

Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE

**Julia Feike, Věra Janíková, Tatsuya Ohta, Kristina Peuschel,
Constanze Saunders, Michael Schart**

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Feike, Julia, Věra Janíková, Tatsuya Ohta, Kristina Peuschel, Constanze Saunders, and Michael Schart. 2023. "Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE." KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache, no. 1: 1-20. <https://doi.org/10.24403/jp.1296775>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

CC-BY 4.0: Creative Commons: Namensnennung

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen: Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE

Julia Feike, Věra Janíková, Tatsuya Ohta, Kristina Peuschel,
Constanze Saunders & Michael Schart

Am Startpunkt einer neuen wissenschaftlichen Zeitschrift stellt sich zunächst die Frage nach deren Notwendigkeit. Welche Lücke in der Publikationslandschaft des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) soll KONTEXTE füllen? Welche Perspektiven sollen gestärkt, welche Entwicklungen in den Blick genommen werden? In diesem einführenden Beitrag möchten wir darlegen, weshalb wir die Zeit für dieses neue Journal gekommen sehen und welche Zielsetzungen KONTEXTE verfolgt.

1 Handlungsfelder der Professionalisierung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Wir betrachten KONTEXTE als eine folgerichtige Konsequenz der zunehmenden Ausdifferenzierung unseres Faches. In den 1990er Jahren wurde noch in Zweifel gezogen, ob es sich bei DaF überhaupt um eine akademische Disziplin handele, die Selbstständigkeit für sich beanspruchen dürfe (Götze & Suchsland 1996). Seitdem hat sich das Fach jedoch vom so genannten „vierten Standbein der Germanistik“ hin zu einer eigenständigen „Lehr- und Forschungsdisziplin“ (Henrici 2004, vgl. auch Altmayer 2020) entwickelt. DaFZ konnte sich in der Hochschullandschaft etablieren, sodass es heute an zahlreichen Universitäten im deutschsprachigen Raum mit entsprechenden Professuren oder auch mit ganzen Instituten vertreten ist. Das Portal „kleine Fächer“, auf dem DaFZ seit dem Jahr 2018 vertreten ist, führt bundesweit insgesamt 68 Professuren an 42 universitären Standorten an. Es finden sich allerdings darüber hinaus auch eine Reihe von Professuren, bei denen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über eine Mischdenomination als Teil der Germanistik verstanden und entsprechend ausgestaltet wird, wie z.B. Deutsche Sprachwissenschaft/Deutsch als Fremdsprache. Nicht gezählt sind dabei DaF-Professuren in anderen, deutschsprachigen und

nicht-deutschsprachigen Ländern. Zumindest in der Bundesrepublik und in Österreich sind diese Stellen inzwischen zu einem großen Teil mit Personen besetzt, die in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ihre akademische Sozialisierung erfahren haben. Ihr berufliches Selbstverständnis, ihr Blick auf Gegenstände, Praktiken und Forschungsfelder ihres Faches kommt daher immer häufiger ohne legitimierende Bezüge zu anderen Fächern aus.

Im Unterschied zu ähnlich jungen Disziplinen ist DaFZ nicht aus Entwicklungen innerhalb der akademischen Welt hervorgegangen. Ihr Entstehen muss vielmehr als eine Reaktion auf soziale und politische Prozesse betrachtet werden. Die entscheidenden Impulse kamen vom wachsenden Bedarf an Deutschunterricht für Menschen mit anderen Erstsprachen in den 1970er Jahren. Auch außenpolitische Überlegungen zur Rolle der deutschen Sprache im Ausland während der Zeit der Blockkonfrontation spielten eine Rolle (vgl. Altmayer et al. 2021). Das führte unmittelbar zu einer verstärkten Nachfrage nach unterrichtlichen Konzepten und auch systematischen Untersuchungen des Geschehens in DaFZ-Klassenräumen. Weinrichs viel zitiertes Diktum vom „Kind der Praxis“ (Weinrich 1979) beschreibt daher sehr treffend die Anfänge des wissenschaftlichen Faches DaFZ.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit DaFZ-Unterricht stellt somit den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der Disziplin dar. Dabei haben sich in den vergangenen 60 Jahren Strukturen herausgebildet, durch die das Berufsfeld von DaFZ-Lehrenden und die wissenschaftliche Disziplin auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. Beide Bereiche müssen jedoch als eigenständige Handlungsfelder betrachtet werden. So beschränken sich die Aufgaben der wissenschaftlichen Disziplin nicht allein auf die Erforschung von Unterrichtsprozessen oder die Vorbereitung von Studierenden für den Lehrberuf, auch wenn diese Berufsorientierung einen zentralen Bereich der Disziplin ausmacht und sie vielerorts entscheidend zu ihrer Legitimierung beiträgt. Wissenschaftliche Fragestellungen, Forschungsgegenstände und Erkenntnisinteressen reichen weit über die konkrete Unterrichtspraxis DaFZ hinaus. Welche Gegenstände und Themen der Wissenschaft vom Diskurs zur Unterrichtspraxis aufgegriffen werden und für den Lehrberuf in DaFZ Relevanz entwickeln, ist stets auch ein Aushandlungsprozess, der häufig mit der Diskussion um Theorie und Praxis gleichgesetzt wird.

KONTEXTE wendet sich explizit Professionalisierungsprozessen zu, also der Anbahnung und Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen für unterschiedliche berufliche Kontexte in DaFZ. Aus dieser Perspektive interessiert das Verhältnis unterschiedlicher Theorie(n) und Praktiken, das sich in drei recht klar voneinander abgrenzbaren Handlungsfeldern zeigt (vgl. Abb. 1).



Abb.1: Handlungsfelder in der Professionalisierung von Lehrenden in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, wirken in Professionalisierungsprozessen in DaFZ mindestens drei Handlungsfelder zusammen: die Berufspraxis von DaFZ-Lehrenden, die Forschungspraxis und die Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis. Sie folgen jeweils eigenen Zielsetzungen, haben spezifische normierte Praktiken und vertreten auch je spezifische Formen der Theoriebildung. Das lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen: Die Gestaltung von DaF-Unterricht auf Niveaustufe A2 nach dem Prinzip der Interaktionsorientierung (Berufspraxis) stellt die handelnden Personen vor andere Herausforderungen und beruht auf anderen konzeptionellen Überlegungen als ein empirisches Forschungsprojekt zu interaktiven Lehr- und Lernprozessen (Forschungspraxis). Universitäre Lehrveranstaltungen oder Fortbildungsangebote, mit denen die Interaktionskompetenz von (angehenden) DaFZ-Lehrenden gefördert werden soll, bilden die Praxis der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auch wenn sich alle drei Handlungsfelder in einem gemeinsamen Verständnis beispielsweise von „Interaktion“ treffen könnten, ist dies häufig nicht der Fall. Es gilt daher, den internen Dynamiken der jeweiligen Handlungsfelder nachzuspüren und die Verbindungen zwischen ihnen mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrenden zu schärfen.

Das hier vorgestellte Modell hinterfragt somit Annahmen zu den Aufgaben von Wissenschaft und Forschung, Aus-, Fort- und Weiterbildung und beruflicher Praxis. Keines der drei Handlungsfelder wird als Grundlage der anderen gesehen. Sie stehen gleichberechtigt nebeneinander und müssen in ihrer eigenen Logik verstanden werden. So ist die Unterrichtspraxis auch ohne wissenschaftliche Theoriebildung stets von Theorie(n) durchdrungen, denn sie beruht immer auf bestimmten individuellen oder auch kollektiven Annahmen, beispielsweise über das Wesen oder die Funktionen von Sprache, über effektive Lehr-Lernprozesse, über situativ und curricular als angemessen gewertete Lehr-Lernziele und über die eigene Rolle als Lehrperson. Unterricht – verstanden als eine planvolle und zielgerichtete Aktivität zur Förderung von Kompetenzen bei Lernenden – benötigt daher das didaktische Denken der Handelnden, auch wenn dieser Prozess von ihnen nicht

ausformuliert wird oder ihnen nicht bewusst ist (vgl. Cramer 2014, Patry 2014, Neuweg 2020). Auch Forschung ist mehr als „Theorie“. Hypothesen, Modelle, Konstrukte oder Begriffe sind Ergebnisse einer spezifischen Form von wissenschaftlicher und sozialer Praxis. Sie stellen die Ergebnisse der institutionalisierten Wissensproduktion in akademischen Kontexten dar. Das Modell (Abb. 1) deutet an, dass wissenschaftliche Theoriebildung nicht direkt in die von Lehrenden als beruflich relevant betrachtete Theoriebildung übersetzbar ist. Es ruft zudem ins Bewusstsein, dass ebenso die Praxis der Aus-, Fort- und Weiterbildung als ein eigener Handlungsbereich aufgefasst werden sollte. Er zeichnet sich durch eine spezifische Praxis aus und unterscheidet sich in den zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen sowohl von der Forschung als auch von der Berufspraxis.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Personen, die in den jeweiligen Handlungsfeldern schwerpunktmäßig agieren, fortlaufend Erkenntnisse generieren, die jeweils nur in begrenztem Maße mit den jeweils anderen Handlungsfeldern kompatibel zu sein scheinen. Eine wichtige Aufgabe und Herausforderung in der Professionalisierung in DaFZ besteht daher darin, die Schnittstellen zwischen diesen drei Handlungsfeldern sichtbar zu machen und auszugestalten, sodass es auf der Unterrichtsebene zu erfolgreichen Lernprozessen kommt, auf der Forschungsebene zu relevanten Erkenntnissen und auf der Professionalisierungsebene kompetente DaFZ-Lehrpersonen aus- und fortgebildet werden (vgl. Berkel-Otto et al. 2021, Peuschel et al. 2021).

Das Modell ist aufgrund der Vielfalt von Aspekten, die in der Professionalisierung von Lehrenden ineinandergreifen, notwendigerweise unvollständig. Es verzichtet beispielsweise darauf, innerhalb der einzelnen Handlungsfelder unterschiedliche thematische Schwerpunkte zu unterscheiden. Götze et al. (2010: 24) nennen vier mögliche Ausrichtungen für die wissenschaftliche Disziplin DaFZ: linguistisch, lehr-/lernwissenschaftlich (didaktisch/methodisch), landeskundlich-kulturwissenschaftlich und literaturwissenschaftlich. Diese inhaltliche Differenzierung wird jedoch vom Modell nicht erfasst. Auch die in der Lehrendenbildung sehr intensiv diskutierte Unterteilung in fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissens Elemente bleibt hier bewusst ausgeblendet (Baumert & Kunter 2006). Welche Rolle spezifische Inhalte oder generische Wissensdimensionen im jeweiligen Handlungsfeld spielen, scheint uns in erster Linie eine Frage des jeweiligen Handlungskontextes zu sein. Dieser Thematik soll in den kommenden Ausgaben von KONTEXTE deshalb besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Auch die Komplexität von DaFZ als universitärem Lehrfach wird vom Modell nicht hinreichend abgebildet. In den entsprechenden Studiengängen beschäftigen sich zahlreiche Lehrveranstaltungen mit Inhalten, die auf den Interessen des Handlungsfeldes Forschung beruhen. Sie thematisieren beispielsweise aktuelle Fachdiskurse oder ermöglichen es den Studierenden, Forschungspraxis zu erleben und mitzugestalten. Darüber hinaus finden sich auch Lehrangebote, die Gegenstände und Fragestellungen aus anderen Disziplinen aufgreifen, beispielsweise aus der Germanistik, der Mehrsprachigkeitsforschung und der Pädagogik, oder sie zielen auf allgemeine

Schlüsselqualifikationen. Solche Elemente der Lehre sind mit Blick auf den Bildungsanspruch von Universitäten für jeden Studiengang bedeutsam. Sie werden von Abb. 1 aber nicht explizit erfasst.

Uns geht es also mit diesem Modell vor allem darum, drei für die Professionalisierung in DaFZ unmittelbar relevante Handlungsfelder in ihren eigenen Formen von Praxis und ihren eigenen Zugängen zur Theoriebildung darzustellen. Sie bringen notwendigerweise verschiedene Rollenverständnisse bei den jeweils handelnden Personen hervor. Ein Lehrer, der DaF-Unterricht verantwortet, steht vor anderen Aufgaben und hat in der Regel ein anderes berufliches Selbstverständnis als eine Wissenschaftlerin, die einen Großteil ihrer Arbeitszeit der akademischen Forschung, der Lehre und der Verwaltung widmet. In Professionalisierungsprozessen begegnen sich diese Rollenverständnisse und treten auf vielfältige Art und Weise zueinander in Beziehung. Es kommt auch zu Mischformen, die individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet werden können. Solche Konstruktionen beruflicher Identität von Lehrenden, Auszubildenden und Forschenden gehören zu den wichtigen Themen, denen sich KONTEXTE zuwenden wird.

2 Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplin DaFZ

Für die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind alle drei Handlungsfelder und die mit ihnen verbundenen Rollen von zentraler Bedeutung. Aus ihrem Zusammenwirken ergibt sich die Dynamik, die entscheidend zur Ausdifferenzierung von DaFZ in den letzten vier Jahrzehnten beigetragen hat. In den Anfangsjahren bildete – ausgehend von der Sprachvermittlungspraxis – zunächst noch die Didaktik den prägenden Schwerpunkt. Die Aufmerksamkeit galt vor allem der methodischen Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl und Anordnung geeigneter Unterrichtsinhalte. Die Diskussionen zum Stellenwert der Landeskunde geben dafür ein anschauliches Beispiel (Altmayer 2017). Auch heute noch wird DaF als wissenschaftliches Fach in vielen Regionen vor allem aus dieser Perspektive der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Unterricht betrachtet. Aber in den letzten drei Jahrzehnten haben auch empirische Arbeiten kontinuierlich an Gewicht gewonnen und bilden heute neben der konzeptionellen, theoretisch orientierten Forschung eine wichtige Säule des Forschungsfeldes. Erste Impulse für diese Entwicklung lassen sich bis in die 1970er zurückverfolgen, als an der Ruhr-Universität in Bochum das Studienfach Sprachlehrforschung eingerichtet wurde (Götze 2003). Aber erst ab den 1990er Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass die empirische Erforschung von Lehr- und Lernprozessen einen notwendigen Bestandteil der eigenständigen Disziplin DaF darstellen sollte.

Für den Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum kann dieser Prozess inzwischen als abgeschlossen gelten (vgl. Riemer 2019), auch wenn sich das nicht unbedingt an den Curricula der Studiengänge zeigt. In anderen Regionen ist die Situation jedoch weniger eindeutig. Durch die an

vielen Standorten nach wie vor sehr starke Einbindung von DaF in die germanistische Philologie haben es empirisch Forschende in vielen Ländern noch immer schwer, sich im akademischen Umfeld Geltung zu verschaffen. Die Resonanz kommt dann weniger aus der germanistischen Philologie als aus den Bereichen Lehrendenbildung oder Angewandte Sprachwissenschaft, wie Diana Feick es am Beispiel Neuseeland in ihrem Beitrag in dieser Ausgabe von KONTEXTE beschreibt.

Es gibt aber auch Länder, in denen neben der germanistischen Philologie seit Jahren eigenständige universitäre Studienprogramme für die DaF-Lehrkräftebildung existieren. Dazu zählt beispielsweise Tschechien, wie der Beitrag von Věra Janíková & Jana Kratochvílová demonstriert. Diese Programme setzen sich zum Ziel, die Professionalität der angehenden DaF-Lehrkräfte auf der Basis von forschungsbasierten Erkenntnissen sowie praxisbezogenen Bestandteilen systematisch aufzubauen. Sie schaffen dadurch gute Grundlagen, um empirische Sprachlehr- und Sprachlernforschung bzw. Forschung zur Lehrkräftebildung zu betreiben. Das wird auch dadurch gefördert, dass die Lehrendenbildung einphasig organisiert wird, d. h. ohne eine Praxisphase im Anschluss an das Studium wie beim sogenannten Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte an Schulen in Deutschland.

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass der Gewinn, den die Disziplin aus der Integration empirischer Forschung zieht, augenfällig ist. Es kamen durch die Weiterentwicklungen in den letzten zwei Jahrzehnten nicht nur eine Reihe neuer Forschungsgegenstände in den Blick - parallel dazu wurden auch die methodologischen Diskussionen differenzierter und tiefgründiger. Wichtige Meilensteine dieses Entwicklungsprozesses bilden die Handbücher zur empirischen Fremdsprachenforschung von Settineri et al. (2014) und Caspari et al. (2022).

Zeitschriften wie *Deutsch als Fremdsprache* oder *InfoDaF* haben über Jahrzehnte hinweg unser Fach geprägt, indem sie bestrebt waren, solche Entwicklungsprozesse möglichst umfassend abzubilden. Sie werden sicher auch weiterhin durch diesen integrierenden Ansatz eine zentrale Funktion für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erfüllen. Aber angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung im Bereich der Didaktik einerseits und den neuen Forschungsperspektiven andererseits zeigen vor allem Schwerpunktausgaben thematische Kohärenz. Somit eröffnen sich Freiräume für spezialisierte Journale, was bereits im Jahr 2000 mit dem Erscheinen von *German as a Foreign Language* (GFL) deutlich wurde. Diese Online-Publikation griff den zu dieser Zeit sehr lebhaft geführten Diskurs über interkulturelle Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auf und rückte dabei vor allem die Situation außerhalb der deutschsprachigen Länder ins Sichtfeld. Auch wenn sich die thematische Ausrichtung dieser Zeitschrift im Laufe der Jahre deutlich erweiterte, kann sie als ein erster Versuch gewertet werden, einem neuen didaktischen Konzept in Deutsch als Fremdsprache eine Plattform für den Austausch zu bieten. Ihr folgten im Jahr 2021 in kurzer Folge zwei weitere Journale: die *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* (ZIAF) und *Korpora Deutsch als Fremdsprache* (KorDaF). In diesen beiden Publikationen spiegelt sich die Spezialisierung der Forschungspraxis wider. Mit der Interaktionsforschung und der

korpusbasierten Forschung konzentrieren sie sich deutlich konsequenter als GFL auf ein eng abgestecktes Themenfeld. Allen vorhandenen Fachpublikationen ist jedoch gemein, den Forschungsdiskurs zur Lehrkräftebildung und Professionalisierung im Fach bisher nur in geringem Ausmaß thematisiert zu haben. An diesem Punkt soll KONTEXTE ansetzen.

3 Professionalisierung von DaF-Lehrenden

Es wurde deutlich, dass die Entwicklung der Forschungspraxis in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache über die letzten Jahrzehnte hinweg einen auffälligen Trend zur Ausdifferenzierung aufweist. Das lässt sich für das Handlungsfeld der Aus-, Fort- und Weiterbildung nicht in gleicher Weise sagen. Damit zeigt sich in DaFZ eine ähnliche Tendenz wie in den anderen Fremdsprachendidaktiken: Die universitäre und postuniversitäre Lehrendenbildung, die dort zum Einsatz kommenden Lehr- und Lernformen in Verbindung mit den erarbeiteten und vermittelten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten rücken erst seit wenigen Jahren verstärkt in den Fokus (vgl. Johnson 2015, Legutke & Schart 2016, Gerlach 2022, Schmidt et al. in Vorbereitung). Über mehrere Dekaden hinweg wurde dieses wichtige Handlungsfeld demnach kaum systematisch gestaltet und untersucht. Dass bis heute im Bereich Deutsch als Fremdsprache in vielen Regionen der Welt die Möglichkeit fehlt, ein Studium mit einer zielgerichteten Orientierung auf den Lehrberuf zu absolvieren bzw. eine professionelle Ausbildung als Deutschlehrkraft zu erhalten, ist ein prägnanter Ausdruck dieser Situation.

Um das Handlungsfeld Aus-, Fort- und Weiterbildung voranbringen zu können, ist es zunächst notwendig, die Frage nach dem Professionswissen von Lehrenden zu stellen. Was macht es aus? Welche Gegenstände sind notwendig und geeignet, um angehende Lehrpersonen auf ihre Aufgaben in der Berufspraxis vorzubereiten? Wie gezeigt, lassen sich seit der Etablierung von DaFZ als selbstständiger Fachdisziplin die Kernbestände des Professionswissens nicht mehr über die germanistische Philologie bestimmen. Zugleich muss DaFZ wie alle anderen Fremdsprachendidaktiken auch zu den schwach konturierten Domänen gezählt werden (Legutke et al. 2022). Es erschließt sich nicht unmittelbar, auf welche Inhalte sich die Fachdidaktik eigentlich beziehen soll. DaFZ muss demnach ein eigenes Verständnis von Fachinhalten entwickeln und dabei die Heterogenität der Lehr- und Lernkontexte ebenso beachten wie die Vielfalt an möglichen Nachbar- und Referenzwissenschaften (Altmayer 2020: 929). Dieser Prozess der Selbstfindung kann immer nur zu vorläufigen Ergebnissen führen, denn durch gesellschaftliche und technische Entwicklungen verändern sich die Anforderungen an den Lehrberuf beständig. Es erfordert einen kontinuierlichen Dialog aller an Professionalisierung Beteiligten, den KONTEXTE künftig begleiten und unterstützen möchte.

Die Frage nach dem Professionswissen stellt sich in DaFZ in besonderer Weise, da Bedarfe, Zielgruppen, regionale und sprachliche Ausgangssituationen weltweit sehr vielfältig sind. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen Lehrkräfte somit auf ein sehr heterogenes Arbeitsfeld

vorbereitet werden. Dass diese Prozesse erst seit wenigen Jahren in den Fokus der wissenschaftlichen Disziplin rücken, stellt ein Desiderat dar, dem wir mit KONTEXTE entgegenwirken möchten. Die Forschungslage macht offensichtlich, dass wir uns auch dem Denken, Wissen und Können von Lehrenden sowie den Prozessen des Hinweins in den Lehrberuf zuwenden müssen, wenn die Disziplin eine unmittelbare Relevanz für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis sowie der Forschung dazu beanspruchen möchte.¹

Vor diesem Hintergrund betrachtet ist es als positive Entwicklung zu bewerten, dass sowohl der DAAD mit *Dhoch3* (Fathy & Buchholz 2023, Riemer & Soethe 2023) als auch das Goethe-Institut mit *Deutsch Lehren Lernen* (vgl. Legutke & Rotberg 2018) in jüngster Zeit international ausgerichtete Aus- bzw. Fortbildungsinitiativen für Deutsch als Fremdsprache unternommen haben. An beiden Programmen lässt sich der Wunsch nach Professionalisierungsprozessen für den DaF-Unterricht weltweit ablesen. Sie teilen zwar eine Reihe von Merkmalen und ergänzen sich in vielen Punkten. Aber sie unterscheiden sich zugleich auch grundlegend in ihrem Verständnis von Didaktik der Aus- bzw. Fortbildung. Sie konzipieren beispielsweise das Lernen von (angehenden) Lehrenden auf unterschiedliche Weise, divergieren bei Auswahl und Organisation von Programminhalten und wählen auch für die methodische Umsetzung andere Herangehensweisen. An *Dhoch3* und *DLL* wird daher greifbar, wie wichtig es für die Disziplin Deutsch als Fremdsprache wäre, sich intensiver den Verbindungen zwischen den drei Handlungsfeldern der Professionalisierung zu widmen und die jeweils regional und national umgesetzten Programme der Lehrkräftebildung für DaF besser zu verstehen. Zugleich sind Programme wie *Dhoch3* und *DLL* Instrumente der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Deshalb stellt sich notwendigerweise auch die Frage nach dem richtigen Verhältnis zwischen der Unterstützung regionaler Bestrebungen und deren Umklammerung. Wir brauchen also deutlich mehr theoretische und empirische Arbeiten zum Geschehen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in DaF, ebenso wie Berichte aus der alltäglichen Lehr-Lernpraxis, die uns die Perspektiven der Beteiligten und die Umstände, unter denen sie handeln, näherbringen. KONTEXTE möchte einen Beitrag dazu leisten, diesen Prozess konstruktiv zu begleiten.

4 Professionalisierung im Fokus – Zeitschrift KONTEXTE

KONTEXTE hat sich zum Ziel gesetzt, das Fach Deutsch als Fremdsprache konsequent aus der Perspektive der Professionalisierung von Lehrpersonen zu betrachten. Das Journal soll daher einen Anlaufpunkt für all jene bilden, die sich weltweit unter vielfältigen Bedingungen mit der Förderung

¹ Dies zeigen beispielsweise die Beiträge in den Themenheften "Fachdidaktisches Wissen in der Fremdsprachenlehrerkräftebildung" (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2022; z.B. Gerlach 2022, Legutke et al. 2022) und "Der Fremdsprachenlehrer im Fokus" (Fremdsprachen Lehren und Lernen 1/2014, Königs 2014) sowie der Sammelband "Fremdsprachendidaktische Professionsforschung (Legutke & Schart 2016).

von Kompetenzen im Lehrberuf befassen. Es beleuchtet die Vielfalt an Möglichkeiten, Professionalisierung zu erleben, zu gestalten, zu begleiten und zu erforschen.

KONTEXTE versteht sich als ein Forum für den internationalen Austausch und erscheint daher bewusst ausschließlich in einem Online-Format als Open Access-Publikation ohne Zugangsbarrieren zum Abrufen der Artikel und ohne Publikationskosten für Beitragende. Das Journal ist somit jederzeit und überall zugänglich. In den Beiträgen spiegeln sich die unterschiedlichen Bedingungen wider, unter denen DaF-Lehrende auf die Lehrtätigkeit vorbereitet werden und in ihre beruflichen Aufgaben hineinwachsen. KONTEXTE sieht sich als eine Ergänzung zu den vielen Publikationen mit begrenzter Reichweite, die von regionalen Verbänden publiziert werden. Es soll dazu beitragen, diese Initiativen zu vernetzen, sich auszutauschen, voneinander zu lernen und gemeinsam neue Möglichkeiten zu erschließen.

Der Schwerpunkt wird dabei auf Fragestellungen liegen, die sich vor allem in Deutsch als Fremdsprache stellen. Zur weiter oben thematisierten Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplin gehört auch, dass sich für DaF und DaZ trotz aller Gemeinsamkeiten unterschiedliche Konturen herausgebildet haben (vgl. Marx 2015, Zabel et al. 2022). DaZ - hier zunächst verstanden als der Teil unserer Disziplin, der sich mit der Institution Schule im deutschsprachigen Raum auseinandersetzt - findet dabei leichter Anschluss an die Diskussionen zur Lehrkräftebildung in Deutschland und kann auf entsprechende Publikationsmöglichkeiten zurückgreifen, beispielsweise die jüngst erschienenen Online-Zeitschriften der Universität Bielefeld (HLZ, DiMawe, PFLB)².

Bereits einige Beiträge in dieser ersten Ausgabe von KONTEXTE verdeutlichen, dass Professionalisierung im internationalen DaF-Kontext mit anderen Problemen konfrontiert ist als die Lehrkräftebildung an deutschen Universitäten. Gleichzeitig unterscheiden sich auch Zielsetzungen, Herangehensweisen und Herausforderungen zwischen Lehramtsstudiengängen und DaF- bzw. DaFZ-Studiengängen an deutschen Hochschulen. Mit KONTEXTE möchten wir eine Publikationsmöglichkeit schaffen, die den Blick in verschiedene Regionen der Welt richtet, ohne sich dabei jedoch den vielfältigen Entwicklungen in Deutsch als Zweitsprache zu verschließen.

5 Relevante Fragestellungen für KONTEXTE

5.1 Berufsfeldbezüge

Blickt man aus der Perspektive der Professionalisierung auf die Handlungsfelder von DaFZ stellt sich zunächst die Frage, wie sich der DaF-Unterricht als (zukünftiges) Arbeitsfeld und die Prozesse der gezielten beruflichen Vorbereitung und Weiterentwicklung aufeinander beziehen lassen. Es kann daher nicht überraschen, dass sich die meisten Beiträge in dieser ersten Ausgabe von

² Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ); Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialie für Lehrer*innenbildung und Unterricht (DiMawe); Arbeitsmaterialien PraxisForschungLehrer*innenBildung: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)

KONTEXTE dem Verhältnis dieser beiden Handlungsfelder zuwenden. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass der Erwerb von Lehrkompetenzen nicht gleichsam naturwüchsig erfolgt, indem man sich nur ausreichend intensiv mit Erkenntnissen aus dem Forschungsfeld DaF beschäftigt. Es müssen vielmehr während des Studiums Möglichkeiten der Begegnung mit Unterricht geschaffen werden, um die „Ebene handlungsleitenden Wissens“ (Bonnet & Hericks 2020: 438) anzusprechen. Für die universitäre Ausbildungssituation ergibt sich daraus die Aufgabe, Anteile von DaF-Unterrichtspraxis in das Studium zu integrieren. Will et al. (2022) diskutieren drei Möglichkeiten, solche Berufsfeldbezüge herzustellen:

- videografisch-vermittelt: Studierende reflektieren und diskutieren über Videomitschnitte,
- simulativ-performativ: Studierende simulieren Unterricht, zum Beispiel als Microteaching, sie erstellen Lehrmaterialien und Unterrichtsentwürfe für fiktive Lerngruppen,
- praktisch-performativ: Studierende werden selbst als Lehrende aktiv tätig, planen und gestalten Unterricht.

Diese verschiedenen Zugangsweisen zur Berufspraxis finden sich auch in den Beiträgen der ersten Ausgabe von KONTEXTE, wobei wir aufgrund der besonderen Situation von Deutsch als Fremdsprache weltweit den praktisch-performativen Zugang zum Berufsfeld im Folgenden noch weiter aufgliedern werden.

a) Videografisch-vermittelte Berufsfeldbezüge

Die Videografie hat sich in den letzten Jahren zu einem Standardinstrument in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung entwickelt (Krammer 2020, Schramm 2016, Wipperfürth 2015). Mitschnitte aus realen Unterrichtssituationen vermitteln einen anschaulichen Zugang zu den Anforderungen des Lehrberufs. Sie machen Lehr- und Lernprozesse greifbar und bilden dadurch eine wichtige Quelle für den Austausch. In der vorliegenden Ausgabe wird das Potenzial dieses videografisch-vermittelten Berufsfeldbezugs in den Beiträgen von Christine Stahl und Karen Schramm & Katrin Hofmann thematisiert. Erstere zeigt anhand eines Seminarbeispiels aus der Lehrkräftebildung DaZ zum Thema sprachsensibler (Fach-)Unterricht, wie anhand der Analyse authentischer Unterrichtsvideos forschungsmethodische Kompetenzen (z.B. Arbeit mit Videos und Transkripten) und unterrichtsbezogene Kompetenzen (z. B. professionelle Unterrichtswahrnehmung, Sensibilisierung für heterogene Klassen, Umsetzungsmöglichkeiten sprachsensiblen Fachunterrichts kennenlernen und einordnen) gefördert werden können. Dabei werden konkrete Aufgabenformate für videobasierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vorgestellt und diskutiert. Das Potenzial von Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts wird im Beitrag von Karen Schramm & Katrin Hofmann herausgearbeitet. Anhand eines Gesprächskonzepts für einen ‚Videoclub‘ von Lehrenden werden Möglichkeiten für videobasierte Reflexion und kollegiale Kooperation aufgezeigt.

b) Simulativ-performative Berufsfeldbezüge

Ein wichtiger Schritt hin zur selbstständig gestalteten Unterrichtspraxis führt über simulative Lehr- und Lernarrangements. Ausgehend von theoretischen Konzepten und Modellen beschäftigen sich die angehenden Lehrenden mit hypothetischen Lerngruppen und Unterrichtssettings. Didaktisch orientierte Lehrveranstaltungen innerhalb von Studiengängen für Germanistik oder German Studies-Programmen bleibt häufig nur dieser simulative Zugriff auf die Berufspraxis. Diese Situation wird im Beitrag von Diana Feick beschrieben. Sie schildert den Versuch, Interesse für den Lehrberuf zu wecken, indem sie mit Hilfe von Lesetagebüchern ihre Studierenden zu Reflexionsprozessen anregt. Durch Hospitationen und tandembasierte Microteaching-Situationen wird zudem ein niedrigschwelliger erster Kontakt zum Lehrberuf und zur eigenen Identifizierung als Lehrperson ermöglicht.

c) Praktisch-performative Berufsfeldbezüge (extern)

Wie viel Unterrichtspraxis angehenden Lehrenden zugetraut oder auch zugemutet werden sollte und zu welchen Zeitpunkten eines Programms die unmittelbare Konfrontation mit der Lehrtätigkeit angemessen ist, erweist sich als zentrale Frage bei der Konzeption von Ausbildungsangeboten. Dabei geht es im Kern um das Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Wissensanteilen, die jedoch bei komplexen Handlungssituationen wie dem Unterrichten immer eng zusammenwirken. In Ausbildungsprogrammen ist die Begegnung mit beruflicher Praxis häufig der Beschäftigung mit theoretischen Inhalten nachgeordnet. Das hat einerseits seine Berechtigung, denn die theoretische Perspektive ermöglicht es, kritische Distanz zur Handlungsebene aufzubauen und die Begrenztheit der eigenen Sichtweise zu erfahren. Angehende Lehrende können sich darin üben, Gewohntes zu hinterfragen. Sie können konzeptuelles Wissen aufbauen und ihre Wahrnehmung des Geschehens in Lernräumen weiterentwickeln. Dennoch stellt der Ansatz, wissenschaftliche Theorien stets dem unterrichtspraktischen Handeln voranzustellen, nicht zwangsläufig die bessere Variante der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen dar. Zur Omnipräsenz dieses Vorgehens in der Aus-, Fort- und Weiterbildung trägt sicher auch das Prestigegefälle zwischen dem Forschungsfeld und dem Berufsfeld bei. Genauer betrachtet sind vielfältige Formen der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Elementen denkbar und möglich. So spricht nichts dagegen, angehende Lehrende unter bestimmten Bedingungen zuerst mit Praxis zu konfrontieren, sie erleben zu lassen, wie es ist, wenn man im Klassenraum plötzlich auf der anderen Seite steht, und erst dann die Reflexion dieser Erfahrung – auch anhand theoretischer Impulse – anzuschließen.

Die Diskussion um eine richtige Balance zwischen explizitem und implizitem Wissen ist uns geläufig, denn sie hat die Fremdsprachendidaktik über Jahrzehnte hinweg geprägt. Wir wissen heute, dass es viele Möglichkeiten gibt, eine Fremdsprache erfolgreich zu erlernen. Es funktioniert mit streng grammatikbasierten Ansätzen ebenso wie mit Unterrichtskonzepten, die auf strukturelle

Syllabi gänzlich verzichten, konsequent aufgabenbasiert vorgehen und grammatische Strukturen prinzipiell nur nachgeordnet thematisieren. Ausschlaggebend ist stets die Frage, wie und warum ein bestimmter Ansatz zu den jeweiligen lokalen Bedingungen passt. Diese Erkenntnis lässt sich unseres Erachtens auch auf die Konzeption von Aus- und Fortbildungsprogrammen übertragen und auf die Rolle, die praktisch-performative Berufsfeldbezüge darin einnehmen.

KONTEXTE wird auf dieses Thema ein besonderes Augenmerk legen, denn die Integration von selbst gestalteter Unterrichtspraxis ist die zentrale Herausforderung am Beginn des Professionalisierungsprozesses. In der vorliegenden Ausgabe bearbeiten es Věra Janíková & Jana Kratochvílová aus einer konzeptionellen Perspektive. Sie zeigen, wie Unterrichtspraktika als Teil eines Praxismoduls bereits auf Bachelor-, aber auch auf Masterniveau als Kernelement im Lehramtsstudium konzipiert werden können. Durch die enge Zusammenarbeit mit (Partner-)Schulen und eine geleitete Reflexion der praktischen Lehrerfahrung (z.B. durch Lerntagebücher und Portfolios zur Selbsteinschätzung) sollen reflexive Elemente im Professionalisierungsprozess und eine enge Verbindung von Theorie und Praxis gefördert werden. Kristina Peuschel, Ana da Silva & Jacques Abel Onya thematisieren die Entwicklung digitaler Kompetenz von DaFZ-Lehrenden theorie- und praxisbasiert. In ihrem Beitrag wird die Umsetzung von digitalen Projekten in Kooperation mit Germanistikstudierenden der Universität Jaunde I in Kamerun geschildert und diskutiert. Tina Claußen stellt in ihrem Beitrag ein bilaterales, digitales Lehr-Lern-Projekt für DaFZ dar, in dem Studierende der Universität Bielefeld für Deutschlernende im Bereich Tourismus in Turin (Italien) Projektunterricht anbieten. Paul Voerke & Johanna Freudenthal berichten von einem Seminarkonzept, das dem COIL-Ansatz (Collaborative Online International Learning) folgt und das Studierendengruppen in Jena und Partnerinstitutionen in Asien und Südamerika beim Deutschlehren und -lernen zusammenbringt.

d) Praktisch-performative Berufsfeldbezüge (intern)

Die Unterrichtspraxis stellt für die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache in vielen Regionen der Welt ein zentrales Element des Studienprogramms dar. Denn die zukünftigen Lehrenden bringen oft kaum Sprachkompetenzen in Deutsch mit, wenn sie ihr Studium aufnehmen. Hier liegt einer der auffälligsten Unterschiede zur Lehrkräftebildung im deutschsprachigen Raum. Für KONTEXTE gewinnt diese universitäre Sprachvermittlungspraxis an besonderer Relevanz, wenn sie in ihrer Verbindung mit der Ausbildungspraxis betrachtet wird, wenn also die Frage ins Zentrum rückt, inwiefern bereits beim Erlernen der deutschen Sprache zu Beginn eines Studiums die zukünftigen Aufgaben des Lehrberufs mitgedacht werden. Exemplarisch wird dieses Thema im Beitrag von Jana Veličková & Miroslav Janík behandelt. Es wird gezeigt, wie Studierende an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität (Tschechien) bereits während des Sprachunterrichts auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrende vorbereitet werden, indem sie gezielt Evaluationskompetenzen trainieren. Einen anderen Ansatz wählen Adriana Ebid & Constanze Saunders, die beschreiben, wie im Rahmen einer Zusatzqualifikation

„Sprachlernberatung“ DaF-Studierende Beratungen für Mitstudierende zu deren Fremdsprachenlernen anbieten. Der Beitrag verdeutlicht, wie durch dieses Setting für angehende Lehrende Möglichkeiten geschaffen werden, über ihre zukünftige Lehrpraxis und ihre Rolle darin zu reflektieren.

5.2 Forschungsbezüge

Alle Beiträge dieser Ausgabe von KONTEXTE gehen mehr oder weniger explizit darauf ein, wie sich theoretische und praktische Anteile in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sinnvoll verknüpfen lassen. Wie wir bereits weiter oben anhand des Modells in Abb. 1 dargelegt haben, greift jedoch die häufig genutzte Bezeichnung „Theorie-Praxis-Lücke“ zu kurz, um die Komplexität dieser Thematik zu erfassen. Es sind verschiedene Formen von Theorie und verschiedene Varianten von Praxis, die bei der Konzipierung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen bedacht werden müssen.

Es gehört zu den grundlegenden Erkenntnissen der pädagogischen Forschung, dass sich theoretisches Wissen, das aus der akademischen Forschungspraxis hervorgegangen ist, nicht unmittelbar in die Unterrichtspraxis „integrieren“ oder „überführen“ lässt (vgl. Cramer 2014, Rothland 2020). Das stellt alle Modelle von Lehrendenbildung in Frage, die auf der Annahme basieren, dass die Ansammlung expliziten Wissens aus Fachwissenschaften, Fachdidaktik oder Pädagogik hinreichend sei, um Lehrkompetenzen zu generieren. Beim Handeln von Lehrenden wirken unterschiedliche Wissensformen auf komplexe Art und Weise zusammen. Neuweg (2022) weist am Beispiel von 12 Denkfiguren darauf hin, wie unterschiedlich das Zusammenspiel von Wissensformen konzipiert und in der Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis gestaltet werden kann. Diese Vielfalt zeigt sich auch an den Beiträgen in dieser Ausgabe. Während beispielsweise einige einen dezidiert forschungstheoretischen Zugang zur Förderung von Lehrkompetenz wählen (zum Beispiel die Beiträge von Tina Claußen, Diana Feick und Christine Stahl), gehen andere von den konkreten Anforderungen der unterrichtlichen Praxis aus, wie in den Beiträgen von Stefan Baumbach oder Paul Voerkel & Johanna Freudenthal deutlich wird.

Als ein wichtiges Merkmal für die erfolgreiche Gestaltung von Professionalisierungsprozessen bereits praktizierender Lehrkräfte beschreiben Lipowsky & Rzejak (2017) in ihrer Zusammenfassung des Forschungsstandes zu diesem Thema den engen thematischen Bezug zur unterrichtlichen Praxis. Fort- und Weiterbildungen sollten an den Fragen ansetzen, die Lehrende tatsächlich bewegen, wenn sie auf nachhaltige Wirkung zielen. Diese Problematik wird auch von Elena Waggershauser & Christina Noack in ihrem Beitrag zu einer Lehrkräfte-Weiterbildung zum Thema „Alphabetisierung und Spracherwerb“ im Kontext DaZ aufgegriffen. In dem geschilderten Projekt werden systematisch individuelle Bedürfnisse erhoben und für die Definition der Bedarfe von potenziellen Fortbildungsteilnehmenden nutzbar gemacht.

Wie mehrere Beiträge in dieser Ausgabe herausstellen, kommt bei der Gestaltung einer fruchtbaren Beziehung zwischen der Forschungspraxis DaFZ und den anderen beiden Handlungsfeldern seit einigen Jahren verstärkt eine weitere Perspektive ins Spiel: das Forschende Lernen von

angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Forschen wird hierbei nicht als ein Privileg von Personen betrachtet, die diese Aktivität hauptberuflich an Universitäten betreiben (Dewey 1993: 198). Auch Lehrende selbst können mit Hilfe eines „forschenden Habitus“ (Mertens et al. 2020: 19) bzw. einer „kritisch-reflexiven Haltung“ (Fichten 2017:155) zur Wissensgenese im Bereich des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beitragen. Dabei ist die zugrundeliegende Annahme, dass Lehrende mit Hilfe der Erkenntnisse aus systematischen Untersuchungen die Anforderungen ihres komplexen Arbeitsumfeldes souveräner bewältigen, sich neue Handlungsspielräume erschließen und kontinuierlich weiterentwickeln (Legutke et al. 2022: 20f.).

In den Beiträgen der ersten Ausgabe von KONTEXTE werden unterschiedliche Formen der Umsetzung Forschenden Lernens in der DaF-Professionalisierung vorgestellt:

Katrin Niewalda fokussiert Professionelle Lerngemeinschaften (vgl. Kansteiner et al. 2020) und den Beitrag von Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen mit dem Programm *DLL*. Sie zeigt, wie ein forschender Zugang zur eigenen Unterrichtspraxis in engem fachlichen Austausch mit anderen Lehrenden zur nachhaltigen, kontinuierlichen Professionalisierung beitragen kann. Dabei werden auch die notwendigen Rahmenbedingungen für Forschendes Lernen im Berufsalltag von Lehrenden, allen voran ausreichend Zeit und institutionelle Unterstützung, zur Diskussion gestellt. Paul Voerke & Johanna Freudenthal thematisieren Forschendes Lernen als Teil eines Seminarkonzepts für Studierende an unterschiedlichen Hochschulen. Insbesondere für die Auswertung und Reflexion erster Unterrichtserfahrungen im Rahmen sogenannter Begegnungstreffen finden Prinzipien Forschenden Lernens, u.a. durch das Erstellen von Transkriptionen oder Datenanalysen, im Seminarkontext Anwendung. Stefan Baumbach zeigt in seinem Beitrag, wie unterschiedliche Akteure in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen kollaborieren können. Er spricht in diesem Zusammenhang von „multiprofessionellen Lerngemeinschaften“: Forschende Studierende arbeiten mit Lehrenden an Schulen zusammen und profitieren dabei von den unterschiedlichen Expertisen, die diese beiden Gruppen in Veränderungs- und Innovationsbestrebungen in den Schulen einbringen. Auch bei Karen Schramm & Katrin Hofmann stehen die Anbahnung von Kooperationsprozessen zwischen Lehrenden an verschiedenen Schulen mit DaF-Unterricht und die Frage nach dem gemeinsamen Handeln in professionellen Gemeinschaften im Fokus. Am Beispiel eines Projekts zur Lehrkompetenzentwicklung wird dargestellt, wie DaF-Lehrpersonen von Schulen mehrerer Länder durch kollegiale Kooperation dabei unterstützt werden, in Videoclubs unterrichtliche Interventionen gemeinsam zu begleiten und in der professionellen Lerngemeinschaft neues lokales Wissen zu generieren.

Gerlach (2022: 37) verweist darauf, dass (angehende) Lehrende durch die Verankerung ihrer Ausbildung an der Universität vor die Aufgabe einer „doppelten Professionalisierung“ gestellt werden. Auf der einen Seite sollen sie einen „praktischen Habitus“ entwickeln, indem sie die notwendigen Kompetenzen erwerben, um Unterricht lernförderlich zu gestalten. Auf der anderen

Seite wird von ihnen aber zugleich auch ein „forschender Habitus“ verlangt. Sie sollen sich mit den Perspektiven, Methoden und Wissensbeständen der Fachwissenschaft vertraut machen und darüber hinaus auch selbst zu Forschenden in ihrer Praxis werden. Aus dieser Anforderung können Rollenkonflikte erwachsen, wenn nicht beachtet wird, dass der akademische Forschungsbetrieb und der Unterricht bzw. die Aus-, Fort- und Weiterbildung nach unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten funktionieren und jeweils anderen Gewohnheiten und Eigenlogiken folgen. Ebenso wie die Erkenntnisse und Modelle akademischer Forschung sperren sich häufig auch ihre Methoden und Standards gegen eine Implementierung in konkrete Unterrichtskontexte (Forneck 2015, Rothland 2020). Dass Forschendes Lernen nicht bedeutet, akademische Forschungskonzeptionen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis zu übertragen, wird an den Beiträgen von Stefan Baumbach und Paul Voerke & Johanna Freudenthal nachvollziehbar.

Am Beispiel des Forschenden Lernens lässt sich verdeutlichen, weshalb sich eine Zeitschrift wie KONTEXTE intensiv mit dem beruflichen Selbstverständnis der handelnden Personen und den Rollenbildern beschäftigen muss. Wenn (angehende) Lehrkräfte ihr Handeln im Unterricht zum Gegenstand systematischer Untersuchungen machen, verändert sich ihre berufliche Identität (vgl. Barkhuizen 2019, Sang 2022). Wir betrachten es als eine wichtige Aufgabe dieses Journals, solche Prozesse in den Blick zu nehmen.

Am Beitrag von Tatsuya Ohta, Akira Kusamoto & Elvira Bachmaier lässt sich ablesen, wie Fortbildungen die reflexive Auseinandersetzung von Lehrenden mit der eigenen Lehr- und Lernerfahrung sowie dem Arbeitsumfeld fördern und dadurch einen entscheidenden Auslöser für die berufliche Identitätsentwicklung darstellen können. Ihre Fallstudien verdeutlichen die Herausforderungen, denen japanische DaF-Lehrende bei der Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Identität begegnen. Auf dieser Grundlage formulieren sie mehrere Prinzipien für eine DaF-Lehrendenfortbildung in Ländern, in denen die Universitäten nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten der Lehrendenbildung bieten.

KONTEXTE wird jedoch nicht nur die berufliche Identitätsentwicklung von Lehrenden thematisieren, sondern auch das Selbstverständnis der Forschenden sowie von Aus-, Fort- und Weiterbildenden - Gerlach (2020) spricht von „Professionalisierenden“. Welche Voraussetzungen sollten Personen mitbringen, die angehende Lehrende auf dem Weg der beruflichen Sozialisierung begleiten und unterstützen? Und wie können sie selbst in der Aus-, Fort- und Weiterbildung als Forschende ihrer Praxis tätig werden? In den Beiträgen von KONTEXTE sollen deshalb Konzepte wie die entwicklungsorientierte Forschung/Design-Based Research (Reinmann 2005), Selbststudien (self-study; Hordvik et al. 2019), Scholarship of Teaching and Learning (SoTL; Huber 2014) oder „Lesson Studies“ (Murata & Lee 2021) für die Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache fruchtbar gemacht werden.

6 Fazit

Mit den Beiträgen dieser ersten Ausgabe wird eine große Bandbreite jener Themen abgedeckt, mit denen sich KONTEXTE künftig beschäftigen soll. Gemeinsam ist allen Texten, dass sie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von der Professionalisierung her denken. Es ist eine Perspektive, die bisher von keiner Fachpublikation in unserem Bereich explizit vertreten wird. KONTEXTE füllt somit eine Lücke in der Forschungslandschaft und trägt zur weiteren Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bei.

Mit dieser ersten Ausgabe möchten wir eine mögliche Richtung vorzeichnen, in die sich das Journal weiterentwickeln kann. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl künftiger Beiträge wird sein, ob sie sich auf Professionalisierungsprozesse konzentrieren. Im Fokus stehen dabei die (angehenden) Lehrpersonen, ihre Erfahrungen in und mit unterrichtlicher Praxis, ihre Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen ihres Berufs und die Prozesse ihres beruflichen Wachstums.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht. In: Haase, Peter, Höller, Michaela (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Band 96. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3-22.
- Altmayer, Claus (2020). Vom „Kind der Praxis“ zur wissenschaftlichen Disziplin?: Die Entwicklung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit den 1990er Jahren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25: 1.
- Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie, & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden*. Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Barkhuizen, Gary (2019). Teacher identity. In: Mann, Steve & Walsh, Steve (Hrsg.). *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. Abingdon: Routledge, 536-552.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 4, 469-520.
- Berkel-Otto, Lisa, Peuschel, Kristina & Steinmetz, Sandra (Hrsg.) (2021). *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk "Stark durch Diversität"*. Münster: Waxmann.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr.

- Caspari, Daniela, Klippel, Friederike, Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.) (2022). *Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Narr: Tübingen.
- Cramer, Colin (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die deutsche Schule*, 106: 4, 344-357.
- Dewey, John (1993). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* [1916]. Weinheim: Beltz.
- Fathy, Hebatallah & Buchholz, Stefan (2023). Das Programm Dhoch3: Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven. In: DAAD e.V. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt: Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. DAAD Studien, 8, 14-21.
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf (30.03.2023).
- Fichten, Wolfgang (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Mieg, Harald & Lehmann, Judith (Hrsg.). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus, 155-164.
- Forneck, Hermann J. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33: 3, 345-355.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Gerlach, David (2022). Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33: 1, 29-50.
- Götze, Lutz (2003). Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehr- und lernforschung. In: Altmayer, Claus & Forster, Roland (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt am Main: Lang, 43-57.
- Götze, Lutz, Helbig, Gerhard, Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (2010). Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 19-34.
- Götze, Lutz & Suchsland, Peter (1996). Deutsch als Fremdsprache: Zehn Thesen zur Struktur des Faches. *Deutsch als Fremdsprache*, 33: 2, 67–72.
- Henrici, Gert (2004). Revisited: Deutsch als Fremdsprache: Eine Lehr- und Forschungsdisziplin. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.). *Neue Beiträge zur Germanistik*, 3: 4, 11-46.
- Hordvik, Mats, MacPhail, Ann & Ronglan, Lars Tore (2019). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education* 88, Article 102969.
DOI: 10.1016/j.tate.2019.102969 (30.03.2023).

- Huber, Ludwig (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig, Pilniok, Arne, Sethe, Rolf, Szczyrba, Birgit & Vogel, Michael (Hrsg.). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann, 19-36.
- Johnson, Karen E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education: The *Modern Language Journal*, 99: 3, 515-528.
- Kansteiner, Katja, Stamann, Christoph, Buhren, Claus G. & Theurl, Peter (Hrsg.) (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Königs, Michael G. (2014). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43: 1, 3-6.
- Krammer, Kathrin (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Cramer Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 691-699.
- Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *Info DaF*, 45: 5, 605-634.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael, Schart, Michael (Hrsg.) (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 9-46.
- Legutke, Michael, Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33: 1, 3-27.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten: -erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70: 4, 379-399.
- Marx, Nicole (2015). Das DaZ ist dem DaF sein Tod? Zum Status der deutschen DaF-Studiengänge. In: Cerri, Chiara & Jentges, Sabine (Hrsg.). „Das musst du an Ruth fragen“: *Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-228.
- Mertens, Claudia, Schumacher, Fabian & Basten, Melanie (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. In: Basten, Melanie, Mertens, Claudia, Schöning, Anke & Wolf, Eike (Hrsg.). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Waxmann: Münster, 11-32.
- Murata, Aki & Lee, Christine Kim-eng (Hrsg.) (2021). Stepping up lesson study. An educator's guide to deeper learning. Abingdon u.a.: Routledge (WALS-Routledge lesson study series).
- Neuweg, Georg Hans (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes König, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 764-769.

- Neuweg, Georg Hans (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hrsg.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann, 30-44.
- Peuschel, Kristina, Wulff, Nadja, & Warneke, Dagmara (Hrsg.). (2021). "Aktuelle Forschung in DaF und DaZ: Von A(lphabetisierung) bis Z(ugriff auf Korpora)". *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48: 6.
<https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/48/6/html> (30.03.2023).
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung?: Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33: 1, 52–69.
- Riemer, Claudia (2019). Entwicklungslinien des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin? In: Peyer, Elisabeth, Studer, Thomas & Thonhauser, Ingo (Hrsg.). *IDT 2017: Band 1*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9-19.
- Riemer, Claudia & Soethe, Paulo (2023). Dhoch3 und die international Zusammenarbeit in der Hochschulbildung. In. DAAD e.V. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt: Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. DAAD Studien*, 8, 22-33.
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf (30.03.2023).
- Rothland, Martin (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömecke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133- 140.
- Sang, Yuan (2022). Research of Language Teacher Identity: Status Quo and Future Directions. *RELC Journal*, 53: 3, 731–738.
- Schmidt, Laura, Peuschel, Kristina, Stark, Katharina (in Vorbereitung.). Aufwendig, aber wichtig!: Kritisch-reflexive Fachdidaktik in DaF und DaZ (II) als Konzept mit Zukunft? In: *Deutsch als Fremdsprache*.
- Schramm, Karen (2016). Unterrichtsforschung und Videographie. In: Bausch, Karl-Richard, Burzwitz-Melzer, Eva, Krumm, Hans-Jürgen, Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto, 587-592.
- Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Weinrich, Harald (1979). Deutsch als Fremdsprache: – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1-13.

- Will, Leo, Kurtz, Jürgen, Zeyer, Tamara & Martinez, Hélène (2022). Zur Einführung in den Sammelband. In: Will, Leo, Kurtz, Jürgen, Zeyer, Tamara & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen: Narr, 9-22.
- Wipperfürth, Martina (2015). *Professional vision in Lehrernetzwerken: Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann.
- Zabel, Rebecca, Wisniewski, Katrin, Ketzer-Nöltge, Almut & Nestler, Doreen (2022). DaF und DaZ: Schnittstellen, Divergenzen, Potenziale: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 3-14.