuelle Arbeitsstand und Überlegungen zum Vorgehen für das nächste Semester präsentiert und diskutiert werden.

Die zweite Ebene sind die individuellen Treffen der jeweiligen AGs. Diese finden i.d.R., einem üblichen Seminarrythmus folgend, wöchentlich statt. Die Uhrzeiten stimmt die jeweilige Gruppe gemeinsam mit den Seminarleiter:innen und ggf. mit weiteren Akteur:innen der AG ab.

Das Zusammenspiel der beiden Ebenen lässt sich grafisch folgendermaßen darstellen:

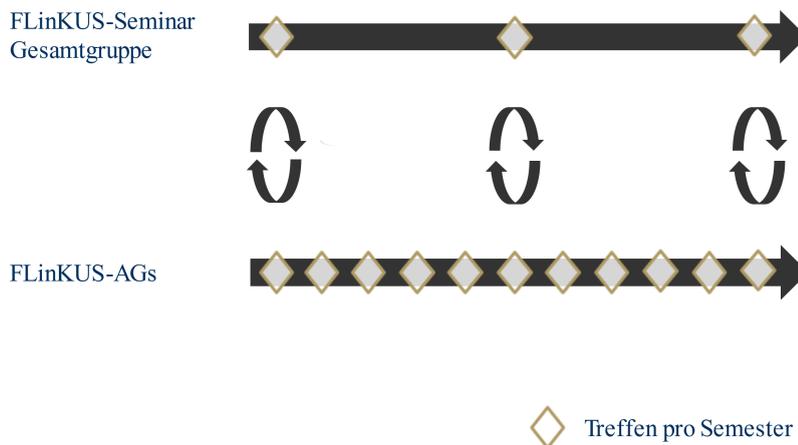


Abb. 1: Arbeit auf 2 Ebenen im FLinkUS-Seminar

3.2.3 (Internationales) Co-Teaching

Jede FLinkUS-AG wird – auch aufgrund des hohen Betreuungsaufwands – von mindestens zwei Seminarleiter:innen im Co-Teaching betreut. In drei der fünf Projekte handelte es sich im Wintersemester 2022/23 sogar um ein interinstitutionelles und internationales Co-Teaching unterschiedlicher Formate und Ausprägungen. Die (internationale) Zusammenarbeit dient dabei auch der Weiterentwicklung der eigenen Lehre durch Perspektiven- und Methodenaustausch über Seminar-Ko-Konstruktionsprozesse (vgl. u.a. Bacharach et al. 2008, Ferguson & Wilson 2011). Des Weiteren stärkt sie die Bindung zwischen den internationalen Partneruniversitäten und der Universität Jena im Bereich der DaF-Lehrendenbildung und ist – auch aufgrund der anderweitig fehlenden Kontextexpertise – ein wichtiger Baustein zur validen Absicherung der Forschungsergebnisse. Letztlich können dadurch positive Effekte auf den Lernzuwachs der Studierenden erwartet werden, beispielsweise durch die erlebte Perspektivenvielfalt und die Modellwirkung kollaborativer Arbeitsprozesse seitens der Dozierenden (vgl. Lusk et al. 2016).

3.2.4 Virtual Exchange

Um die Zusammenarbeit der Studierenden in den FLinkUS-AGs – auch mit den Kollaborationspartnern in den Schulen – über drei Kontinente hinweg zu ermöglichen, wird FLinkUS im COIL-Format durchgeführt. Das Akronym steht für ‚Collaborative Online International Learning‘ und ist ein Konzept, das die technischen Möglichkeiten der Online-Kommunikation mit der Vermittlung von Fachinhalten im akademischen Kontext verbindet (vgl. Rubin 2016, 2017). COIL-Seminare haben einen im Vergleich hohen Betreuungsaufwand, zeichnen sich aber durch einige Vorteile aus: So etwa der vereinfachte, ortsunabhängige Zugang zur Veranstaltung, die Verbindung von sprachlichem und kulturellem Lernen und die Förderung der Lernendenautonomie

(vgl. Wimpenny et al. 2022). Weitere Vorteile und Potenziale von COIL werden im Fachbereich DaF/DaZ zunehmend wahrgenommen und in dieser Ausgabe im Artikel von Voerkel & Freudenthal genauer beschrieben. Neben synchronen Online-Sitzungen sind die AGs auch über das Lernmanagementsystem Moodle und zu Teilen über andere Tools und Kurznachrichtendienste im Austausch.

3.3 Partnerschulen

Alle (aktuell) fünf FLinKUS-Schulpartner sind Teil der PASCH-Initiative (‚Schulen: Partner der Zukunft‘), welche über 2.000 Schulen weltweit unterstützt und 2008 vom damaligen Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier initiiert wurde (vgl. Auswärtiges Amt 2020). PASCH führt verschiedene Schultypen mit Deutschangebot außerhalb Deutschlands zusammen, die von den Mittlerorganisationen, vorrangig der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und dem Goethe-Institut (GI) sowie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) finanziell gefördert und betreut werden. Von jedem der aktuell vier vertretenen Schultypen, die sich außerhalb Deutschlands befinden, ist im FLinKUS-Projekt mindestens einer repräsentiert: Mit der Deutschen Schule Seoul International (DSSI) und der Deutschen Schule Tokyo Yokohama (DSTY) nehmen zwei ‚klassische‘, von der ZfA betreute Deutsche Auslandsschulen (DAS) in Ostasien am Projekt teil. Die Deutsche Schule Sevilla Albrecht Dürer (DS Sevilla) ist eine Deutsch-Profil-Schule (DPS), deren Schultyp nur in Europa vertreten ist und ebenfalls von der ZfA betreut wird. Beim Instituto Ivoti in Südbrasilien handelt es sich um eine von der ZfA betreute DSD-Schule² und das Colegio Iberoamericano (CI) in Asunción ist die einzige vom Goethe-Institut betreute FIT³-Schule in Paraguay (vgl. PASCH o.J.).

Die Zusammenarbeit mit Schulen unterschiedlicher Schultypen in ihren jeweiligen regionalen Kontexten ist mit Blick auf die bisher geringe empirische Datenbasis zum Auslandsschulwesen und PASCH aus Forschungs- und Lehrer:innenbildungsperspektive besonders spannend. Zum einen werden regionale und institutionelle bzw. schulartspezifische Rahmenbedingungen sichtbar und zum anderen wird deutlich, wie diese zusammenwirken und in welcher Weise sie die Lehr-Lernsettings und das Akteursfeld vor Ort beeinflussen. Es könnte sich auch auf bildungspolitischer Ebene anbieten, die zu gewinnenden Daten und Erkenntnisse als Hinweise zur (Weiter-)Entwicklung von kontextspezifischen (Professionalisierungs-)Programmen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) zu nutzen.

² Die Bezeichnung DSD-Schule geht auf die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom (DSD) zurück, die an den Schulen angeboten werden.

³ Die Bezeichnung FIT-Schule kommt von den FIT-in-Deutsch-Zertifikaten des Goethe-Instituts, die an den Schulen angeboten werden.

4 Praxiseinblicke

Obwohl sich FLinkUS zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch in der Durchführung befindet und auch aufgrund des Formats keine Daten aus der Begleitforschung dargestellt werden, sollen in diesem Kapitel einige Einblicke in die Praxis gegeben werden. Ich beginne mit Erfahrungen aus dem Pilotprojekt, das entscheidende Weichenstellungen zum FLinkUS-Design gegeben hat und stelle anschließend seminarpädagogische Entwicklungen aus dem ersten FLinkUS-Semester (Sommersemester 2022) vor. In diesem Zuge soll zumindest auch ein kleiner Einblick in das Thema Forschung erfolgen.

4.1 Pilotprojekt und Projektgenese

Ein Vorläufer des FLinkUS-Projekts wurde im Wintersemester 2021 durchgeführt. Dabei integrierten meine Kolleg:innen und ich die enge Zusammenarbeit mit zwei der Partnerschulen in das Modul ‚Planungs- und Organisationskompetenz = Aspekte der Schul- und Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen‘, welches sowohl im internationalen Masterstudiengang DaF/DaZ als auch im Lehramtsstudiengang Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Sekundarstufen I und II) an der Universität Jena verankert ist (vgl. Werner 2018). Das Modul besteht aus zwei Seminaren. Das Seminar ‚Makroebene‘ thematisiert historische, kulturtheoretische und sprach(en)politische Bedingungsgefüge der AKBP sowie die Tätigkeiten deutscher Mittlerorganisationen im Kontext von Sprache und Macht. Das Seminar ‚Mikroebene‘ nimmt die schulischen Akteur:innen sowie die Unterrichtsentwicklung in den Blick. Da das Seminar auf der Mikroebene doppelt angeboten wurde, integrierten wir das Forschende Lernen in Zusammenarbeit mit einer der beiden Partnerschulen direkt in eine der beiden Veranstaltungen, während wir die Zusammenarbeit mit der anderen Schule in eine fakultative Forschungsgruppe auslagerten, die jedoch mit den anderen Studierenden des Seminars, die nicht an der Gruppe teilnahmen, in regelmäßigem Austausch stand und aus der die teilnehmenden Studierenden regelmäßig von den Entwicklungen in der Zusammenarbeit berichteten.

Eine von der Universität Jena zur Verfügung gestellte, fragebogenbasierte Modulevaluation zeigte, dass nicht alle der 17 Befragten im Seminar, in welches die forschende Zusammenarbeit mit einer der beiden Schulen integriert wurde, diese als positiv bewerteten. In den freitextlichen Antworten wurden verschiedene Gründe dafür angeführt: Häufig wurden ein erhöhter Arbeitsaufwand sowie ein fehlender klassischer Seminarplan genannt. Einige Studierende empfanden das Seminarkonzept als zu offen. Allerdings überwogen bei weitem die positiven Rückmeldungen. Insbesondere die Studierenden aus der fakultativen Forschungsgruppe haben ihrer Teilnahme am Programm einen hohen Stellenwert im Studienverlauf und für ihre Professionalisierung zugeschrieben. Im März 2022 wurden mit Studierenden dieser Gruppe mehrere Einzelinterviews durchgeführt. Ein:e Teilnehmende:r sagte beispielsweise:

„Ich bin total begeistert von dem Projekt. Ich habe es gar nicht mehr als Seminar wahrgenommen. Einfach weil mich alles so interessiert und die Zusammenarbeit so toll ist. Ich hätte das gern alles

früher im Studium gehabt und mir war nicht klar, dass Forschung auch Spaß machen kann und wirklich für die Praxis etwas bringt.“ (S5)

Den Erkenntnissen aus dem Pilotprojekt, aber auch den Wünschen auf Fortführung des Programms seitens der Pilotgruppe nachkommend, entschied ich in Abstimmung mit dem Lehrstuhlteam, die Forschungskollaborationen mit den Partnerschulen ab dem Sommersemester 2022 auszuweiten, zu verstetigen und in ein extracurriculares Seminarangebot zu überführen, welches das oben beschriebene Modul ergänzt.

4.2 Seminardidaktisches Vorgehen in den FLinkUS-AGs

Zum Sommersemester 2022 kam, nach der DS Sevilla und der DSSI, mit der DSTY eine dritte Partnerschule hinzu, so dass sich abzeichnete, dass das Projekt drei AGs umfassen würde. Bestimmte Prinzipien und Vorgehensweisen wurden im Sinne des Forschenden Lernens bereits vorab mit den Seminarleiter:innen der jeweiligen FLinkUS-AGs abgestimmt. So sollten beispielsweise der Autonomiegrad der Studierenden besonders hoch, die Hierarchien flach und die Steuerung durch die Seminarleiter:innen gering ausfallen, um in der Gruppe effektiv zu arbeiten (vgl. Vangrieken et al. 2017). Dies hatte auch zum Ziel, bestimmte aus dem Universitätskontext heraus wirkende Rollendisparitäten (Studierende vs. Dozierende) abzumildern und die Studierenden somit zu ermutigen, sich als gleichwertiger Teil der Gruppe in die Lern- und Forschungsprozesse einzubringen. Ein förderlicher Faktor war in diesem Zusammenhang auch, dass keine Prüfungsleistung abgelegt werden musste, da es sich bei FLinkUS um ein extracurriculares Seminarangebot handelt. Die Rolle der Dozierenden in den AGs sollte im Allgemeinen eher moderierend und zurückhaltend gestaltet und forschungs- und prozessbezogene Bedürfnisse der Studierenden beratend unterstützt werden.

Ein Seminarplan konnte und sollte zu Beginn des Semesters nicht vorgegeben werden, da die konkreten Entwicklungsbedarfe und -ziele von den Partnerschulen rückgemeldet wurden und aufgrund der unter 3.1 dargestellten Heterogenität der Studierenden in den ersten Sitzungen gemeinsame (Arbeits-)Grundlagen geschaffen werden mussten. Des Weiteren sollten die Studierenden das weitere Vorgehen planen. Zur Orientierung bekamen sie dazu Leitfragen (vgl. Tab. Anhang II) und ein Modell zur Schulentwicklung in PLGs (vgl. Hintzler et al. 2014). Dabei stellte sich im ersten Seminarzyklus heraus, dass das verwendete Schulentwicklungsmodell die Prozesse und das Vorgehen nicht ausreichend abbildete. Dies liegt darin begründet, dass Hintzler et al. 2014 – wie auch andere Modelle – ausschließlich Schulpersonal ins Zentrum stellen, dessen Erfahrungs- und Wirkungsbereiche im Mikrokosmos Schule größtenteils einheitlich sind. Auch die Integration empirischer Forschung sowie eines universitären Seminarconzepts in den Schulentwicklungsprozess fehlte. Nach Beendigung des ersten FLinkUS-Semesters entwickelte ich aus diesem Anlass ein neues Modell, das den Prozess der evidenzbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung in der Multiprofessionellen Lerngemeinschaft in seinen einzelnen Phasen veranschaulicht (vgl. Abb. 2). Dazu rekonstruierte ich das Vorgehen in den AGs anhand der

4.3 Forschungsschwerpunkte und -projekte in den FLinKUS-AGs

Ein Querschnittsthema aller FLinKUS-AGs liegt im Bereich der ko-konstruktiven und kollaborativen Materialentwicklung, da alle Partnerschulen den Wunsch nach zusätzlichen, sprachsensiblen und kontextspezifischen Unterrichtsmaterialien äußerten. Hiervon ist vor allem der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) betroffen, da beispielsweise die Fachinhalte im Falle der DSD- und DPS-Schulen von den nationalen Lehrplänen der entsprechenden Fächer bestimmt sind, diese dann aber mehrheitlich an die deutsche Unterrichtssprache angepasst werden müssen. Gleichzeitig müssen an den DAS-Schulen Materialien, die für Schüler:innen mit L1 (Erstsprache) Deutsch entwickelt wurden, sprachsensibel für Schüler:innen aufbereitet werden, deren L1 nicht Deutsch ist. Dementsprechend fallen im DFU viele potenzielle Ressourcen aus, weswegen die Lehrenden eigene Materialien gestalten müssen (vgl. Haataja 2013, Krüsemann 2018), wozu im Arbeitsalltag jedoch häufig die Zeit fehlt. Weitere Forschungsprojekte der FLinKUS-AGs sind beispielsweise die empirische Begleitung des Übergangs von einer additiven Deutschförderung zu einer integrierten Deutschförderung in der 5. und 6. Klassenstufe sowie die Evaluation und Weiterentwicklung des Deutschförderkonzepts an der DSTY. Im Sommersemester 2022 wurde dafür zunächst ein Diagnoseinstrument zur Sprachstanderhebung der Schüler:innen entwickelt (vgl. Beier-Taguchi & Kanematsu, im Druck). Aktuell wird u.a. am Instituto Ivoti die empirische Begleitung der Einführung eines bilingualen Konzepts für die 6. Klasse vorbereitet, an der DS Sevilla die Kollegiale Unterrichtshospitation in den Fokus genommen und an der DSSI wird, ähnlich wie bei Will & Blume 2022, ein digitales Mentoringprogramm zwischen Studierenden und Schüler:innen erprobt, in dem mündliche Präsentationstechniken trainiert werden.

4.4 Begleitforschung zum Projekt und Lehrmodell – Datenerhebung

Im Fokus der Untersuchung in Bezug auf das Gesamtprojekt FlinkKUS steht die Frage, inwiefern Forschendes Lernen im Projekt zur Professionalisierung angehender (DaF/DaZ-)Lehrkräfte beitragen kann. Unter Professionalisierung wird hier die Ausbildung der in Anhang I beschriebenen reflexiven, unterrichts-, und forschungsbezogenen sowie übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen verstanden (vgl. u.a. Hallet 2006, Wahl 2006, König 2016, Legutke & Schart 2016, Fichten 2017, Beckmann & Ehmke 2020).

Da sich bereits abzeichnet, dass die Teambzusammensetzungen und Dynamiken in der Zusammenarbeit innerhalb der MLPG zwischen Schulen und Universität(en) sich in allen fünf Projekten unterschiedlich gestalten, ist ein weiteres Erkenntnisinteresse der Begleitforschung die Herausarbeitung von Gelingensfaktoren solcher Projekte der Kollaboration zwischen Schulen und Universitäten im Bereich der evidenzbasierten Unterrichts- und Schulentwicklung sowie deren hochschuldidaktischer Einbindung. In diesem Sinne – und somit auch im Sinne der

Weiterentwicklung des Projekts – werden auch die Perspektiven und Erfahrungen der einzelnen Dozierenden-Teams sowie der beteiligten schulischen Lehrkräfte erhoben.

5. Aktueller Stand, Erkenntnisse, (Zwischen-)Fazit und Ausblick

Durch den Einbezug der Germanistischen Partneruniversitäten der Universität Jena und der Projektschulen in den jeweiligen regionalen Kontexten gibt es im laufenden Wintersemester 2022/2023 fünf Kollaborationsprojekte und dementsprechend fünf FLinKUS-AGs, die von insgesamt zwölf Seminarleiter:innen (also zwei bis drei pro AG) betreut werden. Die jeweiligen AGs zählen mittlerweile zwischen 5 und 20 Studierende: Insgesamt sind es 54, wobei 27 davon Studierende unserer internationalen Partneruniversitäten sind. Von den ebenfalls 27 Studierenden der Universität Jena kommen 11 aus dem B.A.- und dem M.A.-Studiengang DaF/DaZ, 6 aus dem Lehramtsstudium im Drittfach DaZ/DaF und 9 aus anderen Fachrichtungen (vgl. 3.1). Immerhin 12 der FSU-Studierenden nehmen bereits zum 2. oder 3. Mal (wenn man die Pilotphase mitzählt) am Projekt teil, was zeigt, dass sie ein starkes Interesse an diesem fakultativen Angebot haben.

Die steigenden Teilnehmendenzahlen aller Universitäten, hohes freiwilliges Engagement in den AGs seitens der Studierenden und Vertreter:innen der Schulen sowie die Daten aus dem Pilotprojekt legen nahe, dass FLinKUS von den meisten Akteur:innen überwiegend positiv aufgenommen wird und lassen auf ein großes Potenzial des Ansatzes schließen. Entsprechend hohe Erwartungen liegen auf den Ergebnissen der Begleitforschung, die u.a. Erkenntnisse darüber liefern soll, welchen Beitrag die Integration kollaborativer empirischer Unterrichtsforschung in Projekten wie FLinKUS im Rahmen von Professionalisierungsprozessen leisten kann.

Gleichzeitig kann von ersten Herausforderungen und Passungsproblemen berichtet werden, die vorrangig aus den jeweiligen Kontextbedingungen der unterschiedlichen Projektpartner resultieren. In erster Linie liegen diese auf struktureller und arbeitsorganisatorischer Ebene. Zu nennen wären hier beispielsweise abweichende Ferien- und Semesterzeiten der Universitäten und Schulen, aber auch der Universitäten untereinander. Auch die Terminfindungen für AG-Treffen sowie Treffen mit den Vertreter:innen der Steuerungs- und Organisationsgruppen gestalten sich zu Beginn jedes neuen Semesters komplex, insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Zeitzonen. Eine Schwierigkeit stellen die einzuholenden Erhebungsgenehmigungen und die damit verbundene Kommunikation mit Elternvertreter:innen und Schulvorständen dar, welche die einzelnen FLinKUS-AGs unterschiedlich stark betrafen. Ein fragenbogenbasierte Erhebung der Sprachlernbiographien der Schüler:innen konnte an einer der Schulen beispielweise erst mit großer Verzögerung durchgeführt werden, was die Weiterarbeit am vereinbarten Entwicklungsschwerpunkt behinderte. Die Schulen selbst stehen wiederum vor der Herausforderung, das Projekt in ihre dichten Arbeitspläne und vielfältigen, über die Unterrichtsverpflichtungen hinausgehenden Arbeitsalltage einzuflechten.

Zu Erkenntnissen auf anderen Ebenen führten u.a. abweichende pädagogische und didaktische Vorstellungen zwischen einer schulischen Lehrkraft und den Seminarleiter:innen einer FLinKUS-AG, was zeigt, wie wichtig es ist, bereits zu Projektbeginn ausreichend Raum für ein Gespräch über diese Themen zu geben. In zwei AGs stellte die Fokussierung eines Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkts (vgl. Modell unter 4.2) eine Herausforderung dar, was aber dazu genutzt wurde, dass die Studierenden verschiedene Formen der Befragung kennenlernten und durchführten, um einen konkreten Schwerpunkt zu identifizieren. Auch die Forschungsprozesse und sichtbare Ergebnisse benötigen durch die seminardidaktische Einbettung länger als gewöhnlich.

Den beschriebenen Herausforderungen begegnen alle beteiligten Akteur:innen dank starkem Kollaborationsinteresse bisher mit einem hohen Maß an Offen- und Unvoreingenommenheit, Flexibilität, transparenter Kommunikation und Zuverlässigkeit, weswegen keine der AGs sich mit unlösbaren Problemen konfrontiert gesehen hat. Vielmehr lassen sich Synergien und positive Entwicklungen beobachten. So kam es etwa zu einer Ergänzung der Zusammenarbeit durch Praktikumsmatches und -abkommen zwischen Schulen und der Universität Jena, wodurch Studierende direkt aus den Partnerschulen mit am Projekt arbeiten können. Gerade in den Austauschveranstaltungen der gesamten Seminargruppe ist es erstaunlich zu sehen, wie viele Personen unterschiedlicher beruflicher und regionaler Kontexte sowie Statusgruppen im Rahmen des Projekts mittlerweile zusammenkommen, um sich gemeinsam den Themen empirischer Forschung, Unterrichts- und Schulentwicklung zu widmen. Die positiven Eindrücke und meine eigene Involviertheit verdeutlichen mir aber auch selbst in meiner Rolle als Projektleiter noch einmal die Relevanz der Begleitforschung, um eine professionelle Distanz zum eigenen Projekt zu gewinnen und Prozesse, Perspektiven und Effekte auf der Basis von Daten und weniger emotionsgefärbt betrachten zu können. Dies führt mich wieder zurück zum Eingangszitat von Neuweg (2007), denn es zeigt auf, dass wir auch in der Lehrendenbildung die Bereitschaft haben sollten, unser eigenes Handeln und Wirken kontinuierlich systematisch zu analysieren und fortlaufend den sich verändernden Umständen und Rahmenbedingen anzupassen, wenn wir entsprechend handelnde Lehrpersonen ausbilden möchten.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.

Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Auswärtiges Amt (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. Berlin.

<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (12.11.2022).

Bacharach, Nancy, Heck, Teresa, Washut & Dahlberg, Kathryn (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5: 3, 9-16.

- Baumbach, Stefan, Friedland, Alice, Hövelbrinks, Britta, Voerkel, Paul, McGrath, Katharina & Schart, Michael (2022). Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen).
<https://doi.org/10.17901/akbp1.20.2022> (05.11.2022).
- Beckmann, Timo & Ehmke, Timo (2020). Empirische Arbeit: Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum – Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67: 2, 112–123.
www.doi.org/10.2378/peu2020.art07d. (12.11.2022).
- Beier-Taguchi, Diana & Kanematsu, Nina (2022). Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz am Beispiel Lernender mit mehrsprachigem Hintergrund an einer deutschen Auslandsschule in Japan. In: Dimova, Dimka, Müller, Jennifer, Siebold, Kathrin, Teepker, Frauke, & Thaller, Florian (Hrsg.). *DaF und DaZ im Zeichen von Innovation und Tradition*. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Philippsuniversität Marburg (MatDaF Bd. 108). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 9-31.
- Beier-Taguchi, Diana & Kanematsu, Nina (im Druck). Schulentwicklungsprojekt „Deutschförderung Plus“ – langfristige wissenschaftliche Begleitung einer deutschen Auslandsschule. *Doitsugo Kyoiku (Deutschunterricht in Japan)*, 26.
- Brouwer, Patricia, Brekelmans, Mieke, Nieuwenhuis, Loek & Simons, R-J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of educational administration*, 50: 3, 346–364.
[10.1108/09578231211223347](https://doi.org/10.1108/09578231211223347) (10.11.2022).
- Brown, Chris (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for All*, 1: 2, 387-405.
- Coburn, Cynthia E., Penuel, William R. & Geil, Kimberly E. (2013). *Research-Practice Partnerships: A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation.
- Coburn, Cynthia E. & Penuel, William R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education. Out-comes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45: 1, 48–54.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X16631750> (28.10.2022).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (o.J.). *Germanistische Institutspartnerschaften weltweit*.
<https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-forderprogrammen/gip/> (11.10.2022).
- Ehmke, Timo, Reusser, Kurt & Fischer-Schöneborn, Sandra (2022). Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element des ZZL-Networks. In: Ehmke, Timo, Fischer-Schöneborn, Sandra, Reusser, Kurt, Leiss, Dominik, Schmidt, Torben & Weinhold, Swantje (Hrsg.). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (1). Weinheim: Beltz Juventa, 12-31.

- Ehrhardt, Susann, Grimm, Nancy & Thiel, Carolin (2019). Das Projekt ‚Praxissemester im Ausland‘ an der Universität Jena. In: Falkenhagen, Charlott; Grimm, Nancy & Volkmann, Laurenz (Hrsg.). Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-120.
- Farrell, Caitlin C., Penuel, William R., Coburn, Cynthia E., Daniel, Julia & Steup, Louisa (2021). Research-practice partnerships in education: The state of the field. William T. Grant Foundation.
- Feldmeier, Alexis (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settineri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255–267.
- Ferguson, Jacqueline & Wilson, Jenny C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5: 1, 52-68.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ942564.pdf> (28.10.2022).
- Fichten, Wolfgang (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate, Schöning, Anke, Schwier, Volker; Gold, Johanna, Weyland, Ulrike & Schicht, S. (Hrsg.). Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 30–38.
- Gehring, Wolfgang (2018). Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haataja, Kim (2013). Von Zweiklang zu Einklang, zu Einklang zu „Synfusion“ Content and Language Integrated Learning (in German) CLILiG – Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2013: 2, 1-14.
<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/2324/galley/2256/download/> (20.06.2022).
- Hallet, Wolfgang (2006). Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Hintzler, Klaus-Jürgen / Mehlin, Susanne / Weckowski, Dagmar (2014). Professionelle für die Qualitätsentwicklung von Sprachbildung im Unterricht. Eine Handreichung für Berater/-innen, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Sprachbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In: Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (Hrsg.). Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 7-19.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. In: Bundesarbeitskreis Lehrerbildung (Hrsg.). Lehrkräftebildung: Komplexität erleben – Stabilität gewinnen – Haltung zeigen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 59-73.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der KMK von 05.12.2019.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf (14.01.2022).
- König, Johannes (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In: Rothland, Martin (Hrsg.). Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Krüsemann, Wilhelm (2018). Sprachsensibler Fachunterricht an Deutschen Auslandsschulen. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.). Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLiLiG) – Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 201-204.
- Kühn, Svenja Mareike & Mersch, Stephanie (2015). Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen - Herausforderungen - Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule*, 105: 2, 193–202.
- Legutke, Michael K. & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.
- Lusk, Mandy, Sayman, Donna, Zolkoski, Staci, Carrero, Kelly & Lewis-Chiu, Calli (2016). Playing well with others: Co-Teaching in higher education. *The Journal of the Effective School Project*, 23, 52-61.
- Neuweg, Georg Hans (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Bwpat*, 2007: 12.
http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (11.11.2022).
- PASCH-net.de (o.J.). Über die PASCH-Initiative.
<https://www.pasch-net.de/de/index.html> (15.11.2022).
- Rolff, Hans Günter (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: Rolff, Hans Günter (Hrsg.). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 564-575.
- Rubin, Jon (2016). The Collaborative Online International Learning Network. In: O’Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 263–272.
- Rubin, Jon (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*, 2017: 2, 27-44.
- 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.
 10.3217/zfhe-15-02/06 (09.11.2022).
- Schaumburg, Heike & Saunders, Constanze (2017). Herausforderungen und Perspektiven – Forschendes Lernen im Praxissemester an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Schüssler, Renate, Schöning, Anke, Schwier, Volker, Schicht, Saskia, Weyland, Ulrike & Gold,

- Johanna (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119-125.
- Stevanović, Slavica, Bryant, Doreen & Peuschel, Kristina (2021). Projektbericht zum Tübinger Netzwerkprojekt 'Fachbezogenes Sprachlerncoaching für den gymnasialen Bildungsweg – Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende aller Fächer für Deutsch als Zweitsprache und sprachsensiblen Unterricht'. In: Berkel-Otto, Lisa, Peuschel, Kristina & Steinmetz, Sandra (Hrsg.). *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. Ergebnisse aus dem Netzwerk "Stark durch Diversität".* Münster, New York: Waxmann.
- Straub, Robin, Dollereeder, Lutz, Ehmke, Timo, Leiss, Dominik & Schmidt, Torben (2020). *Research-Practice Partnerships in der Lehrkräftebildung. Potenziale und Herausforderungen am Beispiel institutionen- und phasenübergreifender Entwicklungsteams des ZZL-Netzwerks.* *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38: 1, 138–149.
- Vangrieken, Katrien, Meredith, Chloé & Kyndt, Eva (2017). *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review.* *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001> (20.10.2022).
- Voerkel, Paul, Ferreira, Mergenfel & Silva, Renato (2022a). *A formação de professores de línguas, o programa „Aprender a Ensinar Alemão“ e o ensino remoto: desafios e possibilidades.* In: Redel, Elisângela, Martiny, Franciele, Berger, Isis (Hrsg.). *Ensino e aprendizagem de línguas em contexto pandêmico: práticas, desafios e novos caminhos.* São Carlos: Pedro & João Editores, 131-152.
- Voerkel, Paul, Freudenthal, Johanna (2022): *...zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL-Seminare als Möglichkeit zur Kooperation und Professionalisierung in der Ausbildung von DaF-Lehrkräften.* In: *Kontexte 2023. Ausgabe 1* (154-171).
- Voerkel, Paul, Konrad, Jordana & Stanke, Roberta (2022b). *A cooperação multilateral GIP: Novos caminhos na formação de (futuros) professores Língua Alemã.* *Projeto*, 61, 53 -59.
- Wagner, Rudi F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wahl, Diethelm (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werner, Theres (2018). *Auslandsscholarbeit im Lehramtsstudium.: AA/BVA/ZfA: BEGEGNUNG. Deutsche schulische Arbeit im Ausland*, 39: 1, 37.
- Will, Leo & Blume, Carolyn (2022). *Reden ist Silber, Kollaboration ist Gold: Die Aktivierung angehender Englischlehrkräfte in einer digital gestützten Community of Practice.* In: Will, Leo, Zeyer, Tamara, Martinez, Helene & Kurtz, Jürgen (Hrsg.). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung.* Tübingen: Narr, 95–118.

Wimpenny, Katherine, Finardi, Kyria, Orsini-Jones, Marina & Jacobs, Lynette (2022). Knowing, Being, Relating and Expressing Through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26: 2, 279-296.

Angaben zur Person: Stefan Baumbach ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik und Methodik DaFZ der FSU Jena und Teil des Leitungsteams der Forschungsstelle für Lehrendenprofessionalisierung, Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse in DaF weltweit (FLUSS). Er studierte DaFZ und Romanistik, war als DAAD-Lehrassistent an der Universität des Baskenlandes (UPV/EHU), im Jugendprogramm des Goethe-Instituts und als Lehrkraft im Thüringer Schulsystem tätig und wechselte später in die DaFZ-Lehrendenbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen reflexive Lehrendenbildung, Bildungspartnerschaften, Mentoring sowie empirische Unterrichts- und Schulforschung im Kontext DaFZ & AKBP.

Kontakt: stefan.baumbach@uni-jena.de

DOI: 10.24403/jp.1297035