

Kooperieren in der DaF-Lehrer:innen- bildung: Anregungen aus dem LEELU-Projekt

Karen Schramm & Katrin Hofmann

Abstract: Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Kooperationsprozesse in der DaF-Lehrer:innenbildung gestaltet werden können, um das weit verbreitete Einzelkämpfertum im Lehrberuf zu überwinden und stattdessen das gemeinsame Handeln in professionellen Gemeinschaften zu etablieren. Am Beispiel des ERASMUS-Projekts ‚Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht‘ (LEELU), das darauf abzielte, DaF-Lehrpersonen bei der Einführung eines extensiven Leseprogramms in der Klassenstufe 10 an Schulen in Budapest (Ungarn), Utrecht (Niederlande) und Palermo (Italien) durch die Anbahnung kollegialer Kooperation zu unterstützen, werden entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten an konkreten Beispielen illustriert. Dabei steht insbesondere das Gesprächskonzept für einen Videoclub zur Begleitung der Intervention und die Ko-Konstruktion von handlungsleitendem Wissen im Zentrum, aber auch die Kooperation mit einer größeren DaF-Community mittels Bereitstellung von Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien wird angesprochen.

Schlagwörter: Kooperation, Sprachlehrkompetenzen, Reflexion, Theorie-Praxis-Verhältnis



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

Abstract: This paper explores the question of how to design cooperative processes in teacher education in the field of German as a Foreign Language (GFL) in order to overcome the widespread lone-wolf mentality in the teaching profession and instead establish cooperation in professional communities for the benefit of all participants. Using the example of the ERASMUS project 'Teaching Competence Development for Extensive Reading Instruction' (LEELU), which aimed to support GFL teachers in the introduction of an extensive reading programme in grade 10 at schools in Budapest (Hungary), Utrecht (Netherlands) and Palermo (Italy) through collegial cooperation, this paper illustrates design options of cooperation processes with concrete examples. It focuses on the concept of videoclubs accompanying the intervention as well as on the co-construction of teacher knowledge. Furthermore, it touches upon cooperation of the LEELU team with a larger GFL community by providing teaching and training materials.

Keywords: cooperation, teaching competences, reflection, theory-practice-divide

1 Einleitung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Kooperationsprozesse in der DaF-Lehrer:innenbildung gestaltet werden können, um das weit verbreitete Einzelkämpfertum im Lehrberuf zu überwinden und stattdessen das gemeinsame Handeln in professionellen Gemeinschaften zugunsten aller Beteiligten zu etablieren. Dabei geht es sowohl um Kooperationen zwischen Personen an einer (Hoch-)Schule als auch zwischen verschiedenen (Hoch-)Schulen (in derselben Region und in verschiedenen Ländern), zwischen Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen (z.B. Praktikant:innen, Referendar:innen und Mentor:innen) und zwischen Lehrpersonen und Hochschuldozent:innen in ihrer Funktion als Aus- und Weiterbildner:innen. Als Beispiel dient das im Rahmen einer strategischen Partnerschaft ERASMUS+ geförderte Projekt ‚Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht‘ (LEELU). Es zielte u.a. darauf ab, DaF-Lehrpersonen bei der Einführung eines extensiven Leseprogramms in der Klassenstufe 10 an jeweils drei Schulen in Budapest (Ungarn), Utrecht (Niederlande) und Palermo (Italien) durch Anbahnung kollegialer Kooperation zu unterstützen (vgl. Dawidowicz et al. 2019, Schramm 2020, Hofmann 2021, Abitzsch & Knaap 2022). Im folgenden zweiten Abschnitt wird zunächst eine kurze Klärung des Kooperationsbegriffs vorgenommen und dessen Relevanz in Modellen zu Lehrkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen skizziert. Der dritte Abschnitt beleuchtet dann die Kooperationsstrukturen im LEELU-Projekt. Ein kurzes Fazit mit einem Fragenkatalog für die Planung eigener Kooperationsprojekte schließt den Beitrag ab.

2 Begriffsklärung Kooperieren

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen findet zunehmend mehr Beachtung in der aktuellen Diskussion zur fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung. Dies gilt nicht nur für die entsprechenden

Modellierungen von Lehrkompetenzen, sondern insbesondere auch für die Diskussion zu professionellen Lerngemeinschaften und Videoclubs, wie wir im Folgenden zeigen.

Eine umfängliche und aufschlussreiche Diskussion des Forschungsstands zur Kooperation im Lehrberuf nimmt Steinkühler (2021) in ihrer Dissertation vor. In ihrer Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionsversuchen arbeitet sie folgende Merkmale heraus:

In allen Definitionen ist [...] erkennbar, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften eine gemeinsame Ziel- und Aufgabenbindung voraussetzt und ein bestimmter Kooperationszweck erforderlich ist. Ebenso wird die Effektivitäts- und Effizienzsteigerung durch Kooperation sowie die Arbeitszufriedenheit der Akteure angeführt. Als wichtiges Element wird auch die Kommunikation zwischen den Kooperationspartnern hervorgehoben. Spieß (2004: 211) verweist zudem auf das Verhältnis der Kolleginnen und Kollegen untereinander: Als wichtige Basis für das Zustandekommen von Lehrerkooperation gilt demnach Vertrauen und die Wahrung der eigenen Autonomie. (Steinkühler 2021: 14, Hervorhebung im Original)

Sie benennt damit Aspekte, die sich sowohl auf Voraussetzungen erfolgreicher Kooperation beziehen als auch auf Ergebnisse ebendieser. Eingehend diskutiert sie auch das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft und thematisiert neben den gemeinsamen handlungsleitenden Zielen und dem gemeinsamen Fokus auf das Lernen der Schüler:innen als wichtige Merkmale auch die De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, die Kooperation der Lehrkräfte und den reflektierenden Dialog (vgl. Steinkühler 2021: 41 ff.).

In den entsprechenden Kompetenzmodellen für Fremdsprachenlehrpersonen findet das Konzept der Kooperation zwar Erwähnung, allerdings geschieht dies in den zwei zentralen europäischen Dokumenten, dem ‚Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung‘ (EPOSA, Newby et al. 2007) und dem ‚Europäischen Profilraster für Sprachlehrende‘ (European Profiling Grid, North et al. 2011) in recht geringem Ausmaß. Wir nehmen an, dass dies insbesondere dem Fokus auf die Kann-Beschreibungen eines Individuums („Ich kann...“) statt eines Teams („Wir können...“) geschuldet ist und zeigen im Folgenden als Gegenbeispiel kurz auf, wie die Kooperation in einem Team in einem späteren Referenzrahmen, dem ‚European Framework for the Digital Competence of Educators‘ (vgl. European Commission, et al. 2017), deutlich zentraler gesetzt wird.

Das EPOSA nennt angehenden Sprachlehrpersonen als eins von vier seiner grundlegenden Ziele, „die Diskussion mit Ihren KollegInnen sowie mit Ihren AusbilderInnen und MentorInnen zu fördern“ (Newby et al. 2007: 5). Auch stellt es den Kann-Beschreibungen den Hinweis voraus, dass Lehrpersonen „berufliche Weiterentwicklung durch Selbstbeurteilung und KollegInnenbeurteilung gewährleisten und mit den auf ihrem Gebiet verfügbaren Informationen Schritt halten [müssen]“ (Newby et al. 2007: 14) und rückt damit neben der Diskussion auch Formen konstruktiven

Feedbacks ins Zentrum seines Kooperationskonzepts.¹ Dementsprechend finden sich im EPOSA auch zwei Kann-Beschreibungen, die auf Feedback-Prozesse abzielen:

- Ich kann das Feedback von meinen KollegInnen und MentorInnen annehmen und dies in meinen Unterricht einbeziehen.
 - Ich kann meine KollegInnen beobachten, unterschiedliche methodologische Aspekte ihres Unterrichts erkennen und ihnen konstruktives Feedback geben.
- (vgl. Newby et al. 2007: 17)

Im ‚Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende‘, dessen Ziel es ist „Sprachlehrenden [...] ein verlässliches Werkzeug in die Hand zu geben, um aktuell vorhandene Kompetenzen [...] sichtbar zu machen und davon ausgehend ihre professionelle Weiterentwicklung voranzutreiben“ (Mateva et al. 2011-2013: 4), wird die entsprechende Kompetenzentwicklung im Bereich der ‚Professionalisierung‘ unter dem Stichwort ‚Berufliche Weiterentwicklung‘ vom Erbitten von Rückmeldungen zu eigenem Unterricht sowie auch von Rat und Unterstützung von Kolleg:innen auf der ersten Entwicklungsstufe über Team-Teaching und kollegiale Hospitation in der zweiten Phase bis hin zur Mentor:innentätigkeit und kollegialem Feedback in der dritten Phase modelliert (vgl. Tab. 1). Damit stehen auch hier Hospitationen und kollegiale Rückmeldungen stark im Zentrum des Kooperationsbegriffs.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG	
Phase 1	
1.1	1.2
<ul style="list-style-type: none"> - Erbittet Rückmeldung zu eigenem Unterricht und zu anderen Arbeiten. - Holt sich Rat und Unterstützung von Kolleginnen/Kollegen und aus Handreichungen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Handelt in Übereinstimmung mit dem Leitbild und den Vorgaben der Institution. - Tauscht sich mit anderen Lehrkräften über Lernende und Unterrichtsvorbereitung aus. - Reagiert auf fachkundige Rückmeldung nach Hospitationen.
Phase 2	
2.1	2.2
<ul style="list-style-type: none"> - Nutzt Gelegenheit, gemeinsam mit Kolleginnen/Kollegen (Team-Teaching) auf einer oder zwei Niveaustufen zu unterrichten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzt Gelegenheit, von Vorgesetzten und Kolleginnen/Kollegen beobachtet zu werden und Rückmeldung zum eigenen Unterricht zu bekommen.

¹ Kritisch anzumerken ist hier die synonyme Verwendung der Begriffe ‚Beurteilung‘ und ‚Feedback‘. Unter anderem mit Blick auf gängige Feedback-Regeln erscheint mit Sawatzki et al. (2016: 77) gerade im Kontext von Kooperation eine beurteilende Bewertung unangebracht, eine beurteilungsfreie Rückmeldung in Form von Feedback jedoch zielführend.

<ul style="list-style-type: none"> - Reagiert auf Rückmeldung nach kollegialer Hospitation. - Trägt zur Organisationsentwicklung und zu effektivem Management bei und reagiert positiv auf Veränderungen und Herausforderungen in der Institution. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nimmt aktiv an Maßnahmen der Personalentwicklung teil und bereitet sich auf diese vor. - Trägt aktiv zur Weiterentwicklung der Institution und ihres Bildungs- und Verwaltungssystems bei.
Phase 3	
3.1	3.2
<ul style="list-style-type: none"> - Begleitet weniger erfahrene Kolleginnen/Kollegen als Mentorin/Mentor. - Führt Fortbildungsmaßnahmen mit Unterstützung von Kolleginnen/Kollegen oder mit Hilfe von vorbereitetem Material durch. - Beobachtet Unterricht von Kolleginnen/Kollegen und gibt hilfreiche Rückmeldung. - Übernimmt bei passender Gelegenheit Verantwortung für Projekte, die zur Entwicklung der Institution dienen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellt Fortbildungseinheiten für weniger erfahrene Lehrkräfte. - Führt Fortbildungsprogramme durch. - Beobachtet und bewertet Kolleginnen/Kollegen, die auf allen Niveaustufen unterrichten. - Organisiert Hospitationsmöglichkeiten unter Kolleginnen/Kollegen.

Tabelle 1: Modellierung des Bereichs „Berufliche Weiterbildung“ im Europäischen Profilraster für Sprachlehrende (entnommen aus: North et al. 2011: 4)

Bemerkenswert erscheint, dass im Vergleich zu diesen beiden fremdsprachendidaktischen Dokumenten das fächerübergreifende ‚European Framework for the Digital Competence of Educators‘ (vgl. European Commission et al. 2017) sehr viel stärker die Rolle der einzelnen Lehrperson als Teil eines Teams in die Modellierung der – in diesem Fall digitalen – Kompetenzen von Lehrpersonen aufnimmt. Dies wird auch an dem folgenden Zitat aus der Einführung deutlich:

In this sense, the descriptors also relate to an educator’s relative strengths and roles within a professional community. For example, within a team of educators collaborating on a project, an Integrator (B1) is ideally suited to sourcing new ideas and tools, whereas the colleague at Expert (B2) level may be better at deciding how to go about implementing these; the colleague at Explorer (A2) level can best identify the possible problems learners may encounter in the use of the digital technologies involved, and the role of the Leader (C1) or Pioneer (C2) of the team would be to shape the project so as to seize the innovative potential of digital technologies in enhancing learning and empowering learners. (European Commission et al. 2017: 29)

Die hier angeführten Kompetenzunterschiede bedingen damit zum einen die Einnahme bestimmter Rollen durch einzelne Kooperationsbeteiligte. Zum anderen schlagen sich in dieser

Modellierung auch die Ergänzung ebendieser Kompetenzen im Team und ein Austausch von Wissen und Erfahrungen in Kann-Beschreibungen wie den folgenden nieder:

- „I use digital technologies to collaborate with colleagues in my organisation, e.g. on a dedicated joint project, or to exchange content, knowledge and opinions.“ (European Commission et al. 2017: 37)
- „I use digital technologies to share and exchange the resources I use, my knowledge and opinion, with colleagues within and beyond my organisation.“ (ebd.: 37)
- „I reflect on and evaluate with colleagues and/or researchers different digital practices, methods and policies, with a view to developing innovative methods.“ (ebd.: 39)
- „I provide guidance to colleagues on effective search strategies and suitable repositories and resources.“ (ebd.: 45)
- „I set up my own repository of (links to) resources, appropriately annotated and rated, and make it available for other colleagues to use.“ (ebd.: 45)
- „I co-create learning resources with colleagues.“ (ebd.: 47)

Das Kooperieren zielt nach diesem Verständnis nicht nur auf den Austausch von Meinungen und unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissensbeständen, sondern auch auf die gemeinsame Reflexion, die Ko-Konstruktion von Wissen beziehungsweise Ko-Kreation von Materialien sowie eine beratende Begleitung von Kolleg:innen. Dabei steht mit Bezug auf die eigene Institution der Teamgedanke und mit Bezug auf die Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinaus der Community-Gedanke im Zentrum. Modelliert wird hier neben individuellen Kompetenzen auch die jeweilige Rolle in einer größeren Gruppe. Ob sich die kontinuierlich stärkere Berücksichtigung des Gruppenbezugs in den drei hier betrachteten Referenzrahmen als Entwicklung von einer individuumsbezogenen, neoliberal verhafteten Kompetenzmodellierung hin zu einer stärker soziokulturell verankerten Kompetenzmodellierung in der Lehrer:innenbildung deuten lässt, erscheint als lohnenswerte Forschungsfrage für weitergehende Untersuchungen.

Ein in der deutschsprachigen Diskussion zur fremdsprachendidaktischen Lehrer:innenbildung viel beachtetes Modell räumt der Kooperation, im Zusammenspiel mit der kontinuierlichen Entwicklung von Lehrpersonen, eine zentrale Rolle ein: Legutke und Schart (2016) sehen in dem Kompetenzfeld ‚Kooperation und Entwicklung‘ eine von vier entscheidenden Dimensionen. Mit ihren Fragen danach, inwieweit „auch in der Aus- und Fortbildung [...] das Potenzial von Kooperation genutzt [wird]“ und ob „damit ein Gegenmodell geschaffen [wird] zur Lehrperson als Einzelkämpfer und zur Tendenz der Privatisierung von Klassenräumen“ (Legutke & Schart 2016: 28), rücken sie die Bedeutung der professionellen Gemeinschaft für angehende Lehrpersonen und deren berufliche Sozialisation in den Fokus:

Es [das reflektierte Handlungswissen, KS & KH] kann nur innerhalb der professionellen Gemeinschaft von den Lehrenden selbst generiert werden. Sie müssen dafür die Unterrichtspraxis zum Gegenstand einer kritischen

Betrachtung machen und ihre Handlungsmuster und Routinen hinterfragen. Indem sie dabei sowohl die Perspektive von Kolleginnen und Kollegen einbeziehen als auch wissenschaftliche Erklärungsansätze, können sie das Reflexionsniveau erhöhen. Letztlich kommen Lehrende auf diesem Wege zu neuem Wissen über ihr Arbeitsumfeld und sie tragen damit zur persönlichen Entwicklung ebenso bei wie zur Entwicklung der gesamten Profession. (Legutke & Schart 2016: 31 f.)

Die hier zugrundeliegende Vorstellung von Kooperation im Rahmen einer professionellen Gemeinschaft geht auf das Konzept des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) zurück, bei der die legitime periphere Partizipation von ‚newcomers‘ an einer Gruppe, in deren Zentrum erfahrene ‚old-timers‘ stehen, als zentral für das Lernen und für das Hineinwachsen in die Gemeinschaft gesehen wird.

Learning viewed as situated learning activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. ‘Legitimate peripheral participation’ provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practices. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person’s intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in the sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills. (Lave & Wenger 1991: 29, Hervorhebung im Original)

Eine spezifische Form einer Lerngemeinschaft von Unterrichtenden zu Zwecken der eigenen professionellen Weiterentwicklung ist der so genannte Videoclub, bei dem Lehrpersonen auf der Grundlage von Videoaufnahmen eigenen Unterrichts ihre Vorgehensweisen im kollegialen Gespräch reflektieren (vgl. einfürend z.B. Schramm & Bechtel 2019, Schlick & Janík 2021). Ausgehend vom Konzept der professionellen Wahrnehmung, das auf Goodwin (1994) zurückgeht und in der Lehrer:innenbildung in den vergangenen Jahren extensiv aufgegriffen wurde, steht der Austausch über die jeweils wahrgenommenen Unterrichtsvorgänge und deren Interpretation auf der Grundlage des fachdidaktischen Wissens und eigener Unterrichtserfahrungen im Mittelpunkt. Die Diskussion der unterschiedlichen Wahrnehmungen und die Aushandlung der Interpretationen ermöglicht eine praxisorientierte Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, bei der „praktisches Handlungswissen und wissenschaftliches Wissen aufeinander treffen und in Gestalt des Professionswissens in einen anderen Aggregatzustand übergehen“ (Nittel 1997: 144).

Das im folgenden Abschnitt skizzierte LEELU-Projekt (2016-2019) hatte zum Ziel, die Theorie des situierten Lernens in Verbindung mit dem Konzept des Videoclubs für DaF-Lehrende in einem Kooperationskonzept zu konkretisieren. Dabei sollten drei Typen von Kooperation Berücksichtigung finden:

- die schulstandortübergreifende (sowohl lokale als auch internationale) Kooperation,

- die generationenübergreifende Kooperation (von Praktikant:innen, Referendar:innen und erfahrenen DaF-Lehrpersonen) und
- die institutionenübergreifende Kooperation (von Wissenschaftler:innen und Lehrer:innen).

3 Kooperation von DaF-Lehrpersonen im LEELU-Projekt

Das LEELU-Projekt (2016-2019) zielte auf die Einführung von extensiven DaF-Leseprogrammen im 10. Schuljahr an jeweils drei Schulen in Budapest (Ungarn), Utrecht (Niederlande) und Palermo (Italien) für einen Zeitraum von mindestens sieben Monaten. Um die Lehrpersonen bei diesem lesedidaktischen Innovationsversuch zu unterstützen, war vor- und nachbereitend sowie auch während des gesamten Interventionszeitraum ein kontinuierlicher Austausch in der LEELU-Gemeinschaft vorgesehen, die insgesamt aus neun erfahrenen und neun angehenden Lehrpersonen sowie aus vier erfahrenen und vier angehenden Forscher:innen bestand.

Das zugrundeliegende Blended-Learning-Konzept sah den kollegialen Austausch sowohl in Präsenz, an den jeweiligen Schulstandorten, als auch im virtuellen Raum, über eine gemeinsame Lernplattform und ein darin integriertes Videokonferenztool, vor. Grundlage für Gespräche über Unterricht bildeten dabei selbsterstellte Filmaufnahmen des Leseunterrichts der Lehrpersonen im Schuljahr 2017/2018. Ziel war es, die Dynamik des entstehenden Dialogs zwischen angehenden Lehrpersonen und solchen mit langjähriger Lehrerfahrung zu nutzen, um internationale professionelle Lerngemeinschaften zu bilden und zu wechselseitiger Unterstützung beizutragen.

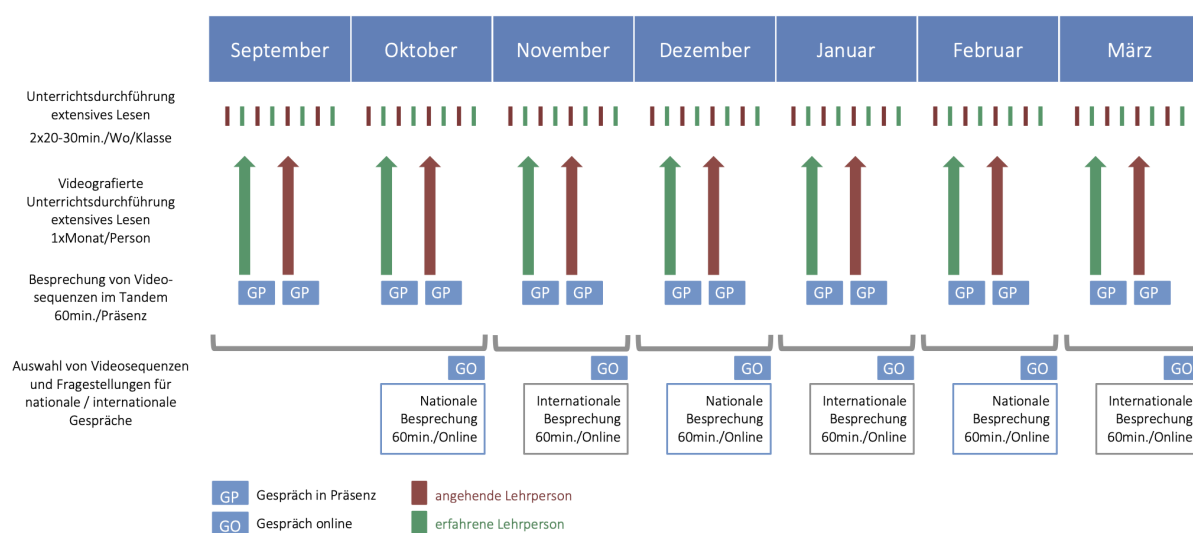


Abbildung 1: LEELU-Struktur der Gespräche über Unterricht (aus: Hofmann 2021: 108)

Die Projektstruktur sah zahlreiche Kooperationselemente vor, die in einem dreistufigen Prozess aufeinander bezogen waren (vgl. Abb. 1):

- An jeder Schule arbeiteten jeweils eine erfahrene und eine angehende Lehrperson zusammen und unterrichteten abwechselnd. Dabei wurde das extensive Lesen über sieben Monate hinweg zweimal pro Woche für mindestens 20-30 Minuten durchgeführt.
- Zweimal pro Monat wurde der Unterricht von diesen Lehrpersonen videographisch dokumentiert und in den Zweier-Teams jeweils ca. 1 Stunde lang besprochen. Diese in Präsenz durchgeführten Diskussionen dienten der Auswahl von Videosequenzen, die in weiterführenden Videokonferenzen mit anderen Zweier-Teams diskutiert werden sollten.
- Anschließend wurden diese Videoausschnitte im Austausch mit zwei anderen Teams aus demselben Land („lokale Besprechung“) und mit zwei anderen Teams aus anderen Ländern („internationale Besprechung“) – also in beiden Fällen in Sechser-Gruppen – besprochen. So nahm jedes Lehrpersonen-Zweierteam an drei lokalen und an drei internationalen Besprechungen per Videokonferenz teil. Diese Gespräche dauerten ebenfalls ca. 1 Stunde, wobei jedem Videoausschnitt der drei teilnehmenden Teams ca. 20 Minuten gewidmet waren. Vorbereitet waren diese Gespräche durch Videoannotationen auf einer gemeinschaftlichen Plattform (edubreak), auf der die Lehrpersonen, die die Stunde unterrichtet hatten, ihre Kommentare genauso wie auch die Lehrpersonen, die sich das Video angeschaut hatten, vermerkt hatten.

Auf diese Weise kamen Themen mehrfach und in unterschiedlichen Konstellationen zur Sprache: zuerst unmittelbar nach der Erfahrung im Zweierteam, dann zeitlich verzögert im schulübergreifenden, lokalen Kontext und schließlich zu einem noch späteren Zeitpunkt erneut im internationalen Kontext. Der Leitgedanke dieser Gesprächsstruktur war es, eine professionelle Lerngemeinschaft zu bilden, die sich bei der Einführung eines für alle Beteiligten neuen extensiven Leseprogramms gegenseitig unterstützte. Um die Zusammenarbeit auf nationaler wie internationaler Ebene zu erleichtern, übernahmen Projektmitarbeiter:innen die Rolle der Moderation. Mit Hilfe eines Moderationsleitfadens unterstützten sie u.a. beim Zeitmanagement, bei der Refokussierung auf das Schwerpunktthema, bei der Ko-Konstruktion von Wissen und der indizienbasierten Unterrichtsanalyse (vgl. Dawidowicz et al. 2019: 26 ff.).

Weitere wichtige Hilfsmittel, die seitens des beteiligten Forschungsteams bereitgestellt wurden, waren u.a. ein Beobachtungsbogen und ein Reflexionstool mit Kompetenzbeschreibungen. Der Beobachtungsbogen enthielt beispielsweise Anregungen dazu, in Stichworten zu dokumentieren, wie die Phase des freien Lesens begonnen und beendet wurde, wie die Lehrkraft für eine stille Leseatmosphäre sorgte, wie sie die Leseziele Entspannung und Vergnügen verdeutlichte und wie sie Reflexionen anleitete.² Diese Anregungen sollten bei der gegenseitigen Beobachtung den Blick auf wichtige Elemente des Lehrpersonen-Handelns schärfen. Das Reflexionstool sollte dagegen das kontinuierliche Nachdenken über die eigenen Lehrkompetenzen und deren Entwicklung anregen.

² Der Beobachtungsbogen ist hier einzusehen:

<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/07/LEELU-Beobachtungsbogen.pdf>

KONTEXTE (2023), 1: 1

Zu diesem Zweck enthielt es acht Kann-Beschreibungen zum Themenfeld Leseunterricht und Klassenführung und vier Kann-Beschreibungen zum Themenfeld Diagnostik, Beratung und Lerner:innenautonomie, die teils in enger Anlehnung an EPOSA entwickelt worden waren (vgl. Anhang).

Es zeigte sich, dass die beteiligten Lehrpersonen in dieser Gesprächsstruktur zahlreiche für ihre Unterrichtspraxis relevante Probleme identifizieren (z.B. die Schwierigkeit von Schüler:innen, passende Lektüren auszuwählen) und im Austausch darüber Lösungsvorschläge weitergeben oder gemeinsam entwickeln konnten (z.B. gezielte Kurzberatungen während der Ein- und Ausleitungsphasen, vgl. dazu genauer Hoffmann 2019). Bei folgenden in Abitzsch et al. (2019: 25 ff.) genauer beschriebenen Lösungen für Praxisprobleme handelt es sich um Vorgehensweisen, die sich aus Sicht der Lehrpersonen in der Praxis bewährt haben (vgl. Tab. 2).

Problem	Lösungsvorschläge des LEELU-Teams
individuell unpassende Buchauswahl	Buchpräsentationen, einsehbare Bewertungen anderer Schüler*innen (Dokumente, Clouds und Poster), Beratungs- und Reflexionsgespräche, Hinweise auf Filterfunktionen im Bücherkatalog, Vorauswahl durch Lehrperson
sprachliche Herausforderungen bei der Lektüre (insb. Wortschatz)	direkte Hilfe (z.B. Übersetzung), Verweis auf Lesestrategien und entsprechende Poster, Verweis auf „passendere“ Bücher mit geringeren lexikalischen Anforderungen
Rollenkonflikte der Lehrperson (Aufsicht vs. Leser*in vs. Berater*in)	Standortwechsel, Identifizieren geeigneter Beratungsmomente, Einzelberatung auf der Grundlage von Bücherdokumentation, Beratungsgespräche im Klassenverband
Schwierigkeiten beim Übergang in die Lese- bzw. beim Herstellen einer konzentrierten Leseatmosphäre	Rituale und Signale (z.B. Triangel, Musik, Raumwechsel), Wegpacken des Handys und anderer konzentrationsbeeinträchtigender Gegenstände
fehlende Möglichkeiten zur Unterbringung der Bücher	Bücherschrank im Klassenzimmer, Rollkoffer, Schulbibliothek
zeitaufwändige Entnahme und Rückgabe der Bücher	Auslage auf gut zugänglichen Tischen, personalisierte Lesezeichen/Klebezettel
eingeschränkter Zugang zu Büchern und Beratung	Einrichten von Durchgangslücken in der Sitzordnung, Freiheiten bei der Platzwahl, Experimentieren mit Kreis- und Tischinseln

Tabelle 2: Probleme und Lösungsvorschläge (aus: Schramm 2020: 701, zusammengestellt aus Abitzsch et al. 2019)

An dieser Stelle sei besonders auf den Begriff der Kollegialität verwiesen, dessen Wichtigkeit sowohl Idel et al. (2012) als auch befragte Projektteilnehmer:innen (vgl. Hofmann 2021) hervorheben. Kollegialität trägt unmittelbar zur „Etablierung einer Kooperationskultur“ (Idel et al. 2012: 15) bei. Entscheidend ist demnach der Aufbau von Vertrauen zwischen den Kooperationspartner:innen, sodass eine De-Privatisierung des Unterrichts gelingen kann. Als wichtiges Element des LEELU-Projekts kann hier nach Aussagen der beteiligten Lehrpersonen maßgeblich das Kennenlernen der internationalen Kolleg:innen in Präsenz angeführt werden, deren Persönlichkeiten und Lehrkontexte die Kolleg:innen anschließend besser einschätzen und in der Kooperationskommunikation berücksichtigen konnten (vgl. Hofmann 2021: 114). Jedoch wurde im späteren Austausch auch das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Kollegialität deutlich: Mit Blick auf die „Achtung der professionellen Autonomie des Kollegen“ (Idel et al. 2012: 15) und die weitestgehend unbekanntes Verhältnisse vor Ort fiel es den beteiligten Lehrpersonen teilweise schwer, Kritik zu äußern (vgl. Hofmann 2021: 120). Die Kollegialitätsnorm eines „Nicht-Einmischen-Wollens“ (Dietrich 2017: 47) gerät also an dieser Stelle zu einer Herausforderung für die Gestaltung der Kooperation. Anders hingegen erwies sich die Situation und Kooperation der Lehrpersonen in den Zweiergesprächen unmittelbar nach dem Unterricht. Diese wurden als besonders hilfreich und die Videokonferenzen entsprechend tendenziell als weniger hilfreich für die eigene Weiterentwicklung empfunden (vgl. dazu genauer Hofmann 2021). Es ist anzunehmen, dass bei diesen Zweiergesprächen die angesprochene Kollegialitätsnorm durch das gemeinsame Erleben der Unterrichtssituation, die unmittelbare zeitliche Nähe des Gesprächs zum Geschehen und den Rückgriff auf die Erstsprache während des Austauschs zwischen Mentor:innen und Praktikant:innen außer Kraft gesetzt wurde.

Der Kooperationsgedanke bezog sich im LEELU-Projekt nicht allein auf die konkrete Gemeinschaft der am Projekt beteiligten Kolleg:innen, sondern es sollten auch für andere DaF-Lehrpersonen weltweit, die an der Einführung des freien Lesens interessiert sind, Anregungen und insbesondere konkrete Materialgrundlagen bereitgestellt werden. So stehen nach Projektabschluss zahlreiche Materialien³ auf der Projekthomepage zum Download zur Verfügung. Neben einer einführenden Videodokumentation des Projekts finden sich dort beispielsweise auch Factsheets in den vier Projektsprachen zum Freien Lesen für Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigte, ein Klasseninformationsbuch, Strategieposter, eine LEELU-Logbuch-Vorlage und LEELU-Lesezeichen (vgl. Beispiele im Anhang). Darüber hinaus wurden für interessierte Aus- und Fortbildner:innen auch die umfangreichen Materialien für das vorgeschaltete einwöchige LEELU-Einführungsseminar bereitgestellt.⁴

³ Weiterführende Materialien des Projekts lassen sich hier abrufen: <https://www.leelu.eu/material>.

⁴ Materialien für Fortbildner:innen sind hier zu finden: <https://www.leelu.eu/material-fuer-aus-und-fortbildnerinnen>.

4 Fazit

So illustriert das LEELU-Projekt eine vielfältige Kooperationsstruktur, die insbesondere die Zusammenarbeit von (innovationsinteressierten) Lehrpersonen und (praxisorientierten) Forscher:innen, die Zusammenarbeit von angehenden und von erfahrenen Lehrpersonen und die Zusammenarbeit von Lehrpersonen an verschiedenen Schulen und in verschiedenen Ländern ins Zentrum der Bemühungen einer Lerngemeinschaft stellt, die versucht, bisher noch nicht genutzte, vielversprechende Unterrichtsverfahren zu etablieren. Eine quantitative Begleitstudie der neun Interventions- und neun Kontrollklassen auf der Grundlage von C-Tests deutet darauf hin, dass den beteiligten Lehrpersonen die Umsetzung des extensiven Leseprogramms so gut gelang, dass sich gegenüber dem regulären Unterricht leichte Überlegenheitseffekte zeigten (Abitzsch et al. im Druck).

Im Sinne der Nachhaltigkeit wurden die systematisch dokumentierten und reflektierten Erfahrungen und die praxiserprobten Materialien auch für andere Kolleg:innen, die im DaF-Unterricht oder in der Aus- oder Fortbildung von DaF-Lehrenden tätig sind, öffentlich bereitgestellt. Sowohl in der Aus- und Weiterbildungspraxis als auch in zukünftiger DaF-Professionsforschung bietet der Fokus auf Kooperationsprozesse aus unserer Sicht einen vielversprechenden Ansatz, dessen Potenzial im LEELU-Projekt erst angerissen werden konnte und das es in internationaler Zusammenarbeit tiefergehender zu beforschen gilt.

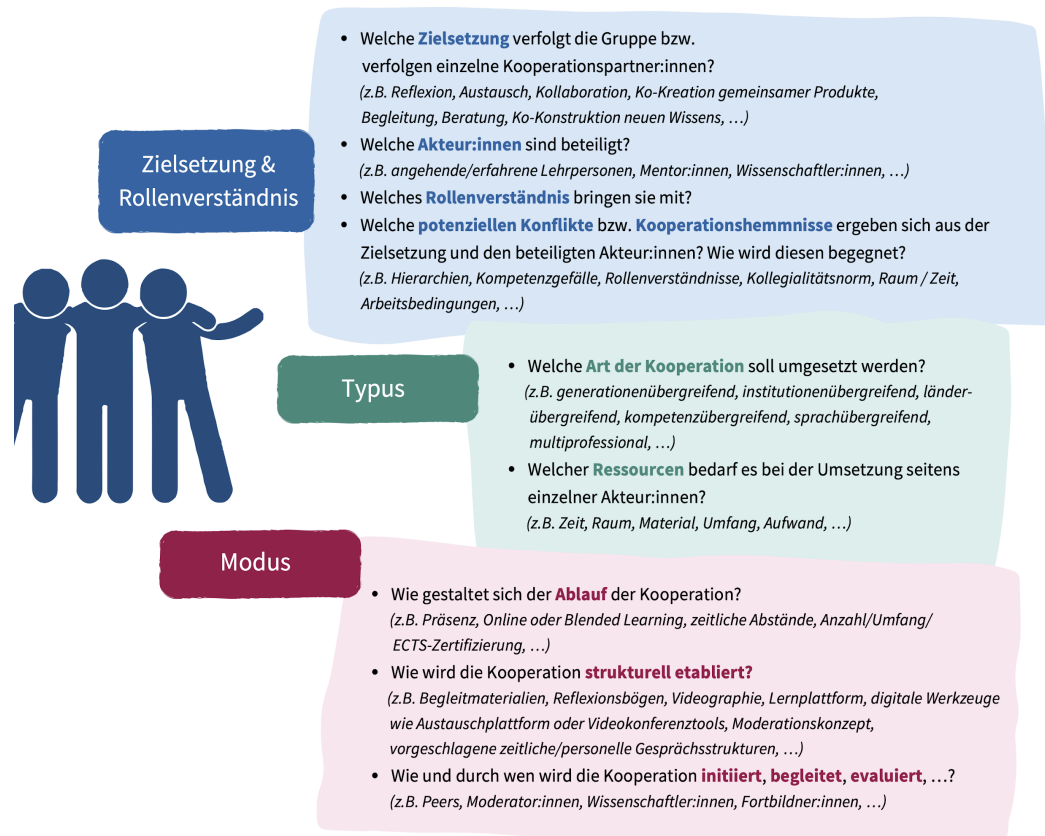


Abbildung 2: Zentrale Aspekte von Kooperationsprojekten

Für die Planung und Umsetzung künftiger Kooperationsprojekte empfehlen wir deshalb vor dem Hintergrund der Theorie des situierten Lernens sowie der skizzierten Verfahren und Erfahrungen im LEELU-Projekt eine kritische Reflexion ausgewählter Aspekte und Fragestellungen, die in Abbildung 2 aufgeführt sind. Fragen nach der Zielsetzung und dem Rollenverständnis, nach dem Typus und dem Modus der Kooperation können dabei nach unserer Einschätzung zentrale Orientierungspunkte bieten.

Literaturverzeichnis

- Abitzsch, Doris & Knaap, Ewout van der (2022). Erkenntnisse von DaF-Lehrpersonen zur Didaktik des freien Lesens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 51: 1, 121-136.
- Abitzsch, Doris, Knaap, Ewout van der, Abbate, Roberta, Dawidowicz, Marta, Feld-Knapp, Ilona, Hofmann, Katrin, Hoffmann, Sabine, Perge, Gabriella & Schramm, Karen (2019). Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht.
<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (07.02.2023).
- Abitzsch, Doris, Knaap, Ewout van der & Schramm, Karen (im Druck). Extensives Lesen im DaF-Unterricht der Sekundarstufe. Eine Interventionsstudie an neun europäischen Schulen. Erscheint in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*.
- Dawidowicz, Marta, Schramm, Karen, Abbate, Roberta, Abitzsch, Doris, Feld-Knapp, Ilona, Hofmann, Katrin, Hoffmann, Sabine, Perge, Gabriella & Knaap, Ewout van der (2019). Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts.
<https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildung-ma%C3%9Fnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (07.02.2023).
- Dietrich, Fabian (2017). Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17: 2017, 45-48.
- European Commission, Joint Research Centre, Redecker, Christine, Punie, Yves (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (edited by Yves Punie). Luxembourg: Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770> (07.02.2023).
- Goodwin, Charles (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96: 3, 606-633.
- Hoffmann, Sabine (2019). Beratung beim Extensiven Leseunterricht im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2: 2019, 427-457.
- Hofmann, Katrin (2021). Strukturelle Gelingensbedingungen videogestützter Lehrpersonengespräche über DaF-Unterricht: Eine Interviewstudie zu Paar- und Gruppeninteraktionen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 50: 1, 106-123.

- Idel, Till-Sebastian, Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, Elisabeth, Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hrsg.). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-25.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael & Schart, Michael (Hrsg.). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.
- Mateva, Galya, Vitanova, Albena & Tashevskva, Svetla (2011-2013). Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPR). Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer.
<https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-DE-web.pdf> (07.02.2023).
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit, Jones, Barry, Komorowska, Hanna & Soghikyan, Kristine (2007). Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion. Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf (07.02.2023).
- Nittel, Dieter (1997). Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Erwachsenenbildnern/-innen. Pädagogischer Blick, 5: 3, 141-150.
- North, Brian, Mateva, Galya & Rossner, Richard (2011). EAQUALS European Profiling Grid.
<https://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (07.02.2023).
- Sawatzki, Dennis, Becker, Bastian, Ewering, Tanja, Friedrich, Jürgen & Preuß, Christine (2016). Kooperatives Lernen: das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Augsburg: Auer.
- Schlick, Manuela & Janík, Miroslav (Hrsg.) (2021). „Language of reflection – reflection of language“ in foreign language teacher education. Orbis Scholae, 15: 3.
- Schramm, Karen (2020). Social video-Austausch über extensiven DaF-Leseunterricht: Vielfalt und Gemeinsamkeiten von Lehrpersonen im internationalen LEELU-Projekt. In: Muroi, Yoshiyuki (Hrsg.). Einheit in der Vielfalt? Germanistik zwischen Divergenz und Konvergenz. München: iudicium, 693-705.
<https://www.iudicium.de/katalog/86205-331.pdf> (07.02.2023).
- Schramm, Karen & Bechtel, Mark (2019). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt [Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik]. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 49: 1, 3-13.
- Steinkühler, Julia (2021). Kooperation in der universitären Lehrerbildung. Der Einfluss von Lehrveranstaltungen auf die Einstellungen der Studierenden zur kollegialen Zusammenarbeit im Lehrberuf. Dortmund: readbox unipress.

Angaben zur Person: Karen Schramm ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik Deutsch als Fremdsprache (insb. Curriculumforschung), Methodik Deutsch als Fremdsprache (insb. Lesen/Alphabetisierung), Lehrer:innenbildung Deutsch als Fremdsprache und qualitative Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik (insb. Unterrichtsdiskursanalyse).

Kontakt: karen.schramm@univie.ac.at

Angaben zur Person: Katrin Hofmann ist Universitätsassistentin (prae-doc) am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Institut für Germanistik) der Universität Wien. Ihr Forschungsinteresse gilt besonders der Digitalisierung im Bereich Didaktik Deutsch als Fremdsprache, unter anderem betreffend der Entwicklung bzw. Vermittlung Digitaler Kompetenz sowie den Umgang mit Künstlicher Intelligenz (insb. maschinelle Übersetzungsprogramme).

Kontakt: katrin.hofmann@univie.ac.at

DOI: 10.24403/jp.1297033