

# Lehrportfolio

Dr. Kathrin Wild

[kathrin.wild@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.wild@uni-bielefeld.de)

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

19.11.2019

## Struktur des Lehrportfolios

<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Grundlagenmodul: „Lehrveranstaltungen konzipieren und durchführen“</b> .....	3
1. Syllabus zum Seminar „Mehrsprachigkeitsforschung“.....	5
2. Syllabus Rubric: Scoring Sheet.....	9
3. Reflexionsübung: Gedanken und Erfahrungen zur Lehrveranstaltung „Mehrsprachigkeitsforschung“.....	10
4. Dokumentation und Kurzauswertung der kollegialen Hospitation (Formular).....	11
5. Rückmeldungen der kollegialen Hospitationen.....	15
6. Steckbrief „Die große Idee“.....	21
7. Arbeitsblatt: Klärung der Kontextbedingungen.....	22
8. 6-Lernebenen-Checkliste.....	25
9. Burgzinnen-Diagramm.....	28
<b>3. Methodenmodul: „Methoden für die Hochschullehre“</b> .....	29
1. Dokumentation der besuchten Workshops (Excel-Tabelle).....	30
2. Reflexion zum Workshop „Muntrittsmethoden“.....	33
3. Reflexion zum Workshop „Herausfinden, wie es läuft – Evaluationen und Feedback in der Lehre nutzen“.....	34
4. Reflexion zum Workshop „Effektives und wertschätzendes Feedback auf studentische Texte geben“.....	35
5. Reflexion zum Bi-teach – Tag für die Lehre 2016.....	36
<b>4. Vertiefungsmodul: „Lehrprojekt und Lehrreflexion“</b> .....	38
1. Darstellung des Lehrprojekts (Template).....	41
2. Anhang zum Lehrprojekt: Rubric, Drehbücher.....	51
3. Dokumentation und Kurzauswertung der kollegialen Hospitation (Formular).....	61
4. Rückmeldungen der kollegialen Hospitationen.....	63
5. Lehrverständnis.....	65
6. Ausgestaltung meiner Lehre im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.....	66
7. Universitäre Lehrerfahrung.....	68
8. Betreute Abschlussarbeiten.....	70
<b>5. Fazit</b> .....	72

## 1. Einleitung

In Dänemark, Finnland und Deutschland wurde ich zur Kultur- und Sprachmittlerin für Deutsch, Dänisch und Englisch ausgebildet. Es folgte eine Promotion in Deutsch als Fremdsprache zu Ausspracheerwerb und -vermittlung. Ein weiterer Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt auf dem frühen (gleichzeitigen) Fremdsprachenlernen und seiner Didaktik. Aufgrund meiner Forschung beschäftige ich mich also viel mit Didaktik. Seit 19 Jahren unterrichte ich in der Erwachsenenbildung. Zudem verfüge habe ich über Lehrerfahrung im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich sowie in einer Einrichtung für psychisch Erkrankte. Unterrichtserfahrung habe ich vornehmlich in Deutschland, Dänemark, England und Slowenien gesammelt.

Seit 14 Jahren lehre ich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Englisch an Hochschulen im In- und Ausland. Die Intensität meiner Lehraufgaben schwankte in dieser Zeit zwischen vier und 24 Semesterwochenstunden, was meiner Meinung nach auch deutliche Auswirkungen auf die Qualität meiner Lehre hatte. Je weniger ich lehren muss, desto besser ist meine Lehre, da ich ihr die nötige Vor- und Nachbereitungszeit widmen kann. Für mich ist es wichtig, meine Lehre regelmäßig zu reflektieren und aufgrund eigener Beobachtungen, kollegialer Hospitationen und durchgeführter Evaluationen Verbesserungsmöglichkeiten zu finden.

Seit 2014 lehre ich an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die Anforderung an mich als Akademische Rätin auf Zeit ist, dass meine Lehre nicht im Mittelpunkt meiner Tätigkeiten steht, sondern „von selbst“ läuft, da der Hauptanteil meiner Arbeitszeit der Forschung gewidmet sein soll. Gleichzeitig soll mein Unterricht fachlich fundiert und auf dem neuesten Forschungsstand sein. Darüber hinaus soll meine eigene Forschung in meine Lehre einfließen.

Meine Lehre an der Universität Bielefeld beinhaltet Lehrveranstaltungen im Umfang von vier SWS auf BA- und MA-Niveau, deren Evaluation und Weiterentwicklung, die Abnahme von mündlichen und schriftlichen Prüfungen unterschiedlicher Art und Beratung von Studierenden. Meine Lehrinhalte orientieren sich an den Modulhandbüchern des Faches. Ich lehre sowohl in der grundständigen, eher theorieorientierten Lehre als auch in thematisch freieren und praktischer orientierten (Vertiefungs-)Veranstaltungen im Bachelor-Studiengang. Zudem stellt die Vermittlung und Anwendung von Forschungsmethoden besonders im Master-Studium einen weiteren Schwerpunkt meiner Lehre dar. Freiwillig habe ich zusätzlich im interdisziplinären Qualifikationsangebot „Europa intensiv“ gelehrt. Die Teilnehmerzahlen in meinen Lehrveranstaltungen liegt in grundständigen Veranstaltungen zwischen 30 und 80, in Vertiefungs- und Profilseminaren zwischen fünf und 25. Dieses bedeutet unterschiedliche methodische Anforderungen an mich. Je nach Gruppengröße eignen sich unterschiedliche Lehrmethoden, um Studierende zu aktivieren und zu motivieren.

Da ich im fremd- und zweitsprachlichen Bereich unterrichte und unsere Studienabsolventen zumeist selbst in die Lehre gehen, sollte aus meiner Sicht der Verknüpfung von Theorie und Praxis ein besonderes Gewicht zukommen. In meinen Lehrveranstaltungen versuche ich deshalb, den Studierenden die Relevanz von Theorie für die Praxis zu vermitteln. Hierfür

knüpfe ich an Vorerfahrungen, an in naher Zukunft zu erbringende Leistungen an und kooperiere mit Schulen. Das dafür notwendige Rüstzeug habe ich durch meine Teilnahme am Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre erworben.

Im vorliegenden Portfolio dokumentiere ich meinen Lernprozess im Bereich der Hochschuldidaktik. Die dreiteilige Struktur folgt dem sachlogischen Aufbau des Zertifikatsprogramms, da ich meinen Wissens- und Fertigkeitsszuwachs auch so aufeinander aufbauend empfinde:

1. Grundlagenmodul: „Lehrveranstaltungen konzipieren und durchführen“
2. Methodenmodul: „Methoden für die Hochschullehre“
3. Vertiefungsmodul: „Lehrprojekt und Lehrreflexion“

Jeder Teil wird durch Reflexionen zu den darauffolgenden Dokumenten eingeleitet.

## **2. Grundlagenmodul: „Lehrveranstaltungen konzipieren und durchführen“**

Den ersten Teil meines Lehrportfolios bilden Dokumente aus dem Grundlagenmodul, in dem ich mit der Konzipierung und Durchführung von Lehrveranstaltungen beschäftigt habe. Ich habe einen Syllabus zur Veranstaltung „Mehrsprachigkeitsforschung“ im MA-Profilmodul „Sprachlehr- und -lernforschung“ erstellt. Die Rückmeldung, die ich auf der Basis eines Bewertungsbogens („Syllabus Rubric: Scoring Sheet“) erhalten habe, hat mir widerspiegelt, dass ich bereits gut in der Lage bin, Lehr- und Lernziele zu formulieren, Prüfungen und Rückmeldungen einzuplanen und einen logische aufgebauten Ablaufplan zu gestalten. Verbesserungsmöglichkeiten haben sich für mich in den Bereichen Lern-Aktivitäten und Lernumgebung gezeigt. Als Konsequenz habe ich mich verstärkt um den Einsatz von Lernaktivitäten, die die Studierenden zum Mitmachen anregen, sowie die Abstimmung von Lernaktivitäten, Prüfungen und Lernzielen bemüht. Auch versuche ich, stärker zu kommunizieren, dass alle Studierenden durch hohen Einsatz erfolgreich sein können. Hier wähle ich jedoch vornehmlich den mündlichen Kommunikationsweg.

Die Reflexionsübung „Gedanken und Erfahrungen zur Lehrveranstaltung“ habe ich auf das o.g. Seminar angewendet. Diese Übung hat mir geholfen, zwischen der Lehrenden- und Lernendenperspektive zu wechseln. Ich bin erstaunt, welche unterschiedliche Eindrücke ich dadurch je nach eingenommener Sicht beschrieben habe und habe mir vorgenommen, häufiger gedankliche Perspektivenwechsel zu vollziehen.

Die kollegialen Hospitationen empfand ich als überaus angenehm und nützlich. Die Hospitierenden in meinem Seminar zur Mehrsprachigkeitsforschung haben mir aufgezeigt, dass es viele Dinge gibt, die ich in meiner Lehre gut mache. Die Rückmeldungen der Kolleg/inn/en haben mich zudem zum Nachdenken über z.T. bewusste, z.T. aber auch unbewusst gefällte Entscheidungen zur Zusammensetzung von Kleingruppen gebracht. Bereits nach kurzer Zeit habe ich meine Entscheidungen deutlich bewusster getroffen.

Meine Hospitationen bei zwei Kollegen hat mir vor Augen geführt, wie unterschiedlich in verschiedenen Fachdisziplinen gelehrt wird. Es gibt einige Punkte, die unabhängig vom Fach Relevanz für mein Lernen über gute Lehre haben. Obwohl ich über das entsprechende Wissen bereits verfüge, ich mir z.B. noch einmal klarer geworden, wie wichtig die Wartezeit nach Fragen und zum Lesen von ppt-Folien ist, welche Relevanz eine gute Strukturierung hat, wie neue Termini eingeführt werden können, wie ein Theorie-Praxis-Transfer hergestellt werden kann, was zu einer positiven Lernatmosphäre beiträgt, wie ich Studierenden meine Wertschätzung zeigen kann und wie ich den Seminarraum für mich und meine Lehrendenpräsenz nutzen kann.

Der Steckbrief „Die große Idee“ hat mir dazu gebracht, die eigentliche Idee meines Seminars „Mehrsprachigkeitsforschung“ den Studierenden gegenüber attraktiv zu verkaufen. Durch die Frage „Wie lasse ich einen Wissenschaftler auffliegen?“ können Studierende leicht für das Seminar motiviert und zur aktiven Mitarbeit angeregt werden.

Das Arbeitsblatt „Klärung der Kontextbedingungen“ hat mir geholfen, mir über wesentliche Rahmenbedingungen klar zu werden, die größtenteils vorher nur unbewusst in meine Lehrplanung Eingang fanden. Durch das angeleitete Reflektieren sind mir einige Punkte viel bewusster geworden. Dazu gehören die Erwartungen, die verschiedene Akteure an die Lehrveranstaltung

haben, die Grundannahmen und Überzeugungen, die Studierende ins Seminar mitbringen, mein eigenes Verhältnis zum Thema der Veranstaltung, meine Haltung gegenüber den Studierenden sowie meine Stärken in der Lehre. Letzteres – ich schrieb „Wissen“ – hatte ich mir vorher noch nie bewusst gemacht, obwohl mir gerade dieses immer wieder in Studierendenevaluationen durchaus widerspiegelt wird. Ich sollte lernen, meine eigenen Kompetenzen stärker wahrzunehmen und anzuerkennen.

Die 6-Lernebenen-Checkliste hat mich dazu angeleitet, Lernebenen, -ziele, Studienaktivitäten, Rückmelde- und Prüfungsformen sowie hilfreiche Ressourcen strukturiert für mein bereits oben beschriebenes Seminar festzuhalten. Da ich bereits früher mit ähnlichen Schemata gearbeitet habe, hatte ich keinen größeren Erkenntnisgewinn.

Das Burgzinnen-Diagramm hingegen hat mir exemplarisch verdeutlicht, welche Phasen ein Seminarthema durchläuft. Hierzu gibt es immer eine Vorbereitung außerhalb des Unterrichts, die Einführung im Seminar, eine Nachbereitung außerhalb des Unterrichts, die Wiederaufnahme in der nächsten Sitzung und eine außerunterrichtliche Überarbeitung des Gelernten. Oft betrachtet man ein Thema als in einer Sitzung abgeschlossen. Dieses ist aber nicht so und ich sollte dieses mehr bedenken und auch im Unterricht Themen wieder bewusst aufnehmen und ansprechen, um auch für die Studierenden Zusammenhänge und Strukturen transparenter zu machen.

## Mehrsprachigkeitsforschung

Dr. Kathrin Wild

Email: [kathrin.wild@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.wild@uni-bielefeld.de)

Sprechstunde: mittwochs, 14:30-15:30 Uhr u.n.V.

Raum: C3-225

Vorl.-Nr. 230273

Wintersemester 2015/16

2 SWS, mittwochs, 12–14 Uhr in C

Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ (Profilmodul: Sprachlehr- und -lernforschung)

**Kommentar:** Außerhalb der deutschsprachigen Länder wird Deutsch meist als zweite, dritte oder noch später einsetzende Fremdsprache gelernt. Es stellt sich die Frage, wie vorher gelernte Sprachen das Lernen weiterer Sprachen beeinflussen.

Dazu werden in diesem Seminar exemplarisch die neuesten empirischen Forschungsarbeiten aus dem Themenbereich Mehrsprachigkeit rezipiert und deren Forschungsdesign analysiert. Es sollen in diesem Zusammenhang eigene Fragestellungen entwickelt und für die Durchführung einer empirischen Projektarbeit verschiedene Forschungsverfahren diskutiert werden. Aus diesem Grund ist die regelmäßige Fachlektüre – vor allem auf Englisch - unerlässlich. Ausgehend von den erörterten theoretischen Grundlagen und der Untersuchungsergebnisse werden Implikationen für das Lehren der deutschen Sprache erarbeitet.

### Lehr-/Lernziele: Sie

- kennen Konzepte, Modelle, Theorien und Methoden der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung.
- recherchieren exemplarisch empirische Forschungsberichte.
- paraphrasieren die Hauptaussagen von Fachtexten.
- rezipieren neuere empirische Forschungsarbeiten kritisch und erklären dabei, was an einem Fachartikel (nicht) fundiert ist.
- schätzen verschiedene Forschungsdesigns kritisch ein.
- setzen Forschungsergebnisse in Beziehung zueinander.
- relativieren Forschungsergebnisse.
- können die Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit definieren und beurteilen anhand dieser empirische Forschungsberichte.
- entwickeln eigene Forschungsfragen, ein dazu passendes Forschungsdesign und reflektieren mögliche forschungsmethodische Vorgehensweisen.
- bereiten Ihre empirische Master-Arbeit vor.

**Ressourcen:** Auf Stud.IP werden die Präsentationen der einzelnen Sitzungen sowie digitalisierte Vorbereitungstexte zur Verfügung gestellt.

**Voraussetzungen/Erfordernisse:** der gleichzeitige bzw. vorangegangene Besuch der Vorlesung „Forschungsmethoden in der empirischen Fremdsprachenforschung“ wird empfohlen, da das Seminar auf die dort erworbenen Fachkenntnisse aufbaut

**LP:** 3 LP werden erbracht durch Besuch des Seminars, regelmäßige Fachlektüre sowie mündliche Präsentation eines selbst ausgewählten Fachartikels in Gruppenarbeit mit anschließender Diskussion im Seminar, bei 7 LP zusätzlich Hausarbeit im Umfang von 15-20 Seiten oder 45minütige mündliche Prüfung mit 5-10seitigem Thesenpapier

## Mehrsprachigkeitsforschung

Dr. Kathrin Wild

Email: [kathrin.wild@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.wild@uni-bielefeld.de)

Sprechstunde: mittwochs, 14:30-15:30 Uhr u.n.V.

Raum: C3-225

**Prüfungsleistung:** benotet (schriftlich & mündlich), Kriterien zur Benotung: <https://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/studium/richtlinien.html>

### Deadlines:

Präsentationsanmeldung: spätestens bis zum 4.11.2015

Abgabe der Hausarbeit spätestens am 1.4.2016, sonst Verweigerung der Annahme, ohne wichtigen Grund ist keine spätere Abgabe möglich (-> mit Dozentin persönlich besprechen)

## Seminarplan

Datum	Thema	Literatur
21.10.	Begrüßung, Erwartungen  Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung	Nachbereitung: Riemer, Claudia/Settinieri, Julia 2010: "Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Mouton de Gruyter: 764–781.
28.10.	Einführung ins Thema „Mehrsprachigkeit“  Einführung in Forschungsmethoden (qualitativ, quantitativ)  Kennenlernen von einigen möglichen Bewertungskriterien für empirische Forschungsarbeiten	Einführende Literatur: Franceschini, Rita (2009): Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. In: Forum Sprache 1, 2009, 6-22. Online verfügbar unter: <a href="http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/forumsprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf">http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/forumsprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf</a>  Krumm, Hans-Jürgen (2014): Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 50, 10-16.  Marx, Nicole / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (Neubearbeitung). HSK 35.1. Berlin: de Gruyter, 826-832.
4.11.	Teilnahme am Berufungsvortrag von Dr. Vivien Heller	Begrifflichkeiten Hufeisen, Britta (2011): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: <i>Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache</i> 36 (2010), München: Iudicium, 200-207.
11.11.	entfällt	Stud.IP: Präsentation anschauen zum Erstellen von Forschungsfragen und Aufstellen von Hypothesen anschauen.



## Mehrsprachigkeitsforschung

Dr. Kathrin Wild

Email: [kathrin.wild@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.wild@uni-bielefeld.de)

Sprechstunde: mittwochs, 14:30-15:30 Uhr u.n.V.

Raum: C3-225

Datum	Thema	Literatur
	Erstellen von Forschungsfragen Aufstellen von Hypothesen	
18.11.	Einüben kritischer Rezeption von Forschungsberichten anhand einer Studie  Operationalisierung	Stud.IP: Tragen Sie im Forum eine Forschungsfrage ein zum Thema Mehrsprachigkeit. Ergänzen Sie Ihre Fragestellung um Hypothesen.  Studie: Chaudhuri, Tushar (2009): Multilingual perspectives on German as a foreign language in India. In: Forum Sprache 1, 2009, 6-22. Online verfügbar unter: <a href="http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/forumsprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf">http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/forumsprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf</a>
25.11.	Mehrsprachigkeit in der Grundschule  Triangulation	Stud.IP: Ergänzen Sie Ihre Fragestellung um Überlegungen zur Operationalisierung.  Studie: Kierepka, Adelheid/Krüger, Renate (2007): "Mehrere Sprachen in der Grundschule - Vision oder Realität. Ergebnisse einer Projektbegleitung". In: Kierepka, Adelheid/Klein, Eberhard/Krüger, Renate (Hrsg.): <i>Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit</i> . Tübingen: Narr. 113-136.
2.12.	Mehrsprachigkeit in der Grundschule  Mögliche Fehlerquellen empirischer Sprachlehr- und -lernforschung	Stud.IP: Ergänzen Sie Ihre Fragestellung um Möglichkeiten der Triangulation.  Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung: Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG. 21-33.  Studie: Kuchenbecker Broch, Ingrid (2013): "The Role Of Language Awareness For a Pedagogy Of Plurilingualism In the First Years Of Basic School In Brazil". In: Oomen-Welke, Ingelore/Dirim Inci (Hrsg.): <i>Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen - fördern</i> . Stuttgart: Fillibach bei Klett. 161-178.
9.12.	Mehrsprachigkeit aus Sicht der Lernenden	Stud.IP: Ergänzen Sie Ihre Fragestellung um mögliche Fehlerquellen.  Studie: Volgger, Marie-Luise (2013): Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen? In: Vetter, Eva (2013): <i>Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Mehrsprachigkeitsforschung

Dr. Kathrin Wild

Email: [kathrin.wild@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.wild@uni-bielefeld.de)

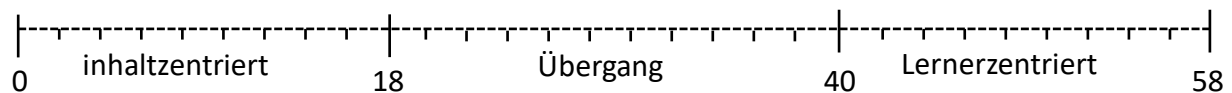
Sprechstunde: mittwochs, 14:30-15:30 Uhr u.n.V.

Raum: C3-225

Datum	Thema	Literatur
	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (1 Gruppe)
16.12.	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (2 Gruppen)
6.1.	Mehrsprachigkeit aus Sicht der Lehrenden	Studie: Heyder, Karoline / Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16: 2, 126- 146. Abrufbar unter: <a href="http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf">http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf</a> .
	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (1 Gruppe)
13.1.	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (2 Gruppen)
20.1.	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (2 Gruppen)
27.1.	Präsentation selbst ausgewählter Fachartikel und Diskussion	1 selbst auszusuchender Fachartikel (empirische Forschungsarbeit zu Mehrsprachigkeit) (2 Gruppen)
3.2.	Rückblick, Zusammenfassung, Ausblick Evaluation der Lehrveranstaltung	

Kriterien				
		stark	mittel	gering
Lehr-/Lern-ziele	1. Lernziele decken den vollen Umfang von Fink's Lernzieldimensionen ab	3		
	2. Lehrveranstaltungsspezifische Lernziele sind klar, mit aktiven Verben, so formuliert, dass sie evaluiert werden können	3		
	3. Lernziele an die Kontextbedingungen der Lehrveranstaltung angepasst			
Prüfungen/ Rückmeldungen	4. Prüfungen/Rückmeldungen und Lernziele sind aufeinander abgestimmt	3		
	5. Hauptprüfungsformen sind deutlich ausgeführt	2		
	6. Häufiges Üben mit unmittelbarer Rückmeldung ist eingeplant	1		
	7. Prüfungen/Rückmeldungen erfolgen in angemessenen Abständen und sind mit klaren Schritten eingeführt	1		
	8. Informationen über Notengebung (Notenschlüssel, Gewichtung etc.), sind vorhanden, aber getrennt von Prüfungsbeschreibungen; die Gewichtung der Noten ist auf die Lernziele abgestimmt	1		
Lern- Aktivitäten	9. Lernaktivitäten, Prüfungen und Lernziele sind aufeinander abgestimmt		3	
	10. Lernaktivitäten sind von evidenzbasierten Methoden abgeleitet			2
	11. Lernaktivitäten regen Studierende zum mitmachen an		1	
Ablaufplan	12. Lehrveranstaltungsplan ist ausformuliert und logisch aufgebaut	3		
Lernumgebung	13. Der Ton ist positiv, respektvoll und einladend		2	
	14. Motiviert Studierende, beschreibt den Sinn und Zweck der Veranstaltung, die faktischen Inhalte stehen im Dienst der Lernziele		2	
	15. Kommuniziert hohe Leistungserwartungen, signalisiert gleichzeitig, dass alle Studierenden durch hohen Einsatz erfolgreich sein können		1	
	16. Syllabus ist gut strukturiert, verständlich, erfordert Interaktion		1	
Zwischensumme		17 (x2) =34	10(x1) =10	2 (x0) = 0
		<b>TOTAL</b>		<b>44/58</b>

Palmer, M. S., Bach, D., Streifer, A. C. (2014). Measuring the Promise: A Learning-Focused Syllabus Rubric. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 33 (1), 14-36



***Reflektieren:** Nun läuft das Semester schon einige Wochen und das Lehrjournal ist jetzt ein guter Ort, um einige Gedanken und Erfahrungen zu Deiner Lehrveranstaltung festzuhalten. Wir haben hierfür zwei Schreibanregungen für Dich, die Du für einen Rückblick und eine Bestandaufnahme nutzen kannst:*

*1. Wie lautet Deine Zwischenbilanz? Wenn ich auf meine 1. Seminarsitzung zurückblicke und an heute denke: Wie hat sich meine Lehrveranstaltung entwickelt?*

Das in der 1. Seminarsitzung vorhandene Interesse der Studierenden am Seminarthema hat sich meiner Meinung nach intensiviert, da sie die Relevanz der kritischen Rezeption von empirischen Forschungsberichten für ihre Master-Arbeit sehen. Einerseits scheint das Thema „Mehrsprachigkeit“ zu interessieren, andererseits kommt es mir so vor, als ob ein großes Interesse an Diskussionen zu Forschungsmethoden besteht. Die Lernatmosphäre wirkt entspannt. Fast alle beteiligen sich regelmäßig aktiv. Ein kleiner Impuls meinerseits reicht aus, um Diskussionen in Gang zu bringen. Die Studierenden recherchieren eigenständig und freiwillig wichtige Begriffe und Forschungsberichte. Deshalb beurteile ich die Entwicklung der Veranstaltung als durchweg positiv.

*2. Und was sagen Deine Studierenden? Ein Impuls für einen Perspektivwechsel: Versetze Dich in die Lage eines/einer Studierende/n Deiner Lehrveranstaltung. Er/Sie erzählt interessierten Kommilitonen über die persönlichen Eindrücke aus dem Seminar und ob sich die Erwartungen an die Veranstaltung bisher erfüllt haben oder nicht. Schreib einfach los, er/sie erzählt:*

„Ich bin im Seminar von Kathrin Wild und bin überrascht, wie sehr ich plötzlich die Verbindung zwischen der trockenen Forschungsmethodentheorie und dem praktischen Nutzen für meine Masterarbeit sehe. Die vielen Studien, die wir kritisch reflektieren zeigen mir, wieviel schief gehen kann bei Forschung und dass ich keine Angst vor Pannen haben muss. Die Dozentin nimmt mir diese Angst, indem sie immer wieder betont, dass Forschung nie ganz glatt laufe und man immer Kompromisse eingehen muss. Wichtig sei nur die Transparenz und Reflektion dabei. Schwierigkeiten habe ich (ebenso wie die meisten anderen auch) immer noch mit dem Begriff „Operationalisierung“. Daran müssten wir noch öfter anhand von konkreten Beispielen arbeiten. Zum Thema „Mehrsprachigkeit“ gab es anfangs häppchenweise Input der Dozentin, wir sind aber nicht wirklich tief eingestiegen ins Thema. Es steht mehr die Lektüre von Forschungsberichten im Vordergrund. Ich hatte mehr inhaltliche Tiefe erwartet. Im Gegenzug diskutieren wir aber ausführlich Forschungsberichte und -designs. Dadurch kann ich Texte, die ich für die Master-Arbeit lese, einfacher beurteilen. Erstaunlich, dass auch bei „Profis“ nicht alles glatt geht. Ich nehme mehr aus dem Seminar mit, als ich erwartet hatte.“

## Dokumentation und Kurzauswertung Kollegiale Hospitation

### 1. Dokumentation

<b>Hospitation von</b>	Paul Goerigk
<b>in der Veranstaltung</b>	Mehrsprachigkeitsforschung
<b>am</b>	02.12.2015

<b>Hospitation von</b>	Bianca Kronhardt
<b>in der Veranstaltung</b>	Mehrsprachigkeitsforschung
<b>am</b>	27.01.2016

<b>Hospitation bei</b>	Sebastian Schneider
<b>in der Veranstaltung</b>	Applied Social Robotics - Building Interactive Robots with LEGO Mindstorms
<b>am</b>	02.12.2015

<b>Hospitation bei</b>	Paul Goerigk
<b>in der Veranstaltung</b>	Videographie der Wissensvermittlung
<b>am</b>	08.01.2016

## 2. Kurzauswertung

### Was nehme ich aus dem Feedback der Kollegen/-innen mit?

Aus Pauls Feedback nehme ich mit, dass ich folgende Unterrichtsstrategien beibehalten werde:

- ein „Programm“ der Sitzung zu Unterrichtsbeginn zeigen
- Ankündigung, dass eine Gruppenarbeitszeit sich dem Ende nähert („Kommen Sie bitte langsam zum Ende.“)
- Übergang ins Plenum, wenn Gruppenpräsentationen zum Stillstand kommen
- Übergang vom Plenum in Kleingruppenarbeit, wenn im Plenum keine Antworten erfolgen. Nach dieser Diskussionsphase Zurückholen der Kleingruppen ins Plenum, sodass dann eine Beantwortung durch die Studierenden erfolgen kann.

Pauls Feedback hat mir zudem widerspiegelt, dass ich anregende Fragen stelle („Können Sie das ausführen?“).

Die Diskussion, warum ich mich für welche Kleingruppenzusammensetzungen entscheide, haben mir gezeigt, dass ich verschiedene Möglichkeiten kenne und auch anwende. Grundsätzlich möchte ich mir in Zukunft noch mehr über meine Entscheidungen dazu klarwerden.

Da Paul meine Seminarsitzung videographiert hat, konnte ich meinen Unterricht auch im Nachhinein im Detail ansehen und die o.g. Aspekte detailliert betrachten.

Bianca hat sich bewusst schon deutlich vor Sitzungsbeginn im Seminarraum eingefunden. Dadurch konnte sie mir auch Feedback dazu geben, wie die Studierenden sich im Raum platzieren (zumeist von hinten nach vorne). Außerdem konnte Sie mir dadurch mitteilen, dass die Studierenden vor meinem Erscheinen wertschätzend über mich gesprochen haben.

Biancas Feedback hat mir gezeigt, dass

- das zu Beginn gezeigte „Programm“ der Sitzung eine klare Struktur gibt und dadurch auch Studierendenpräsentationen einen festen Platz erhalten, ohne wie „eine lästige Notwendigkeit zu wirken“.
- ich Übergänge zwischen einzelnen Sitzungsteilen bewusst gestalte.
- die Seminaratmosphäre von ihr als angenehm, freundlich und wertschätzend wahrgenommen wird.
- ich im Vorfeld einer Studierendenpräsentation gelassen und hilfsbereit wirke.
- es eine gute Idee ist, Feedbackzettel für Studierendenpräsentationen zu verteilen, um zeiteffizient zu arbeiten.
- es mir gelungen ist, die Relevanz der Seminarinhalte für das Erstellen der Masterar-

beit den Studierenden aufzuzeigen.

- ich die Studierenden (auch „durch die eigene und authentische Begeisterung der Lehrenden“) zu einer aktiven und motivierten Mitarbeit motivieren kann, sodass auch freiwillige Aufgaben für die Seminarsitzungen erledigt werden.
- meine Platzierung auf einem Tisch in der Mitte der vordersten Reihe die gewünschte Wirkung hat, nämlich einen Kontakt auf Augenhöhe herzustellen, damit die Distanz zwischen Lehrender und Studierenden zu verringern und Nähe zu erzeugen, dabei aber aktiv zu leiten.
- ich Gruppenfindungsprozesse seit Pauls Feedback sechs Wochen zuvor noch stärker reflektiere und anleite.

### **Was nehme ich aus der Hospitation bei den Kollegen/-innen mit?**

Aus der Hospitation bei Sebastian habe ich mitgenommen, dass Lehre auf Englisch nicht nur die Beherrschung des Fachvokabulars bedeutet, sondern dass es auch wichtig ist, eine gute Aussprache zu haben. Wichtig ist es, die unterschiedlichen (kulturellen und sprachlichen) Hintergründe der Studierenden zu beachten.

Mir ist noch einmal klargeworden, wie wichtig es ist, den Studierenden ausreichend Zeit nach gestellten Fragen einzuräumen, sodass diese für gedankliches Abwägen und das Formulieren von Antworten ausreicht. Ebenfalls ist genug Zeit für das Anschauen von ppt-Folien wichtig und auch in der Begrenzung der Folienanzahl. Der Ausblick auf die nächste Sitzung sorgt für eine gute Struktur innerhalb des Seminarverlaufs. Der Praxisbezug (hier durch den Einsatz eines Roboters) aktiviert und motiviert Studierende.

Interesse an Studierendenantworten sowie das Zeigen von Respekt den Studierenden gegenüber trägt zu einer positiven Lernatmosphäre bei. Das Sich-Bedanken am Ende einer Sitzung stützt dieses weiter.

Die Hospitation bei Paul hat mir gezeigt, wie wichtig es ist, eine Struktur für die Seminarsitzung vorzugeben. Wenn Studierende eine Aufgabe nicht bearbeitet haben, sodass sie diese im Unterricht zeigen können, sollte das nicht das Problem des/r Lehrenden sein. Gruppen, die den Unterricht durch Gespräche stören, kann man gut mit „Genau die Gruppen, die gerade reden, möchte ich ansprechen.“ auf den Fortgang der Sitzung aufmerksam machen. Es ist vorteilhaft, dass man zunächst sichert, inwieweit (neu einzuführende) Termini möglicherweise bereits bekannt sind. Diese können gut von Studierenden, die diese kennen, erklärt werden. Hierbei sollte man aktiv zuhören und kann somit gut in den Dialog miteinander gehen. Es ist wichtig, Gelegenheit zur Klärung von Fragen sowie die Möglichkeit, überhaupt Fragen zu stellen, zu geben und auf einzelne Studierende/Gruppen einzugehen. Das Anführen von Beispielen veranschaulicht den Lernstoff. Die Relevanz des vermittelten Wissens für die zu Hausaufgaben sollte man ausführen.

Als Lehrende/r sollte man durchaus die ganze Breite/Länge des Raumes nutzen, um die Studierenden aktiv in den Lernstoff miteinzubeziehen und Langeweile vorzubeugen.

Auch durch diese Hospitation habe ich noch einmal gesehen, wie wertschätzend es ist, sich

am Ende einer Seminarsitzung bei den Studierenden zu bedanken.

**Was bedeutet das für meine zukünftigen Lehrveranstaltungen?**

Für meine künftigen Lehrveranstaltungen bedeuten die Schlüsse, die ich aus den Hospitationen gezogen habe, dass

- ich in meinen Seminarsitzungen strukturiert arbeite, dieses auch verbal umsetze und den Studierenden dadurch auch eine gewisse Sicherheit vermittele.
- es mir gelingt, eine gewisse Nähe zu meinen Studierenden zu erzeugen, ohne die Rollen aller Beteiligten zu verändern.
- ich an den richtigen Stellen Gruppen- und Plenumsarbeit einleite.
- es mir zunehmend gelingt, für Gruppeneinteilungen zu argumentieren.
- Ich in der Lage bin, eine angenehme, freundliche, hilfsbereite und wertschätzende Lernatmosphäre herzustellen, wobei ich selbst gelassen wirke.
- die von mir verwendeten zeiteffizienten Feedbackmaßnahmen funktionieren und ich diese beibehalten und weiterkultivieren sollte.
- es mir gelingt, die Relevanz von Seminarinhalte aufzuzeigen und die Studierenden dadurch zu aktivieren und zu motivieren.



2.12.2015

## Kollegiale Hospitation Pauls Feedback

- + Anfangsübersicht
- Warum welche Gruppenzusammensetzung?
- + „Können Sie bitte langsam zum Ende kommen.“
- Überleitungen → auf Video anschauen, analysieren
- anregende Fragen habe ich gestellt („Können Sie das ausführen?“)
- wenn eine Gruppenpräz. zum Stillstand kommt ins Plenum übergeben
- wenn keine Antwort im Pl. kommt in KG-Arbeit schicken & nach  
Diskussionsbeginn wieder zurückholen

## Feedback zur Seminarsitzung am 27.Januar.2016

### Die Rahmenbedingungen

In der Sitzung sind 10 Studierende anwesend, was ca. der Hälfte der Angemeldeten entspricht. Die Sitzordnung ist durch feste Tischreihen vorgegeben und nicht variabel. Je nach Eintreffen platzieren sich die Studierenden zumeist von hinten nach vorne. Die beiden vordersten Tischreihen sind frei.

Zwischen Seminarleiterin und Teilnehmenden herrscht eine angenehme, freundliche, wertschätzende Atmosphäre. Durch den für alle sichtbaren Ablaufplan, der an der Tafel notiert ist, existiert eine klare Struktur. Die Überleitungen zwischen den einzelnen Sitzungsteilen werden bewusst von der Seminarleiterin gestaltet. Entsprechend erhält auch die Präsentation von Studierenden, die eine Studie vorstellen, einen festen Platz in der Sitzung, ohne wie eine lästige Notwendigkeit zu wirken. Im Vorfeld des Studierendenvortrags zeigt sich die Seminarleiterin hilfsbereit und strahlt Gelassenheit aus.

### Durchführung und Gestaltung

Während der Präsentation von Studierenden nimmt die Lehrende einen Sitzplatz in den Reihen der Studierenden ein. Von dort aus werden Feedbackzettel verteilt, die für Rückmeldungen zum Vortrag genutzt werden sollen. Dieses Vorgehen wirkt zeiteffizient und scheint den Studierenden bereits vertraut zu sein, da es diesbezüglich keine Nachfragen oder Anmerkungen gibt.

Die nach Sitzungsbeginn eintreffenden Studierenden werden von der Lehrenden flüsternd mit notwendigen Informationen versorgt. Während des Vortrags bleibt sie in Ihrer zuhörenden Rolle, macht sich handschriftlich Notizen und unterbricht die Vortragenden nicht durch Nachfragen, Anmerkungen u. ä. Erst nach deutlich erkennbarem Abschluss der Präsentation zweier Studierender übernimmt die Lehrende die Gesprächsleitung und Moderation bis zum Ende der Seminarsitzung. Zwischenzeitlich erfolgt eine Gruppenarbeitsphase. Auch das Zusammentragen der Ergebnisse folgt einer klaren, vorgegebenen Struktur.

Durch thematisch passende Erläuterungen der Lehrenden wird das zentrale Thema „Verfassen einer Masterarbeit“ wiederholt aufgegriffen. Die Studierenden erhalten konkrete Hinweise zu den Kriterien, einschließlich Verweise darauf, dass bestimmte Sitzungsteile oder Seminarthemen hierfür besonders relevant sind. Aus der aktiven und motivierten Mitarbeit der Studierenden könnte der Schluss gezogen werden, dass Ihnen die gedankliche Verknüpfung von Seminarinhalten und Abschlussarbeit erstellen gelungen ist und dass sie den roten Faden durch die Veranstaltung erkennen können. Hierfür spricht ebenfalls die ausführliche Recherche von Studierenden, zu einem Begriff, der in der vorangegangenen Sitzung spontan aufgetaucht war. Die Aufforderung der Lehrenden, sich über die „Struktur-lege-Technik“ eigenständig zu informieren war hierbei kein verpflichtender Teil einer Seminarleistung.

Die Tatsache, dass einige Studierende zum wiederholten Mal ähnlich strukturierte Seminare dieser Lehrenden besuchen spricht dafür, dass die Teilnehmenden für sich einen Nutzen im

Seminarkonzept erkennen und die vermittelten Inhalte persönlich als sinnvoll und gewinnbringend erleben.

### **Diskussionsleitung**

Die inhaltliche Zielsetzung des Seminars, den kritischen Umgang mit fachspezifischen empirischen Studien zu erlernen, erfordert eine hohe Strukturierung von Diskussionsbeiträgen und Inhalten. Die Aneignung und Sicherung von Faktenwissen und der souveräne Umgang mit Fachtermini stehen im Vordergrund. Damit unterscheidet sich die Intention von Diskussionen klar gegenüber einem Austausch, der bspw. die Bildung einer eigenen Meinung fördern soll. Durch die eigene und authentische Begeisterung der Lehrenden für die inhaltliche Erschließung von Studien werden die Studierenden erfolgreich zur Mitarbeit motiviert und beteiligen sich rege. Auf alle Beiträge erhalten sie eine fundierte Rückmeldung in unterschiedlichem Umfang.

### **Diskussionswürdiges**

Während der Besprechung und Diskussion des Seminartextes sitzt die Lehrende mit baumelnden Beinen auf einem Tisch in der Mitte der vordersten Reihe. Die dortige Platzierung wirkt entschlossen und bewusst. Auf diese Weise wird zunächst deutlich ein vollzogener Rollenwechsel von der passiv Zuhörenden zur aktiv Leitenden deutlich. Zudem entsteht eine größere Nähe zu den Studierenden als vorhanden gewesen wäre, wenn die Lehrende die Diskussion von der Tafel aus geleitet hätte. Überdies stellt die sitzende Position einen besseren Kontakt auf Augenhöhe her, was die Rollendistanz zu den Studierenden verringert und Nähe erzeugt. Durch die aufrecht erhaltende sprachliche Leitung verändert sich die Rollenverteilung oder das Verhalten der Teilnehmenden innerhalb des Gesprächs praktisch jedoch nicht.

Durch die Aufforderung, für die Gruppenarbeit bewusst PartnerInnen auszuwählen, mit denen man im Seminar noch gar nicht oder kaum zusammengearbeitet hat, wird deutlich, dass dieser Aspekt didaktisch intendiert ist. Das Aufeinandertreffen neuer Konstellationen birgt neues Potential an Diskussionen und Standpunkten. Ein schnelles Abdriften in private Gespräche durch den Bekanntheitsgrad wird ebenso unwahrscheinlicher. Vielmehr steht ein inhaltlicher Austausch im Vordergrund. Anfängliche Unsicherheiten bei der Gruppenfindung werden durch konkrete Anweisungen der Lehrenden schnell abgebaut. Durch den bewussten Wechsel der Gruppenzusammensetzung (frei gewählt vs. Zugetelt) wird den Aspekten der Kontinuität und Anschlussfähigkeit in Diskussionen sowie der Möglichkeit neuer Impulse gleichermaßen Rechnung getragen.

- Verständlichkeit (-> Arbeitsaufträge)
- klare Informationsvermittlung
- Auftreten & Interaktion mit den Studierenden
- Aufnehmen von Fragen
- Anregen zum Stellen von Fragen
- no agenda in beginning
- Have you any questions? -> doesn't wait for questions
- asks about child -> waits (+)
- " " developmental -> " , but nobody answers
- " " cultural -> " , answer is given by student, S. gives more information
- " " woman -> doesn't wait long for answers, gives answers himself
- " " Elderly -> student answers quite quickly
- conclusion: goal of this exercise
- students are supposed to focus on emotions -> S. mumbles in the end  
-> could be a bit clearer, perhaps also written down on ppt
- S. takes students' answers up
- Is it real fear? -> S. shows slide & discusses then answers
- But why would HAL need real emotions? -> Is it a real question or a summary?
- thought experience -> S. makes sure (by looking attentively) that eb, has read the slide before moving on
- But what are emotions? -> very clear illustrations for think-pair-share on slide, S. hands out paper for writing down notes
- 2 students in back look at mdsides / tablet
- [5] dimension  
- [5] neurophysiological  
- [5] from James Russell  
- [5] cocoon  
- [5] interpreted
- [5] housewife  
- [5] What emotions come up?
- [5] evaluate  
- [5] these robot  
- [5] incorporated

- moves sometimes on too fast with slides.
- shows interest in students' answers
- shows respect towards students
- deals in a good way with technical problems
- Short Feedback: questions on slide, students write on post-its
- too many slides (63)
- gives an outlook → next week
- any homework?
- Moodle: language can normally be changed
- feedback and course diary on Moodle
- Oingo: good idea, too fast, doesn't explain rules though not sb. knows game,  
no explaining of how/gestures & sounds make/create emotions  
which
- says thanks in the end of lesson
- students are fascinated by robot, do not seem to wait for lesson's end

## Paul Goenigk: Videografie der Wissensvermittlung

- Einleitung der Seminarsitzung
- keine vorgegebene Strukturmerkmale
- Problem: keine Gruppe hat Daten erhoben, die sie in der Sitzung vorstellen könnten, Paul konstatiert, dass es eher das Problem der Gruppe als sein eigenes sei, Lösung: Terminvergabe für Datenrückgaben
- "Genau die Gruppen, die gerade reden, möchte ich ansprechen."
- geht auf die einzelnen Gruppen ein
- gibt Gelegenheit zur Klärung von Fragen
- versichert sich, ob jmd. den Text für heute gelesen habe (freiwillig)
- Paul stellt Text vor (mit ppt)
- steht vor Präsentation
- fragt, ob schon mal jmd. auf den Begriff "visuelle Soziologie" gestoßen sei
- Bildwissen: wo hat schon mal davon gehört?
- bittet Studis um Erklärung
- geht in Dialog dabei ein
- hört aktiv zu
- weist Transkript lebendig vor
- positioniert sich durchgängig im vorderen Bereich des Raumes, nutzt dabei ganze Breite
- lässt Studis miteinander diskutieren
- gibt Beispiele
- weist auf Relevanz des vermittelten Wissens für HtA hin
- gibt Gelegenheit, Fragen zu stellen
- Folienhintergrund?
- bedankt sich für Sitzung

Steckbrief „Die große Idee“

Fach: Deutsch als Fremdsprache

Thema der Lehrveranstaltung:

Mehrsprachigkeitsforschung

Art der Lehrveranstaltung:

Mt-Seminar

Die Frage:

Wie lasse ich einen Wissenschaftler auffliegen?

## Klärung der Kontextbedingungen

### Spezifischer Kontext der Lehr-/Lernsituation

- Wie viele Studierende werden die Lehrveranstaltung besuchen?  
ca. 20
- Handelt es sich um eine Einführungsveranstaltung, ein Seminar, eine Vorlesung...? Auf welchem Niveau (Bachelor, Master...)?

MA-Seminar

- Wie lange und in welchem Turnus finden die Sitzungen statt?  
1 Sem., wöchentlich 2 UE
- Wie werden die Lehrinhalte vermittelt? Was geschieht in der Präsenzzeit? Was wird online vermittelt? Wie sind die räumlichen und technischen Gegebenheiten?

Vortrag mit ppt, Gruppen/Partnerarbeit, Aufarbeitung der letzten Sitzung durch Notizen von Überlegungen zum eigenen Forschungsprojekt auf Stud. (P, F-Designs der Mitschreibenden anschauen → KG-Diskussion in Präsenzzeit

### Allgemeiner Kontext der Lehr-/Lernsituation

- Welche Erwartungen haben Universität, Fakultät, Kollegen an die Lehrveranstaltung?  
Erlernen von kritischer Rezeption von Forschungsberichten als Vorbereitung der MA-Arbeit, baut auf Vorlesung zu Forschungsmethoden auf
- Was erwartet die Berufswelt, zukünftige Arbeitgeber, etc.?  
fundierte Fachkenntnisse, Seminar zunehmend relevant für spätere Anstellung in der Wissenschaft
- Was die Gesellschaft?  
guten Unterricht (→ Hintergrundwissen notwendig)



### Art des Themas

- Ist das Thema der Lehrveranstaltung eher theoretisch oder praktisch? Oder beides in Kombination?  
theoretisch + Gedankenexperiment zu eigener Forschungsfrage
- Gilt es in erster Linie unstrittiges Wissen zu vermitteln oder sind verschiedene Positionen zum Thema möglich?  
teils, teils
- Gibt es auf dem Wissensfeld, das die Veranstaltung erschließt, wichtige Umbrüche oder Kontroversen?  
ja, z. B. quanti-quali, Erhebungsverfahren

### Art und Voraussetzung der Lernenden

- Werden Sie in Ihrer Lehrveranstaltung mit verschiedenen Studierendengruppen rechnen müssen?  
eher nicht
- Warum nehmen sie an der Veranstaltung teil?  
Pflicht & Interesse am Thema
- In welcher biographischen Phase und in welcher Lebenssituation befinden sich die Studierenden? Arbeiten sie neben dem Studium? Haben sie Familie? Was sind ihre beruflichen Ziele?  
unterschiedlich, viele arbeiten nebenher
- Welches Vorwissen, welche Erfahrungen, welche Gefühle und Haltungen zu dem Thema der Veranstaltung bringen die Studierenden mit?  
Vorbereitung der M.-Arbeit, Wissen aus Forschungsmethoden-Vorlesung, Interesse am Thema
- Was wollen sie lernen? Was erwarten sie? Und welche Art des Lernens und Arbeitens werden sie möglicherweise bevorzugen?  
wie man Forschungsberichte kritisch rezipiert, wollen sich auf M.-Arbeit vorbereiten, Frontalunterricht & Gruppenarbeit

### Art und Voraussetzung des/der Lehrenden

- Welche Grundannahmen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen bringt die/der Lehrende mit?

Thema ist spannend, Forschung soll für Studierende spannend sein & Spaß machen, Studierende sind ernsthaft am Thema/Seminar interessiert

- Wie ist ihr/sein Verhältnis zum Thema der Veranstaltung und wie ihre/seine Haltung gegenüber den Studierenden?

spannendes Thema  
will Studierende bei der Vorbereitung der MA-Arbeit unterstützen

- Wie vertraut ist sie/er mit dem Thema und wie viel weiß sie/er darüber? Hat der Lehrende das Thema bereits unterrichtet oder ist es das erste Mal?

Sehr vertraut, Thema jedes Mal neu, aber immer gleicher Leitgedanke

- Was sind ihre/seine Stärken in der Lehre?

Wissen

- Wird der Lehrende diese Veranstaltung auch zukünftig anbieten?

Ja

### Besondere pädagogische Herausforderungen

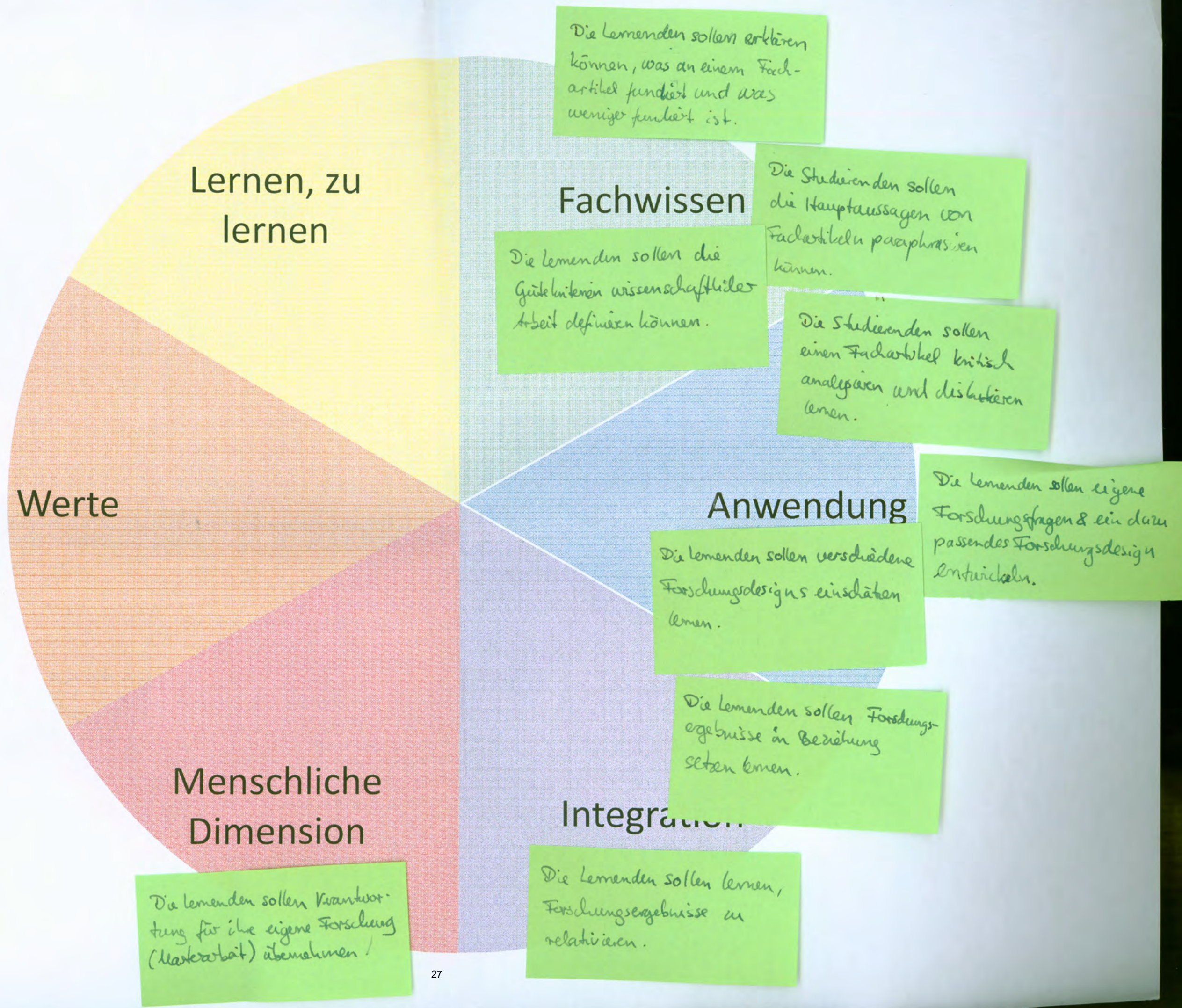
- Welche besonderen Herausforderungen sind sowohl für die Studierenden als auch für den Lehrenden mit der Veranstaltung verbunden, um eine bedeutsame und wichtige Lernerfahrung zu erreichen?

St: viel Theoriewissen erforderlich  
L: für Theorie begeistern

Adaptiert nach: <http://www.designlearning.org/wp-content/uploads/2010/03/Situational-Factors-to-Consider-When-Designing-a-Course.pdf>

Lernebene	Lernziele	Studienaktivitäten	Rückmelde- und Prüfungsformen	Hilfreiche Ressourcen (z.B. Personen, Materialien)
<p><b>1. Fachwissen</b></p> <p>Welche zentralen Wissens Elemente (z.B. Fakten, Formeln, Konzepte, Prinzipien, Beziehungen, etc.) sollen die Studierenden verstehen und behalten?</p> <p>Welche zentralen Ideen (oder Perspektiven) sollen die Studierenden verstehen und behalten?</p>	<p>- verschiedene Forschungsmethoden</p> <p>- Vor- &amp; Nachteile dieser</p>	<p>- Lekturstudium</p>	<p>- Diskussion im Plenum</p>	<p>- Vorlesung</p>
<p><b>2. Anwendung</b></p> <p>Welche wichtigen Denkweisen müssen die Studierenden lernen (kritisches Denken, kreatives Denken, praktisches Denken)? Welche wesentlichen Fähigkeiten sollen die Studierenden sich in Ihrer Veranstaltung aneignen? Sollen die Studierenden lernen, komplexe Projekte zu organisieren?</p>	<p>- kritisches Denken &amp; Bewerten</p> <p>- forschen</p>	<p>- Gedankensperiment</p> <p>- Präsentation eines Forschungsbeitrags</p> <p>- Teilnahme als Proband an der Datenhebung &amp; Rückmeldung dazu</p>	<p>- Rückmeldung in KG</p> <p>- " im Plenum</p> <p>- Diskussion im PL</p>	<p>- Datenhebungsinstrument</p>
<p><b>3. Verknüpfung</b></p> <p>Welche Zusammenhänge (Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen) sollen die Studierenden erkennen (zwischen Ideen innerhalb der Lehrveranstaltung, zwischen Wissensinhalten, Ideen und Perspektiven, um die es in dieser Lehrveranstaltung geht, und solchen, um die es in anderen Lehrveranstaltungen oder Bereichen geht, zwischen dem in dieser Veranstaltung behandelten Material und ihrem eigenen privaten, öffentlichen und/oder beruflichen Leben)?</p>				

<p><b>4. Menschliche Dimension</b> Was können oder sollen die Studierenden über sich selbst lernen? Was können oder sollen die Studierenden über andere lernen und/oder darüber, wie sie mit anderen interagieren können?</p>	<p>- sich über Forschungs- methoden austauschen - wiss. Diskurs eingelen</p>	<p>Gedankenexperiment</p>	<p>Stud. (P)</p>
<p><b>5. Werte</b> Wie sollen sich die Studierenden selbst verändern? Im Hinblick auf: Werte, Gefühle, Interessen, Ideen?</p>	<p>- Forschungsethik</p>	<p>- Diskutieren im Plenum</p>	
<p><b>6. Lernen, wie man lernt</b> Was möchten Sie, dass Ihre Studierenden darüber lernen, in einer Lehrveranstaltung wie dieser gut zu studieren, sich das spezifische Thema Ihrer Veranstaltung gut zu erarbeiten, sich das Thema selbstgesteuert zu erarbeiten?</p>	<p>- Forschungsmerkmale M.A. Arbeit finden - bewerten eigenständigen bewerten</p>	<p>- Vorstellung eines Forschungsberichts samt kritischer Analyse</p>	



# Triangulation

- Vorentlastung
- Input
- AB zu Studie <sup>AG</sup>
- Plenumsdiskussion
- Fokus auf Triang. in Studie

- Diskussion des Gedankenexperiments in KG & Beratung durch Lehrende
- z.T. Plenumsdiskussion

- sich anhand von Mitschriften aus Methoden-Vorlesung erneut ins Thema einarbeiten
- Studie rezipieren

- Folien aus Seminar aufarbeiten
- Fortführung Gedankenexperiment mit Triangulationsmöglichkeiten (schriftlich)

- Überarbeitung des Gedankenexperiments
- Sichtung anderer Gedankenexperimente & Kommentierung dieser (schriftlich)

### **3. Methodenmodul: „Methoden für die Hochschullehre“**

Im zweiten Teil meines Lehrportfolios setze ich mit Methoden für die Hochschullehre auseinander. Wie aus der Dokumentation der besuchten Workshops (Excel-Tabelle) hervorgeht, habe ich mich v.a. mit der Begleitung und Beratung von Studierenden, didaktischen Methoden und dem Selbstmanagement beschäftigt. Diese Bereiche sind mir besonders wichtig.

Aufgrund langjähriger, vielfältiger Prüfungserfahrungen und Prüferlizenzen für den Sprachbereich habe ich nur an einigen Fortbildungen aus dem Themenbereich des Prüfens und Bewertens teilgenommen. Ich fühle mich hierfür bereits gut gerüstet, sodass ich nur Veranstaltungen mit einem für mich deutlich neuen Schwerpunkt besucht habe. Ähnliches gilt für den Themenbereich der Evaluation und des Feedbacks.

Das Thema des e-Learning decke ich bereits durch vielfältige berufliche Vorerfahrungen in diesem Bereich ab, da ich selbst seit dem Jahr 2002 verschiedene e-Learning-Formate konzipiert habe. Dänemark ist Deutschland technisch gesehen immer etwa fünf bis zehn Jahre voraus, sodass ich einen Großteil der Angebote zu digitalen Medien bereits vor einigen Jahren durchlaufen und auch selbst angewendet habe.

Fast alle von mir besuchten Fortbildungen habe ich als wertvoll und inspirierend für die Verbesserung meiner Lehre wahrgenommen. Besonders inspirierend für meine eigene Lehre erschienen mir drei Workshops:

- „Muntrittsmethoden“
- „Effektives und wertschätzendes Feedback auf studentische Texte geben“
- „Herausfinden, wie es läuft – Evaluationen und Feedback in der Lehre nutzen“

Im Nachhinein haben sich diese Fortbildungen als nachhaltig für meine Lehrpraxis herausgestellt, da ich inzwischen regelmäßig zu den dort erlernten Methoden greife, diese variere, mir neue aussuche bzw. ich bei meinen Überlegungen beim Feedbackgeben auf studentische Texte eine deutlich andere, sehr viel wertschätzendere Perspektive einnehme.

Nach einer tabellarischen Übersicht der von mir besuchten Workshops sind Reflexionen zu den genannten drei Fortbildungen sowie zum Bi-teach – Tag für die Lehre 2016 angeführt.

## Übersicht erbrachter Leistungen im Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre

Liebe Lehrende, lieber Lehrender,

dieses Formular dient zur Erfassung Ihrer erbrachten Leistungen im Rahmen des Bielefelder Zertifikats für Hochschullehre. Sobald Sie alle Leistungen erbracht haben, erhalten Sie das Bielefelder Zertifikat für Hochschule.

Füllen Sie bitte alle Felder aus und speichern Sie Ihr ausgefülltes Formular ab. Senden Sie uns bitte das vollständig ausgefüllte Formular sowie sämtliche Teilnahmebescheinigungen im Methodenmodul als Scan per E-Mail (an: pep\_lehre@uni-bielefeld.de) zu. Nach Prüfung Ihrer Unterlagen wird Ihnen das Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre ausgestellt.

Vielen Dank!

Name, Vorname:

Wild, Dr. Kathrin

Fakultät / Einrichtung:

LiLi / DaF

### Grundlagenmodul (ehemals Modul I)

das Grundlagenmodul wurde begonnen im

Start Juli 2015

### Methodenmodul (ehemals Modul II)

<b>Workshop</b> <i>Bitte tragen Sie hier den Titel der besuchten Veranstaltung ein</i>	<b>Datum</b> <i>bei mehrtägigen Workshops nur Datum des 1. Tages angeben</i>	<b>Arbeitszeiten</b> <b>(AE)</b>	<b>Zuordnung Themenfeld</b> <i>Bitte pro Zeile ein Themenfeld im Dropdown-Menü wählen</i>
Muntermethoden & Schwierige Situationen in der Lehre (H. Groß)	23.09.2014	16	A Didaktische Methoden
Gamification: Eine neue Perspektive auf die Lehre (Babin)	05.05.2015	2,5	F Digitale Medien
Die Studierenden selbst lernen lassen – Einführung in die Leittextmethode (T. Zybura)	09.06.2016	3	A Didaktische Methoden
Prüfungsrecht praktisch - Was "darf" ich, was "muss" ich? (B. Simon)	17.01.2018	4	B Lernerfolge messen und beurteilen
Effektives und wertschätzendes Feedback auf studentische Texte geben (T. Zybura)	26.06.2018	4	B Lernerfolge messen und beurteilen



Wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten begleiten und betreuen (S. Haacke, V. Zegers)	18.6.2015	14	C Studierende begleiten und beraten
Studierende beraten und betreuen (E.-A. Schumacher)	26.01.2017	14	C Studierende begleiten und beraten
Herausfinden, wie es läuft - Evaluation und Feedback in der Lehre (S. Kaduk & P. Weiß)	15.11.2017	7	D Lehrveranstaltungen evaluieren
Agieren statt reagieren - Psychologie im Hochschulalltag (S. v. Below)	08.02.2017	14	E Selbstmanagement
Einführung in die Lernplattformen der Universität Bielefeld (K. Trenkenschu & J. F. Trettow)	13.07.2016	3	F eLearning
Virtuelle Meetings und Webinare mit Adobe Connect: Kommunikation und Kollaboration über synchrone Medien (E.Senst)	28.07.2017	2	F eLearning
Radikales Zuhören (D. Bach)	15.05.2014	3	OHNE Themenfeldzuordnung
Das Smartphone im Hörsaal - Motivieren und Aktivieren mit FreeQuizDome (E. Senst)	14.03.2019	1,5	F eLearning

Summe (A Didaktische Methoden)	19
Summe (B Prüfen und Bewerten)	8
Summe (C Studierende begleiten und beraten)	28
Summe (D Evaluation und Feedback)	7
Summe (E Selbstmanagement)	14
Summe (F Digitale Medien)	9
Summe (G Textarbeit)	0
Summe (ohne Themenfeldzuordnung)	3
<b>SUMME Methodenmodul Gesamt</b>	<b>88</b>

**Mindestens 5 Themenfelder müssen mit mindestens 7 AE abgedeckt werden!**

**Im Methodenmodul müssen 70 AE erreicht werden!**

<b>Workshop</b> <i>Bitte pro Zeile eine Veranstaltung im Dropdown-Menu wählen</i>	<b>Datum</b>	<b>Arbeits- ein- heiten (AE)</b>
Einführung in das Lehrportfolio	17.02.2016	7
Workshop: Lehrprojekt reflektieren und weiterentwickeln	28.09.2016	7
Workshop: Arbeiten mit dem Lehrportfolio	10.10.2017	5

*Bitte Themenfeld wählen*

**A** Didaktische Methoden

**B** Prüfen und Bewerten

**C** Studierende begleiten und beraten

**D** Evaluation und Feedback

**E** Selbstmanagement

**F** Digitale Medien

**G** Textarbeit

**ohne** Themenfeldzuordnung

**Reflexion zu "Mununterrichtsmethoden" (23.09.2014) mit Harald Groß**

Im Workshop habe ich mein Repertoire aktivierender und wirksamer Lehrmethoden deutlich vergrößert. Alle Teilnehmenden haben ihre erprobten Lehrmethoden miteinander geteilt und es wurde eine große Anzahl noch unbekannter Methoden ausprobiert. Die meisten Methoden benötigen wenig Zeit und Vorbereitung, sind also auch spontan(er) einsetzbar. Vorteilhaft ist, dass sie sich unabhängig vom Fach einsetzen lassen. Das ausgehändigte „Beutebuch“ diente zum Festhalten der kennengelernten Lehrmethoden.

Der Besuch des Workshops ist bereits fünf Jahre her und doch ist es derjenige, der mich all die Jahre gedanklich nicht losgelassen und meine Lehrveranstaltungen begleitet hat. Mir war direkt nach der Teilnahme klar, dass ich dazu eine Reflexion für mein Lehrportfolio ausformulieren möchte, da ich sehr beeindruckt war von dieser kurzweiligen, äußerst aktivierenden und inspirierenden Fortbildung.

Aus den Rückmeldungen meiner Studierenden in mündlicher und schriftlicher Form geht klar hervor, dass mein Methodenrepertoire deutlich umfangreicher und aktivierender geworden ist. In jedem Seminar führe ich eine Zwischen- und Abschlussevaluation durch. In beiden wird immer wieder mein Umgang mit „kreativen“ Lehrmethoden hervorgehoben, was mich darin bestärkt, auch weiterhin neue Methoden auszuprobieren. Dabei helfen mir die Materialien „Mununterrichtsmethoden. 22 aktivierende Lehrmethoden von Harald Groß. Das Kartenset Teil 1 & Teil 2“ sowie „Methoden to go! Aktivierende Lehrmethoden, Ideen für die Hochschullehre“ von Eva-Maria Schumacher, bei der ich ebenfalls eine sehr einprägsame Fortbildung besucht habe. Es vergeht nur selten eine Woche, in der ich nicht durch die Methodensammlungen blättere und mir überlege, wie ich welche Unterrichtsaktivität gestalten kann. Zu meinen besonders häufig eingesetzten Methoden gehören „Miss Marple“, „Links und Rechts“, „Schema X“, „Zwischenbilanz“, „Gruppenpuzzle“, „Analogiegraffiti“, „Placemat“, „Elevator Pitch“, „Kugellager“, „Murmelgruppen“, „Think, pair, share“, „One Minute Paper“, „Posterpräsentation“ und „Aha-Effekt“.

Mir erscheint besonders wichtig gelernt zu haben, dass arbeitsteilig Aufgaben und Schematisierungen den Zeitdruck in der Lehrveranstaltung deutlich verringern. Außerdem habe ich gelernt, nicht jeden Lernfortschritt kontrollieren zu wollen und dass nicht alle Details, die man für wichtig hält, auch im Seminar ausführlich thematisiert werden müssen. Eine besondere Herausforderung war es früher für mich, Lernstoff zu reduzieren. Dieses gelingt mir inzwischen viel besser. Auch hierbei unterstützt mich die Kenntnisse einer breiten Palette an Lehrmethoden.

Ich fühle mich heute als methodisch kompetente Lehrende, die in der Lage ist, ihre Studierenden zu aktivieren und ihnen Wissen wirksam zu vermitteln, indem sie durch gezielte Übungen selbst die Relevanz des zu Lernenden erkennen.

**Reflexion zu "Herausfinden, wie es läuft - Evaluation und Feedback in der Lehre nutzen"** (15.11. & 20.12.2017) mit Svenja Kaduk & Petra Weiss

In der 6. Sitzung meiner Lehrveranstaltung "Erforschung von Aussprachelernprozessen" im Master-Studiengang "Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Germanistik" habe ich mit der Methode des adressatenorientierten Schreibens versucht herauszufinden, inwieweit der Begriff "Operationalisierung" von den Teilnehmenden verstanden worden ist. Zur Vorbereitung habe ich eine ppt-Folie entworfen mit der Aufforderung "Erklären Sie einem Grundschüler, was Operationalisierung ist.". Beim Einsatz in der Lehrveranstaltung habe ich als Alternative mündlich genannt, dass es auch die Großeltern sein dürfen. Betont habe ich, dass die Erklärungen anonym erstellt und danach abgegeben werden sollen, damit ich einen Eindruck erhalte, inwieweit der Begriff "Operationalisierung" verstanden worden ist, um dann zu entscheiden, ob eine weitere Arbeitsphase dazu notwendig ist. Die Studierenden bekamen fünf Minuten Zeit, um ihre Erklärungen auf bunte Moderationskarten zu schreiben. Inhaltlich ausgewertet habe ich die Karten abends nach der Veranstaltung. Dabei zeigte sich, dass ein Teil der Teilnehmenden treffende Erklärungen verschriftlicht hatten, andere hingegen nicht. Beides hielt sich in etwa die Waage, sodass ich mich dafür entschied, eine Wiederholungsübung in die nächste Sitzung, die morgen stattfinden wird, einzubauen. Da ein Student noch eine Studienleistung braucht und diese von allen in Form einer Wiederholungsübung erbracht wird, habe ich die Erstellung und Durchführung der Übung ihm übertragen. Er hat mir einen Entwurf vorgelegt, den ich für gut befunden habe, da er sowohl einen theoretischen als auch Anwendungsteil enthält.

Die Durchführung des adressatenorientierten Schreibens lief rund. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden es als eine eher lustige Aufgabe empfanden und mein Bestreben, dass alle den Begriff mit Leben füllen können, positiv aufnahmen. Bei der Auswertung der Texte habe ich mich gefragt, wie ich damit umgehen soll, dass ca. die Hälfte der Teilnehmenden sehr wohl in der Lage sind, "Operationalisierung" zu beschreiben, während andere den Begriff nicht verstanden zu haben scheinen. Nach ein paar Tagen entschied ich, dass ich möchte, dass alle den Begriff verstehen und dass deshalb eine Wiederholungsübung dazu durchgeführt wird - auch auf die Gefahr hin, dass einige Studierende sich vielleicht fragen, ob eine weitere Übung tatsächlich nötig ist. Ich bin gespannt, wie die Rückmeldungen nach der Rückbindung ins Seminar sind. Die Rückbindung erfolgt aufgrund Krankheit meinerseits leider erst morgen. Ich hoffe, dass trotzdem noch ein guter Rückbezug hergestellt werden kann.

**Reflexion zu "Effektives und wertschätzendes Feedback auf studentische Texte geben" (26.06.2018) mit Tyll Zybura**

Im Workshop habe ich meine Kenntnisse, die ich bereits aus der vorangegangenen LehrBar-Veranstaltung zum gleichen Thema zum effektiven und wertschätzenden Feedback auf studentische Texte vertieft. Ich habe eigene Bewertungskriterien reflektiert, eine mitgebrachte Hausarbeit auf Zeit und ohne Korrekturstift gelesen sowie ein Feedback geschrieben. In der Gruppe haben wir festgestellte Schwierigkeiten bei dieser Art von Feedbackprozess besprochen und Erfahrungen miteinander ausgetauscht.

Für mich persönlich habe ich festgestellt, dass ich studentische Hausarbeiten bereits relativ effizient lese, da ich den fachinternen Bewertungsbogen konsequent nutze. Wie effizient das Feedback ist, ist teilweise fraglich. Auf unserer Fach-Homepage stehen ein Feedback-Bogen sowie eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereit. Vor dem Anfertigen von Hausarbeiten verweise ich immer auf beides, damit die Bewertungskriterien bereits vor der Notengebung offenliegen. Zudem empfehle ich auch die Nutzung der Angebote des *Schreiblabors* (für unsere Deutscherstsprachler/innen) und von *PunktUm* (für unsere Deutschlernenden), um sprachliche Probleme in der zu benotenden Version so gering wie möglich zu halten und damit auch das inhaltliche Verständnis zu sichern. Die Nutzung des Feedbackbogens ermöglicht strukturierte Rückmeldungen, die meinen eigenen Zeitaufwand gleichzeitig auf ein Minimum beim Ausfüllen beschränken. Das vorausgehende Lesen der Arbeiten ist unterschiedlich zeitintensiv je nach Güte der Texte. Seit dem Besuch des Workshops habe ich mir abgewöhnt, alle sprachlichen Fehler konstant durchzukorrigieren und beschränke dieses bei sprachlich stark fehlerhaften Texten auf die ersten zwei Seiten. Dieses führt zu einer deutlich schnelleren Durchsicht der Arbeiten. Damit ist mein Feedback effizienter geworden.

Seit Jahren verweise ich schon darauf, dass die von mir gegebene Rückmeldung eher als Feedforward zu verstehen ist und auch konkrete Handlungsoptionen mit auf den Weg gebe. Dieses war meinerseits gedanklich häufig eher defizitorientiert. Seit dem Besuch der LehrBar und des Workshops habe ich häufig über meine ausgedrückte Wertschätzung nachgedacht. Der Workshop hat bewirkt, dass ich seitdem versuche, mein Feedback wertschätzender zu formulieren. Im Hinterkopf ist mir Tylls Formulierung geblieben, dass dies „der beste Text ist, zu dem der/die Studierende in der Lage ist“. Von dieser Prämisse ausgehend fällt es mir leichter, auch mit fachlich schlechten Arbeiten wertschätzend umzugehen. Ich merke, dass ich mir dieses immer mal wieder ins Bewusstsein zurückrufen muss, um auch fachlich schlecht erbrachte Leistung gedanklich anerkennen zu können.

Ich empfinde diesen Workshop als einen der besten, die ich während meiner Teilnahme am Zertifikatsprogramm besucht habe, da er mich immer noch zum Nachdenken über meine Feedback-Praxis anregt und mein Handeln nachhaltig beeinflusst.

**Reflexion zum BI.teach – Tag für die Lehre an der Universität Bielefeld (09.11.2016)**

Roger Strand löst in der Keynote „High Quality Studies and High Quality Students – a comment to the topic „Zwischen Überforderung und Überförderung“ zwar seinen Vortragstitel inhaltlich nicht ganz ein, wirft aber interessante Fragen auf, die einen direkten Bezug zur Hochschullehre haben. Bei der Studienzulassung sollte überlegt werden, ob nur Bewerber/innen aufgenommen werden, die bereits über die erforderlichen Kompetenzen verfügen oder ob es nicht viel mehr darum geht, diese Kompetenzen im Studium zu vermitteln. Es erscheint schwierig zu definieren, was hoch qualifizierte Studierende ausmacht. Sind es z. B. theoretisches Wissen, Analyse- und Problemlösefähigkeit oder sprechen wir von sozialer Kompatibilität oder doch eher von Fach- vs. generelles Wissen? Die Essenz dieser Fragen ist, dass unsere Lehre bestimmt, welche Qualitäten wir auswählen. Wenn wir Qualität als Gebrauchstauglichkeit definieren, bleibt offen, für welchen und wessen Zweck die Gebrauchstauglichkeit vorliegen muss. Sind es die Zwecke der Disziplin, der Regierung, des Marktes oder des Individuums? Wir müssen uns – auch in unserer Eigenschaft als Lehrende fragen, welche Qualitäten und Gebrauchstauglichkeiten wir vermitteln wollen und müssen. In diesem Zusammenhang muss man auch kritisch hinterfragen, ob wir unsere Studierenden überhaupt zuviel beim Lernen unterstützen können. Roger Strand stellt die These auf, dass die besonders guten Studierenden dazu tendieren, ihr Studium abzubrechen, weil sie gelangweilt seien. Dieses halte ich vor dem Hintergrund meiner mehrjährigen Studien- und Berufstätigkeit in Dänemark und Finnland für ein eher skandinavisches Problem, da dort vor allem die überforderten Lernenden gefördert werden. Den guten Lernenden überträgt man die Förderung der schwachen Mitlernenden und sieht darin die Förderung der starken. Dieses halte ich seit Langem für problematisch und greife dieses Thema für mich selbst immer wieder auf. Für mich steht jede/r individuelle Lernende im Zentrum, was bedeutet, das ganz individuell mit den vorhandenen Ressourcen umgegangen werden muss. Die letzte These der Keynote finde ich bedenkens- und überprüfenswert: Manche Teile des Curriculums gibt es, weil es sie schon immer gab oder die Benotung dieser Teile einfach ist. Ich werde in meiner zukünftigen Lehre mehr darauf achten, welches Curriculum zugrunde liegt und ob dieses den aktuellen Studien- und Berufsanforderungen noch entspricht.

Aus der Veranstaltung „Studierende aktiv einbinden – Praxisbeispiele von Lehrenden und Diskussionsforum“ nehme ich für meine Lehre den Vorsatz mit, meine Studierenden noch mehr bei der Erbringung ihrer Studienleistung anzuleiten. Seit dem Workshop setze ich stärker auf Peer Facilitated Learning. Die Rückmeldungen meiner Studierenden nach der Arbeit mit einem sog. „Drehbuch“ bestärken mich darin. Hierdurch lässt sich Gruppenarbeit hervorragend vorstrukturieren und die Lernenden übernehmen mehr Verantwortung für ihr Lernen. Ein anderes Thema, das in dieser Veranstaltung aufgeworfen wurde, ist, dass Studierende sich oft nicht trauen, in der Lehrveranstaltung Fragen zu stellen. Es bietet sich an, andere Formen der Unterrichtsgestaltung zu wählen, in denen die Lernenden Fragen ungezwungener stellen können. Besonders in Kleingruppenarbeit und in Tutorien erscheint die Hemmschwelle geringer, sodass diese Arbeitsformen sich besonders anbieten, um Fragen zu sammeln. Auch könnte ein anonymes Forum auf der Lernplattform helfen. Besonders interessant finde ich die vorgestellte Idee des „orangenen Tisches“ in der Uni-Halle, an der es Beratung im Vorbeigehen gibt. Zur Umsetzung im eigenen Fachbereich ist dazu die Klärung einiger Fragen notwendig.

Aus der Abschlussdiskussion ergibt sich für mich die Anregung zu mehr exemplarischem Lernen. Auch finde ich bedenkenswert, ob Veranstaltungen nicht besser vier- als zweistündig durchgeführt werden, da dieses mehr Ruhe und Zeit für die Durchführung von Lernaktivitäten bietet. Ich habe bereits in Dänemark Erfahrungen mit diesem Format gesammelt und kann bestätigen, dass dadurch ein ruhigeres Lernen entsteht. Andererseits ist es aufgrund der zur Verfügung stehenden Aufmerksamkeitsspanne nicht möglich, genauso viel Inhalt in vier Stunden wie in zweimal zwei Stunden zu bewältigen. Hier muss man abwägen, ob weniger Inhalt möglicherweise mehr Lernoutput hervorbringt und es sich lohnt, Stoff zu reduzieren. Andererseits schreibt das Curriculum vor, bestimmte fachliche Inhalte zu erarbeiten. Inspiriert hat mich auch die Idee, alle Hausarbeiten von allen Studierenden lesen zu lassen und danach gemeinsam Feedback zu geben. In der Praxis ist dieses organisatorisch vermutlich schwierig durchzuführen, hat aber wahrscheinlich einen großen Lerneffekt. Die Forderung, dass Studierende im 1. Semester überfordert werden müssen und es keine attraktive Alternative geben darf, damit Gruppenbildungsprozesse angeregt werden, halte ich für kontrovers. Ich stimme aber zu, dass im 1. Semester die Anforderungen hoch genug sein müssen, damit Lernende für sich selbst überprüfen können, ob sie den weiteren Anforderungen ihres Studienfaches gerecht werden können. Hiermit könnte das thematisierte Problem, dass Studierenden die Bereitschaft zum Leiden fehlt, angegangen werden. Ich denke, dass es in unserer Verantwortung als Lehrende liegt, den Studierenden die Erfordernisse des gewählten Studienfaches nahezubringen. Dabei sollte aber auch immer bedacht werden, dass die Studierenden mit Studienbeginn in eine neue Lebensphase eintreten, in der sie sich zunächst orientieren müssen. Dabei sollten wir als Lehrende ihnen helfen. Dazu gehört für mich der wesentlichste Punkt der Diskussion, nämlich die Forderung, dass sowohl Studierende als auch Lehrende Spaß an dem haben und erfahren sollten, was sie im Studium tun.

#### 4. Vertiefungsmodul: „Lehrprojekt und Lehrreflexion“

Das Herzstück meines Lehrportfolios stelle ich im dritten Teil vor. Hier reflektiere ich mein Lehrprojekt, meine Lehre, mein Lehrverständnis sowie die Ausgestaltung meiner Lehre im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Aus meinem Lehrprojekt im Projektseminar „Mehrsprachigkeitsberücksichtigung in Unterrichtsmaterialien“ (s. Template) habe ich großen Nutzen gezogen. Ich empfand es als ungemein fruchtbar, bei der Lehrplanung einen Schritt zurückzutreten, mir ausreichend Zeit für die Planung zu nehmen, unterschiedliche Lehrmethoden zu den Lernzielen auszusuchen und auszuprobieren. Den Studierenden gegenüber habe ich offengelegt, dass dieses Seminar Gegenstand meines Lehrprojekts ist. Ich habe sie um Rückmeldung zu den eingesetzten Lehrmethoden gebeten. Die Studierenden zeigten sich gegenüber allen ausprobierten Methoden wertschätzend und gaben ausschließlich positives Feedback. Ich war überrascht, dass keine der eingesetzten Verfahren zu Kritik führte.

Es war mein Anliegen zu erkunden, ob die Erstellung eines Rubrics durch die Studierenden (s. Anhang zur Darstellung des Lehrprojekts) zu einem erhöhten und auch erleichternden Theorie-Praxis-Transfer führt. Die Rubric-Arbeit hat bei mir jedoch zu gemischten Gefühlen geführt. Einerseits werden so Lernziele und Bewertungskriterien klarer, andererseits erfordert die Ausarbeitung durch die Studierenden im Seminar viel Zeit, die dann für Fachinhalte fehlt. Der positive Effekt auf den Theorie-Praxis-Transfer konnte ich nur teilweise feststellen, was mir auch kollegiale Hospitationen widerspiegelt haben. In der Darstellung des Lehrprojekts finden sich weitere Ausführungen zur Erstellung bzw. dem Einsatz des Rubrics.

Wie ich in der Darstellung des Lehrprojekts beschreibe, habe ich zum ersten Mal mit „peer-facilitated learning“ (Adriansen & Ravn 2012<sup>1</sup>) gearbeitet. Beim „peer-facilitated learning“ wird ein Wortführer, der sogenannte „facilitator“, bestimmt. Dieser leitet eine Gruppenarbeit an. Ziel ist es, die Arbeit einer Gruppe leichter und zielgerichteter zu gestalten und eine wechselwirkende Interaktion herzustellen, die ohne einen Wortführer in dieser Art und Weise nicht möglich wäre (ebda: 15). Der „facilitator“ behält einerseits die Zeit und andererseits die Bearbeitung der Aufgabe im Auge. Hierzu fordert er freundlich auf, stellt anleitende Fragen und sorgt für eine Beteiligung aller an einem zielgerichteten Gespräch. Für den „facilitator“ steht v.a. der Prozess im Vordergrund, bei dem zu einer sozialen Ordnung – typischerweise in einer kleinen Gruppe – beigetragen wird (a.a.O.).

Für mein Projektseminar „Mehrsprachigkeitsberücksichtigung in Unterrichtsmaterialien“ habe ich zu diesem Zweck sog. „Drehbücher“ vorgegeben. Diese beinhalteten die jeweils zu erledigenden Aufgaben für die verschiedenen Entwicklungsschritte mit Zeitangaben. Als Aufgaben der „facilitator“-Rolle, die in jeder Sitzung von einem anderen Gruppenmitglied übernommen wurde, wurden in den sog. Drehbüchern genannt (vgl. Drehbücher im Anhang zur Darstellung des Lehrprojekts):

- Eröffnung des Gesprächs mit Nennung des Ziels und des Zeitrahmens
- Sorge dafür tragen, dass sich jeder gleichermaßen beteiligen kann

---

<sup>1</sup> Adriansen, Hanne Kirstine & Ravn, Ib (2012): „Det er blevet et socialt netværk“ - forbedring af studiemiljøet gennem studiefacilitering. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 7: 13, 14–26 (2.10.2019).



- Anregung der Entscheidungsfindung
- Intervention, wenn das Gespräch abdriftet
- Sicherung des Ergebnisses und
- Beendigung des Gesprächs.

Die Drehbücher waren auf unterschiedlich lange Zeiträume zwischen 40 und 135 Minuten ausgelegt. Diese recht lange Dauer begründet sich darin, dass das Seminar jeweils drei Unterrichtseinheiten umfasst.

Typische vorgegebene Schritte der Arbeitsprozesse waren

- Einstieg
- Brainstorming
- Bericht
- Informationsaustausch
- Argumentation
- Entwicklungsarbeit und
- Ergebnissicherung.

Nicht alle dieser Schritte wurden in jedem Drehbuch vorgegeben. Vielmehr orientierten sich die zu bewältigenden Schritte am Stand des Arbeitsprozesses.

Erst kürzlich habe ich den hier zitierten Artikel gelesen und mich mit den ihm zugrundeliegenden Annahmen und Konzepten tiefergehend auseinandergesetzt. Da dieses Konzept aus Dänemark stammt und ich viele Jahre in Dänemark studiert und gelehrt habe, war ich einerseits überrascht, dass mir „peer-facilitated learning“ als solches noch nicht in der Lern- und Lehrpraxis begegnet ist, andererseits erkenne ich die für die dänische Lernkultur typische Lernautonieförderung und selbst organisiertes Lernen durch Kleingruppenarbeit wieder. Ich wünschte, mir wäre dieses Konzept schon viel früher begegnet, da ich es sehr zu schätzen gelernt habe. Es fordert von mir als Lehrende eine sehr gut überlegte Unterrichtsvorbereitung sowie eine gut durchgeplante und strukturierte Erstellung eines Drehbuches. Dieses erfordert zwar Zeit, während des Unterrichts werde ich jedoch stark entlastet. Ich kann hierdurch eine moderierende und das Lernen ermöglichende Haltung einnehmen und stehe v.a. als Beraterin bei Fragen zur Verfügung.

Das Lehrprojekt hat zwei Folgeseminare zum mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterricht nach sich gezogen, da die Kooperationslehrkraft an der dänischen Schule durch die Materialerprobung zur Einführung eines Mehrsprachigkeitsfaches inspiriert wurde. Sie wünschte sich dafür die Kooperation mit zwei von mir geleiteten Seminaren im BA-Studium. Im WiSe 2018/19 erstellten Studierende in einem Seminar Curriculumsentwürfe und in einer anderen Lehrveranstaltung sprachenvernetzende Unterrichtsmaterialien. Inzwischen ist eine Publikation zur Konzeption und Auswertung beider Folgeseminare entstanden, die 2020 in der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht unter dem Titel „Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ-Ausbildung – Studierende auf ihrem Weg von der Theorie zur Praxis und zurück“ erscheinen wird. Hierin wird die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis im BA-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anhand des Themas „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ fokussiert und aufgrund von schriftlichen Befragungen ausgewertet.

Die Dokumentation und Kurzauswertung der kollegialen Hospitation (Formular) zeigt, dass es mir mithilfe des peer-facilitated learning gelungen ist, Lernautonomie zu ermöglichen. Gleichzeitig wird aber auch klar, dass der Theorie-Praxis-Transfer den Studierenden dennoch schwerfällt. Hieran habe ich in der Zwischenzeit weitergearbeitet (s. oben). U.a. habe ich in einem der oben beschriebenen Seminare den Rubric aus dem Lehrprojekt eingesetzt und deutlich stärker mit den von mir erstellten Drehbüchern verknüpft. Auch habe ich die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und der Kooperationslehrkraft intensiviert. Dieses geschah durch einen Vortrag der Lehrkraft an der Universität Bielefeld, in dessen Rahmen sich alle Beteiligten persönlich kennenlernen konnten, und im Folgenden über einen kontinuierlichen Informationsaustausch zwischen den Studierenden und der kooperierenden Lehrkraft über eine elektronische Lernplattform.

Die Teilnahme am Zertifikatsprogramm für Hochschullehre an der Universität Bielefeld hat mir geholfen, mein persönliches Lehrverständnis zu entwickeln. Viele angeleitete Reflexion und die Teilnahme an hochschuldidaktischen Fortbildungen haben meine Vorstellungen von guter Lehre geschärft. Zudem habe ich mich mit den Leitbildern verschiedener Hochschulen auseinandergesetzt.

In meinen zur Ausgestaltung meiner Lehre im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeige ich exemplarisch, welche Seminare ich in den letzten Jahren konzipiert und unterrichtet habe und erläutere, welche Prämissen für mich dabei leitend waren bzw. sind. Die Ausgestaltung meiner Lehre reflektiert mein Lehrverständnis.

## Von der Theorie zur Praxis und zurück

<b>Ansprechpartner/in:</b>	<b>Fach/Fachgebiet:</b>	<b>Zentrale Lehr-Themen:</b>
Wild, Kathrin, kathrin.wild@uni- bielefeld.de	Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft / Fachbereich Deutsch als Fremdsprache	Verbindung Theorie-Praxis Motivation / Aktivierung von Studierenden (Klein)Gruppenarbeit

### Zusammenfassung des Lehrprojekts

Das Ziel meines Lehrprojekts ist die stärkere Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis im BA-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Inhalt des Seminars war die Erstellung und Erprobung von mehrsprachigkeitsberücksichtigendem Unterrichtsmaterial. Zielgruppe waren BA-Studierende im 4./5. BA-Semester.

Es wurde erprobt, inwieweit die Entwicklung und der Einsatz eines Rubrics die Verzahnung von Theorie und Praxis fördern kann. Hierzu wurde von mir ein Rubric-Rahmen mit Kriterien und Bewertungsdefinitionen sowie dazugehörigen einzelnen Definitionen vorgegeben, der dann von den Studierenden ergänzt wurde.

Zur Förderung von autonomem Lernen wurden Drehbücher während Kleingruppenarbeitsphasen eingesetzt. Das entwickelte Unterrichtsmaterial wurde in Kooperation mit Sprachlehrkräften in kooperierenden Einrichtungen in Deutschland und Dänemark erprobt. Diese gaben den Studierenden nachfolgend Feedback zur Erprobung.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sowohl die Erstellung eines Rubrics im Seminar als auch Kooperationen mit der Praxis zeitaufwändig sind. Besonders letzteres scheint für die Studierenden die Verknüpfung von Theorie und Praxis deutlich und relevant zu machen und sie in die Lage zu versetzen, die praktische Erprobung wiederum anhand ihres theoretischen Wissens zu reflektieren. Der Einsatz von peer-facilitated learning in Form von Drehbucharbeit hat zur Förderung des autonomen Lernens und intensiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff deutlich beigetragen.

## 1. Übergeordnete Fragestellung des Lehrprojekts

Ausgangssituation ist, dass die Studierenden sich eine stärkere Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wünschen. Ziel dieses Lehrprojekts ist es daher, die Relevanz von Theorie für die spätere Praxisarbeit anschaulicher in Lehrveranstaltungen darzustellen. Die Studierenden sollen erkennen, dass theoretisches Wissen notwendig ist, um qualitativ hochwertiges Unterrichtsmaterial entwickeln zu können. Sie sollen sich darüber klarwerden, dass ihre spätere Arbeit in der Praxis ein theoretisches Fundament braucht, auf dem sie fachlich begründete Entscheidungen treffen und diese reflektieren. In ihrer späteren Berufspraxis sollen die Studierenden sich an dieses Seminar erinnern und das erworbene Wissen und das entwickelte Unterrichtsmaterial bzw. Materialideen anwenden und vertiefen können.

## 2. Rahmenbedingungen / Besondere Herausforderungen

Bei der Konzipierung des Lehrprojekts war zu berücksichtigen, dass es sich um ein neu entwickeltes und thematisch innovatives Seminar handelte. Eine Schwierigkeit stellte dar, dass es noch vergleichsweise wenig Literatur zur Entwicklung von mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterrichtsmaterialien gibt und diese sich vornehmlich auf andere Sprachenkonstellationen, v.a. die romanischen Sprachen, beziehen, z.T. auch in nicht allen Studierenden geläufigen Sprachen veröffentlicht wurden.

Der Besuch des Seminars wird für das 4./5. Fachsemester empfohlen. Tatsächlich nahmen Studierende zwischen dem 2. und 6. Fachsemester teil, was dazu führte, dass nicht alle Teilnehmenden vollumfänglich über wichtige Theorien der Sprachlehr- und -lernforschung und Fremdsprachendidaktik verfügten.

Eine weitere Herausforderung war die Kooperation zwischen den Studierenden und verschiedenen kooperierenden Lehrkräften an unterschiedlichen Standorten und in heterogenen Sprachunterrichtssettings. Dieses erforderte zunächst, Lehrkräfte zu finden, die sich auf das innovative Thema einließen und bereit waren, mit den Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg zu kooperieren, das entwickelte Unterrichtsmaterial mit ihren Lernenden zu erproben, Hospitationen bzw. Videoaufnahmen bei der Erprobung zuzulassen und den Studierenden danach Feedback zur Erprobung zu geben. Schon weit vor Beginn des Seminars war deshalb eine sorgfältige Planung und Absprachen mit den beteiligten Lehrkräften unerlässlich. Die Durchführung solch eines Seminars nimmt überdurchschnittlich viel Zeit in Anspruch.

Aufgrund meiner eigenen Forschungstätigkeit und Kontakte hatte ich Zugang zu einschlägigen Texten. Meine breiten Fremdsprachenkenntnisse ermöglichten es mir, Publikationen, die meiner eigenen Vorbereitung dienten, in anderen Sprachen als Deutsch und Englisch zu lesen. Diese Veröffentlichungen habe ich den Studierenden zur optionalen Lektüre zur Verfügung gestellt.

Durch persönliche Kontakte zu Projektleitenden und Lehrkräften gelang es mir, diese trotz z.T. anfänglicher Skepsis für die Kooperation mit den Studierenden und die Erprobung des von ihnen selbst entwickelten Unterrichtsmaterials zu interessieren. Während der gesamten

Seminarlaufzeit hielt ich kontinuierlich Kontakt, erkundigte mich nach den Bedürfnissen der Lehrkräfte und stand für persönliche Gespräche und Fragen sowohl in Bielefeld als auch an einer Kooperationschule in Dänemark zur Verfügung. Die Videoaufnahmen der Erprobungen an einer dänischen Schule wurden von mir selbst angefertigt.

### 3. Lehr- und Lernziele, Aktivitäten und Überprüfung

Lehr- und Lernziele: Am Ende dieses Seminars

- verfügen die Studierenden über vertiefte Kenntnisse der Theorien der Sprachlehr- und -lernforschung, der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik.
- können die Studierenden deren Relevanz für Lehr- und Lernprozesse in DaF/DaZ unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit einschätzen.
- können die Studierenden begründete didaktische Entscheidungen im DaF-/DaZ-Unterricht mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeitsberücksichtigung treffen.
- können die Studierenden Theorien und Methoden der Sprachlehr- und Sprachlernwissenschaften im Rahmen eines fest umrissenen eigenen Projekts exemplarisch auf forschungsbezogene Untersuchungsgegenstände (hier: Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Unterrichtsmaterialien) anwenden.
- können die Studierenden Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, erarbeiten und anwenden.
- können die Studierenden Lernziele für eine fest umrissene mehrsprachige Lernendengruppe ermitteln und beschreiben.
- können die Studierenden zielgruppenspezifisches Unterrichtsmaterial, das Mehrsprachigkeit berücksichtigt, erstellen.
- haben die Studierenden dieses Unterrichtsmaterial von Lehrenden in deren Sprachunterricht ausprobieren lassen und dazu Feedback erhalten.
- können die Studierenden Lerninhalte arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und die dazu notwendigen Prozesse der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Materialentwicklung, Ergebnissicherung bzw. Projektpräsentation unter Einsatz geeigneter Medien im Team planen, durchführen und evaluieren.

Aktivitäten zur Erreichung der Lehr- und Lernziele (v. a. in Kleingruppenarbeit):

- Fachlektüre (u.a. in Form von Textkarussell), darauf aufbauend:
- Analyse von bereits vorhandenem Unterrichtsmaterial
- Entwicklung von Kriterien zur Erstellung von Unterrichtsmaterial, Entwicklung von Unterrichtsmaterial samt Lehrerhandreichung auf der Basis von Lehr- und Lernzielen, die von aktuell Lehrenden für die von ihnen unterrichteten Deutsch- und Englischgruppen vorgegeben werden (anhand von Drehbüchern im Stil des peer-facilitated learning)
- Erprobung in der Unterrichtspraxis (soweit möglich sollten die Studierenden dabei hospitieren bzw. es wurden Videos aufgezeichnet)
- Einholen von Rückmeldung der Lehrenden (u.a. auch über Videokonferenz)

- kritische Reflexionen
- Evaluation

Rückmelde- und Prüfungsformen:

Die Studierenden erhielten am Ende einiger Sitzungen einen Schreibimpuls.

Rückmeldung zur Anwendbarkeit des entworfenen Materials erhielten die Studierenden von Lehrenden, die das Material in der Praxis erprobten. Auf dieser Basis sollten im letzten Viertel der Veranstaltung Reflexionen und eine Evaluation innerhalb der Projektgruppen und in Austausch mit den anderen Gruppen erfolgen.

Das entwickelte Material wurde mitsamt theoretischen Vorüberlegungen, einer Reflexion des Entwicklungsprozesses sowie der Evaluation des in der Praxis erprobten Materials unter Berücksichtigung der Schreibimpulse in einer 10-15-seitigen Hausarbeit in Form eines Prozessportfolios dargestellt.

### Sechs-Lernebenen-Checkliste

Lernebene	Lernziele	Lern- und Studienaktivitäten	Rückmeldungen und Prüfungen
<b>1. Fachwissen</b> <i>Welche zentralen Wissens-elemente (z.B. Fakten, Formeln, Konzepte, Prinzipien, Beziehungen, etc.) sollen die Studierenden verstehen und behalten? Welche zentralen Ideen (oder Perspektiven) sollen die Studierenden verstehen und behalten?</i>	Relevanz für Lehr- und Lernprozesse in DaF/DaZ unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit aufgrund von vertieften Kenntnisse der Theorien der Sprachlehr- und -lernforschung, der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik einschätzen können  begründete didaktische Entscheidungen im DaF-/DaZ-Unterricht mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeitsberücksichtigung treffen	Fachlektüre	Erprobung von selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial in der Praxis  Einholen von Rückmeldung der Lehrenden  Prozessportfolio
<b>2. Anwendung</b> <i>Welche wichtigen Denkweisen müssen die Studierenden lernen (kritisches Denken, kreatives Denken, praktisches Denken)? Welche wesentlichen Fähigkeiten sollen</i>	Theorien und Methoden der Sprachlehr- und Sprachlernwissenschaften im Rahmen eines fest umrissenen eigenen Projekts exemplarisch auf forschungsbezogene Untersuchungsgegenstände (hier: Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Unterrichtsmaterialien) anwenden	Fachlektüre  Analyse von bereits vorhandenem Unterrichtsmaterial  Unterrichtsmaterialbörse  peer-facilitated learning	Erprobung von selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial in der Praxis  Einholen von Rückmeldung der Lehrenden zur Erprobung

Lernebene	Lernziele	Lern- und Studienaktivitäten	Rückmeldungen und Prüfungen
<p><i>die Studierenden sich in Ihrer Veranstaltung aneignen? Sollen die Studierenden lernen, komplexe Projekte zu organisieren?</i></p>	<p>Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, erarbeiten und anwenden können</p> <p>Lernziele für eine fest umrissene mehrsprachige Lernendengruppe ermitteln und beschreiben</p> <p>zielgruppenspezifisches mehrsprachigkeitsberücksichtigendes Unterrichtsmaterial erstellen</p> <p>sprachenübergreifendes Denken</p> <p>kreatives Denken in Bezug auf die Unterrichtsmaterialentwicklung</p> <p>komplexe Projekte organisieren</p>	<p>Kommunikation mit kooperierenden Lehrkräften</p>	<p>Projektpräsentation</p>
<p><b>3. Verknüpfung</b></p> <p><i>Welche Zusammenhänge (Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen) sollen die Studierenden erkennen (zwischen Ideen innerhalb der Lehrveranstaltung, zwischen Wissensinhalten, Ideen und Perspektiven, um die es in dieser Lehrveranstaltung geht, und solchen, um die es in anderen Lehrveranstaltungen oder Bereichen geht, zwischen dem</i></p>	<p>Selbst entwickeltes mehrsprachigkeitsberücksichtigendes Unterrichtsmaterial von Lehrenden ausprobieren lassen und dazu Feedback erhalten</p>		<p>Erprobung von selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial in der Praxis</p> <p>Einholen von Rückmeldung der Lehrenden zur Erprobung Projektpräsentation</p>

Lernebene	Lernziele	Lern- und Studienaktivitäten	Rückmeldungen und Prüfungen
<i>in dieser Veranstaltung behandelten Material und ihrem eigenen privaten, öffentlichen und/oder beruflichen Leben)?</i>			
<b>4. Menschliche Dimension</b> <i>Was können oder sollen die Studierenden über sich selbst lernen?</i> <i>Was können oder sollen die Studierenden über andere lernen und/oder darüber, wie sie mit anderen interagieren können?</i>	<p>die eigenen Sprachen nutzen</p> <p>zwischenmenschliche Interaktion in Gruppenarbeitsprozessen zielführend einsetzen</p> <p>erfolgreiche Interaktion mit mehrsprachigen Lernenden</p>		<p>Erprobung von selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial in der Praxis</p> <p>Einholen von Rückmeldung der Lehrenden zur Erprobung Projektpräsentation</p>
<b>5. Werte</b> <i>Wie sollen sich die Studierenden selbst verändern? Im Hinblick auf: Werte, Gefühle, Interessen, Ideen?</i>	<p>alle Sprachen im Unterricht zulassen, wertschätzen und nutzen</p>		<p>Prozessportfolio</p>
<b>6. Lernen, wie man lernt</b> <i>Was möchten Sie, dass Ihre Studierenden darüber lernen, in einer Lehrveranstaltung wie dieser gut zu studieren, sich das spezifische Thema Ihrer Veranstaltung gut zu erarbeiten,</i>	<p>selbstgesteuert Unterrichtsmaterial entwickeln</p> <p>Lerninhalte arbeitsteilig in Gruppen erarbeiten und die dazu notwendigen Prozesse der Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie der Materialentwicklung, Ergebnissicherung bzw. Projektpräsentation unter Einsatz geeigneter Medien im Team planen, durchführen und evaluieren</p>	<p>peer-facilitated learning in Form von Drehbüchern</p>	<p>Prozessportfolio</p>



Lernebene	Lernziele	Lern- und Studienaktivitäten	Rückmeldungen und Prüfungen
sich das Thema selbstgesteuert zu erarbeiten?			

#### 4. Evaluation

Zur Evaluation des Lehrprojekts erhielt ich von einer fachinternen und einer fachexternen Kollegin kollegiales Feedback auf zwei unterschiedliche Sitzungen. Zudem fanden eine informelle Zwischenevaluation sowie eine Abschlussevaluation des Seminars statt. Letztere erfolgte in Form eines fachintern entwickelten Fragebogens. Rückmeldung zu den Lernprozessen der Studierenden erhielt ich durch die Lektüre der eingereichten Prozessportfolios. Für mich standen die Erstellung sowie die Vor- und Nachteile der Nutzung eines Rubrics dabei im Vordergrund. Darüber hinaus interviewte ich eine der kooperierenden Lehrkräfte im Abstand von mehreren Monaten zu ihrer Haltung zu mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterrichtsmaterialien.

Das kollegiale Feedback hat mir gezeigt, dass ich aufgrund meiner (erforderlichen) Steuerung der Unterrichtsprozesse und meiner gegebenen Hilfestellungen Lernautonomie ermöglicht habe. An den in der Materialentwicklungsphase frei zu wählenden Lernorten war ich regelmäßig präsent, sodass die Kleingruppen jederzeit Hilfe durch mich erhalten konnten.

Die Seminaratmosphäre wurde als locker und nett beschrieben. Es ist mir gelungen, bei gestellten Fragen geduldig auf Antworten zu warten. Die Studierenden arbeiteten fleißig und gaben sich gegenseitig Feedback. Die Aspekte des Rubrics wurden eher nicht bzw. nur teilweise diskutiert. So konzentrierten sich die Studierenden eher auf den Inhalt ihrer Projektpräsentationen. Das Feedback auf die Präsentationen fand zunächst durch die Studierenden statt, fehlende Punkte wurden durch mich ergänzt, wobei auch Kritik positiv verkauft wurde.

Das studentische Feedback (im Folgenden möglichst nah am Originalwortlaut wiedergegeben) sowie meine eigenen Beobachtungen zur Erstellung und Einsatz eines Rubrics ergaben, dass die Studierenden dieses als sehr interessant empfanden, es ihnen eine sehr gute Orientierung gab und sie zum Denken anregte. Die Ergänzung der vorgegebenen Punkte war aus der Sicht der Studierenden sowie aus meiner Sicht sehr zeitaufwändig, was z.T. zu Stressgefühlen führte. Aus meiner Perspektive blieb aufgrund des hohen Zeitaufwandes zu Beginn der Veranstaltung zu wenig Zeit für thematische Arbeit. Für zwei Personen wäre es einfacher gewesen, wenn sie schon etwas über die Projektarbeit gewusst hätten. Die Aufteilung in Kleingruppen, die Arbeitsein- und aufteilung und die Möglichkeit, sich während einer Woche mit dem Rubric zu beschäftigen, wurden gelobt. Positiv wurde bewertet, dass es vorgegebene Definitionen für die Endpunkte gab und die einzelnen Aspekte des Rubrics nur teilweise vorgegeben waren. Kritisiert wurde der von mir bewusst vorenthaltene Mittelpunkt für

Bewertungen. In Hinblick auf das Semesterende wurde die Erstellung des Rubrics als sehr spannend und hilfreich beschrieben, aber auch angemerkt, dass Formulierungen evtl. unterwegs angepasst werden müssen. Vereinzelt fühlten Studierende eine Hemmschwelle, die von der Dozentin formulierten Definitionen zu kritisieren. Der Einsatz der Drehbücher wurde von allen Teilnehmenden ausdrücklich gelobt.

## 5. Ergebnisse

Bei der Umsetzung des Projekts ist mir klargeworden, dass einerseits viel Zeit für Kooperationen zwischen einem Seminar und Lehrkräften eingeplant werden muss, andererseits dass diese für die Studierenden und auch die Lehrkräfte überaus gewinnbringend sind. Insgesamt hat das Seminar von allen Beteiligten einen hohen Arbeitseinsatz erfordert.

Bezüglich des Einsatzes/Erstellens eines Rubrics, um die Theorie-Praxis-Verknüpfung zu stärken und Lernprozesse transparenter zu machen, bin ich überrascht von der allgemein positiven Bewertung durch die Studierenden. Wir haben sehr viel Zeit auf den Rubric verwendet, die ich lieber anderweitig inhaltlich gefüllt hätte. Dennoch haben sich z.T. positive Effekte gezeigt, indem die Studierenden die Theorie wie intendiert stärker mit der Praxis verknüpft haben. Für mich stellt sich die Frage, ob die gemeinsame Erstellung eines Rubrics zu mehr Verbindlichkeit der Seminarvor- und Nachbereitung sowie Partizipation in den Sitzungen führt. Es könnte sinnvoll sein, weniger Lernziele zu formulieren bzw. einige miteinander zu verbinden, sodass die Erstellung weniger Zeit braucht. Am Ende des Semesters sollte in jedem Fall wieder auf den Rubric zurückgegriffen werden. Meine ursprüngliche Idee, auch einen Rubric für die Bewertung der Projektpräsentationen zu erstellen, verwarf ich.

Der Einsatz von peer-facilitated learning in Form von Drehbüchern, die ich zur Förderung des autonomen, dabei vorstrukturierten Lernens erstellt habe, hat sich als voller Erfolg herausgestellt.

Mein persönliches Highlight waren sowohl der erfolgreiche Einsatz der Drehbücher als auch die Projektpräsentationen. Diese haben gezeigt, wie intensiv die Studierenden gearbeitet haben und wie sie Theorie und Praxis erfolgreich miteinander verbunden haben.

Für meine Lehre habe ich mitgenommen, dass die Erstellung von Rubrics gut durchdacht werden muss. Evtl. kann mit einem vorgegebenen Rubric gearbeitet werden, um Zeit für die Erstellung zugunsten von fachlichen Inhalten einzusparen.

Der Aufwand, als Lehrende Drehbücher zu erstellen, lohnt sich. Dadurch wird das Lernen vorstrukturiert. Es wird sichergestellt, dass Lernziele erreicht werden, sie fördern das autonome Lernen und entlasten mich als Lehrende während der Seminarsitzungen, sodass ich stärker eine moderierende Rolle einnehmen kann. Auch der hohe organisatorische Aufwand für Theorie-Praxis-Kooperationen scheint mir gerechtfertigt zu sein, muss aber gut abgewogen werden. Solche Seminare können aufgrund des Zeitaufwandes nicht in jedem Semester durchgeführt werden, sollten aber ein fester Bestandteil des Studiums sein, da

Studierenden hiermit die Relevanz von Theorie für die Praxis verdeutlicht wird und sie in die Lage versetzt, praktische Umsetzungen aufgrund ihrer Theoriekenntnisse zu bewerten.

## 6. Perspektiven und Empfehlungen

An das Lehrprojekt habe ich inzwischen mit zwei weiteren Seminaren angeknüpft. Die Kooperationslehrkraft an der dänischen Schule wurde durch die Materialerprobung zur Einführung eines Mehrsprachigkeitsfaches inspiriert. Sie wünschte sich dafür die Kooperation mit zwei von mir geleiteten Seminaren im BA-Studium. Im WiSe 2018/19 erstellten Studierende in einem Seminar Curriculumsentwürfe und in einer anderen Lehrveranstaltung sprachvernetzende Unterrichtsmaterialien.

Auf den Einsatz eines Rubrics habe ich im Seminar zur Curriculumsentwicklung verzichtet, im Seminar „Vernetzendes Lernen“ habe ich den oben beschriebenen Rubric in seiner fertigen Form eingesetzt. Dadurch konnte ich mehr Zeit auf die Vermittlung fachlicher Inhalte verwenden. Diese Vorgehensweise kann ich durchaus empfehlen.

In beiden Seminaren habe ich peer-facilitated learning mit Drehbüchern erfolgreich weiterführen können. Ich empfehle den Einsatz von Drehbüchern zur Förderung autonomen Lernens sowie zur Aktivierung und Motivierung der Studierenden ausdrücklich. Der Einsatz von Drehbüchern kann zu einer deutlich stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung führen, ohne dass die Studierenden den Theoriebezug als überflüssig empfinden. Ein positiver Effekt ist auch die Entlastung des/r Lehrenden während des Unterrichts, sodass man stärker moderierend und auch helfend tätig werden kann.

Die Drehbücher in der Veranstaltung „Vernetzendes Lernen“ habe ich nicht nur inhaltlich verfeinert, sondern sie auch stärker als im Lehrprojekt-Seminar mit dem eingesetzten Rubric verknüpft. Beim nächsten Mal würde ich versuchen, die einzelnen Kriterien des Rubrics zu reduzieren bzw. einige zusammenzufassen und dabei auch Mut zur Lücke haben.

Beide Veranstaltungen haben sich als noch zeitintensiver in der Vorbereitung und Durchführung erwiesen. Die Lehrkraft wurde in beide Seminarverläufe stark eingebunden, indem sie zunächst einen Vortrag für alle unsere Studierenden in unserer Ringvorlesung hielt und danach über eine elektronische Lernplattform wöchentlich die Fragen der Studierenden beantwortete. Da dieses über ihre reguläre Schullehrverpflichtung geschah, brachte sie dieses an den Rand des Möglichen, wenngleich sie die Arbeit der Studierenden sehr schätzte und davon profierte. Sie ermöglichte sogar eine Materialerprobung durch Studierende vor Ort. Auch mich brachten beide Seminare an meine Zeitgrenzen, da ich mehrmals in Dänemark vor Ort war, um Erprobungen zu filmen und mit der Lehrkraft zusammen zu planen, die Kooperation zwischen den Studierenden und der Lehrkraft vorzubereiten und zu koordinieren.

Derartige Theorie-Praxis-Kooperationen kann ich einerseits sehr empfehlen, andererseits muss der Aufwand unbedingt in engeren Grenzen gehalten werden. Möglich wäre der Ein-

satz mehrerer Lehrkräfte, wobei die Koordinierung wiederum mehr Zeit für mich als Lehrende bedeuten würde, aber die kooperierenden Lehrkräfte entlasten würde. Denkbar wäre auch die Arbeit in kleineren Seminargruppen.

## 7. Rahmenbedingungen der vorgestellten Veranstaltung, Materialien und Literatur

7.1 Studiengang und -art, für den das Projekt geplant wurde: BA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, BA, fachwissenschaftlich X

7.2 Lehrveranstaltungstyp und -dauer

Projektseminar empfohlen für 4./5. Semester, teilnehmende Studierende zwischen dem 2. und 6. Semester, einmalige Lehrveranstaltung

7.3 Gruppengröße

12 teilnehmende Studierende

7.4 Beteiligte bei der Durchführung des Projekts

eine Unilehrende, Kooperation mit mehreren Lehrenden der Primar- und Sekundarstufe zur Erprobung des von den Studierenden entwickelten Unterrichtsmaterials

7.5 Materialien und Literatur

Behr, Ursula 2007: *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr. 162-179.

Hufeisen, Britta (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. *Fremdsprachen lehren und lernen* 40: 2, 106-119. Abrufbar unter: <http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2660/2552>

Mehlhorn, Grit (2012): Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. 121-131.

Riehl, Claudia Maria (2014): Einführung: Was ist Mehrsprachigkeit? In: Riehl, Claudia Maria: *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG. 9-19.

Rückl, Michaela et al. (2010) : Lehr-/Lernmaterialien für eine interlinguale Reise durch die Romania. Ein Projekt der AG-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts der Romanistik Salzburg. In: Newby, David/Rückl, Michaela/Hinger, Barbara (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Wien (Praesens). 135-156.

Anhang:

- Rubric
- Drehbücher

## Rubric

	<b>Kriterien</b>	<b>exzellent</b>	<b>überdurchschnittlich</b>	<b>unterdurchschnittlich</b>	<b>unzureichend</b>
1	<b>Theoriekenntnisse</b>	detaillierte Kenntnisse aller gängigen Spracherwerbs-/Lerntheorien inkl. ihrer Vertreter	gute Kenntnisse mehrerer Spracherwerbs-/Lerntheorien, die über durchschnittliches Basiswissen hinausgehen	grobe Kenntnisse und Übersicht über einige Spracherwerbs- oder Lerntheorien	fragmentarische Kenntnisse einiger Spracherwerbs-/Lerntheorien
2	<b>Anwendung von Theorien &amp; Methoden bei der Erstellung von mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterrichtsmaterialien</b>	mehrere Theorien & Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert und gegeneinander abgewogen	einige ausgewählte Theorien und Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert	eine Theorie und/ oder eine Methode wird beider U-Materialerstellung berücksichtigt	Theorien und Methodendiskussionen werden nicht bei der U-Materialerstellung berücksichtigt
3	<b>Treffen von didaktischen Entscheidungen</b>	didaktische Entscheidungen werden durch umfangreiche, nachvollziehbare Argumente begründet	did. Entscheidungen werden begründet, Begründungen jedoch teilweise knapp aber nachvollziehbar	did. Entscheidungen werden meist begründet, Argumentation teilweise jedoch nicht nachvollziehbar	didaktische Entscheidungen werden nicht begründet
4	<b>Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen</b>	entwickelte Beurteilungs- und Entwicklungskriterien spiegeln umfangreiche Recherche wider, indem begründet argumentiert wird	entwickelte B.- u. E.kriterien meist gut recherchiert, Argumentation teilweise knapp	entwickelte B.- u. E.kriterien meist recherchiert, jedoch oft unzureichend, Argumentation ist lückenhaft	entwickelte Beurteilungs- und Entwicklungskriterien werden unbegründet angeführt
5	<b>Lernzielermittlung</b>	Lernzielermittlung beruht auf Gespräch mit der LK der Zielgruppe und folgt den Wünschen der LK +Hospitation +aktuellen Lernstand ermitteln	Lernzielermittlung beruht auf Gespräch mit der LK der Zielgruppe und folgt den Wünschen der LK	schlechte Vorbereitung auf das Gespräch, fehlende Kooperation mit der LK – nicht zielführendes Gespräch, nicht den Wünschen der LK gefolgt	Gespräch mit der LK wird nicht in die Lernzielermittlung miteinbezogen
6	<b>Lernzielbeschreibung</b>	Lernzielbeschreibung ist detailliert und eindeutig formuliert, es werden globale und lokale Lernziele unterschieden; der aktuelle Lernstand wird berücksichtigt	Lernzielbeschreibung ist detailliert und eindeutig formuliert	sehr grobe Lernzielformulierung	Lernzielbeschreibung ist nicht formuliert
7	<b>Unterrichtsmaterialerstellung</b>	U-Material zeigt detaillierte Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik klar erkennbar	U-Material zeigt gute Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik erkennbar	U-Material zeigt geringe Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik sind nur geringfügig erkennbar	U-Material zeigt keine Umsetzung der Lernzielbeschreibung, weder Progression noch innere Logik erkennbar

	<b>Kriterien</b>	<b>exzellent</b>	<b>überdurchschnittlich</b>	<b>unterdurchschnittlich</b>	<b>unzureichend</b>
<b>8</b>	<b>Evaluation von selbst erstelltem Unterrichtsmaterial</b>	Teilnahme am Unterricht bzw. Ansicht eines Videomitschnitts, evaluierendes Gespräch mit LK, und mit SuS, kritische Reflexion, die Theoriekenntnisse miteinbezieht	Teilnahme am Unterricht bzw. Ansicht eines Videomitschnitts, evaluierendes Gespräch mit LK, falls möglich zusätzliches Gespräch mit SuS, Reflexion, die Theoriekenntnisse miteinbezieht	keine Teilnahme am Unterricht bzw. Ansicht eines Videomitschnitts, evaluierendes Gespräch mit LK und SuS, Reflexion bezieht kaum oder unzureichende Theoriekenntnisse mit ein	keine Teilnahme am Unterricht bzw. Ansicht eines Videomitschnitts, kein evaluierendes Gespräch mit LK & SuS, Reflexion bezieht unzureichende oder keine Theoriekenntnisse mit ein
<b>9</b>	<b>Teamarbeit</b>	Bereitschaft, sich in hohem Maße und konstruktiv am Arbeitsprozess zu beteiligen	Bereitschaft, sich konstruktiv am Arbeitsprozess zu beteiligen	geringe Bereitschaft, sich am Arbeitsprozess zu beteiligen	geringe bzw. nicht sichtbare Bereitschaft, sich am Arbeitsprozess zu beteiligen
<b>10</b>	<b>Projektpräsentation</b>	Nutzung geeigneter Medien zur Unterstützung der Präsentation, frei gesprochen, Interaktion mit dem Publikum, Rückfragen werden aufgenommen	Nutzung geeigneter Medien zur Unterstützung der Präsentation, teilweise frei gesprochen, teilweise Interaktion mit dem Publikum, Rückfragen werden meistens aufgenommen.	Nutzung geeigneter Medien zur Unterstützung der Präsentation, abgelesen, kaum Interaktion mit dem Publikum, Rückfragen werden wenig aufgenommen.	Medieneinsatz korrespondiert nicht mit Präsentation, abgelesen, keine Interaktion mit dem Publikum, auf Rückfragen wird nicht eingegangen

Kriterien für die Erstellung von Unterrichtsmaterial unter Berücksichtigung von  
Mehrsprachigkeit – Drehbuch 1  
Dr. Kathrin Wild

Facilitator:

- eröffnet das Gespräch (Ziel, Zeitrahmen)
- sorgt dafür, dass sich jeder gleichermaßen beteiligen kann
- regt die Entscheidungsfindung an
- interveniert, wenn das Gespräch abdriftet
- sichert das Ergebnis und beendet das Gespräch

<b>Zeit</b>	<b>Aktivität</b>
<b>10 Min.</b>	1. Informationsaustausch: Was haben Sie von den Lehrkräften über Ihre Zielgruppe erfahren?
<b>5 Min.</b>	2. Bericht: Wie sind Sie bei der Festlegung der Kriterien vorgegangen?
<b>15 Min.</b>	3. Argumentation: Welche Kriterien haben Sie festgelegt und aus welchen Gründen?
<b>5 Min.</b>	4. Abschluss: Jeder notiert drei Kriterien, die andere nennen.
<b>5 Min.</b>	5. Ergebnissicherung: Wer hat was aufgeschrieben?

Kriterien für die Erstellung von Unterrichtsmaterial unter Berücksichtigung von  
 Mehrsprachigkeit – Drehbuch 2  
 Dr. Kathrin Wild

Facilitator:

- eröffnet das Gespräch (Ziele, Zeitrahmen)
- behält die Zeit im Auge
- sorgt dafür, dass sich jeder gleichermaßen beteiligen kann
- regt die Entscheidungsfindung an
- interveniert, wenn das Gespräch abdriftet
- sichert das Ergebnis und beendet das Gespräch

<b>Zeit</b>	<b>Aktivität</b>
<b>5 Min.</b>	1. Informationsaustausch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kriterien bringen Sie aus der Arbeit mit den Teilnehmenden der anderen Gruppen mit?</li> <li>• Welche Kriterien aus Behr (2007) erscheinen Ihnen beachtenswert?</li> </ul>
<b>5 Min.</b>	2. Argumentation: Warum möchten Sie einige der genannten Kriterien auch bei der Erstellung Ihres Materials berücksichtigen, warum andere nicht?
<b>10 Min.</b>	3. Entscheidung: Entscheiden Sie sich für einen endgültigen Kriterienkatalog
<b>10 Min.</b>	4. Reflexion: Was sind die Grenzen Ihrer Kriterien?
<b>15 Min.</b>	5. Ergebnissicherung: Erstellen Sie ein Plakat mit Ihrem Kriterienkatalog inkl. möglicher Grenzen und hängen dieses im Raum auf.
<b>10 Min.</b>	6. Galerie: Sichten Sie die Kriterienkataloge der anderen Gruppen. Machen Sie sich Notizen zu Kriterien, die Sie zusätzlich in Ihren Kriterienkatalog aufnehmen möchten.



Zeit	Aktivität
<b>15 Min.</b>	1. Kriterienfinalisierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kriterien haben Sie erarbeitet?</li> <li>• Welche Kriterien aus Behr (2007) fügen Sie diesen Kriterien hinzu?</li> <li>• Halten Sie Ihre Kriterien schriftlich fest. Jedem Gruppenmitglied sollte nach der Sitzung eine schriftliche Liste der ausgewählten Kriterien vorliegen. Überprüfen Sie, inwieweit Ihre Liste den Kriterien 4 bis 6 unseres Rubrics entsprechen (s. nächste Seite).</li> <li>• Aktualisieren Sie Ihre Liste im Laufe der Materialentwicklung regelmäßig.</li> </ul>
<b>15 Min.</b>	2. Materialbörse 1: Stöbern Sie individuell durch das mitgebrachte Material und wählen eines anhand der in Ihrer Projektgruppe erarbeitete Kriterien aus.
<b>15 Min.</b>	3. Materialbörse 2: Stellen Sie Ihr ausgewähltes Material zwei anderen Personen vor und begründen Ihre Auswahl. Diskutieren Sie gemeinsam, inwieweit das Material Ihre Kriterien erfüllt.
<b>10 Min.</b>	4. Brainstorming: Welche Ideen haben Sie für die konkrete Materialerstellung?
<b>45 Min.</b>	5. Materialentwicklung: Fertigen Sie einen Entwurf für das zu entwickelnde Material an.
<b>10 Min.</b>	6. Ergebnissicherung: Fertigen Sie eine Liste der Schritte an, die Sie für die Materialerstellung abarbeiten müssen. Wer erarbeitet was bis wann?

**Kriterien 4 bis 6 unseres Rubrics:**

	<b>Kriterien</b>	<b>exzellent</b>	<b>überdurchschnittlich</b>	<b>unterdurchschnittlich</b>	<b>unzureichend</b>
4	<b>Kriterien für die Beurteilung und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen</b>	entwickelte Beurteilungs- und Entwicklungskriterien spiegeln umfangreiche Recherche wider, indem begründet argumentiert wird	entwickelte B.- u. E.kriterien meist gut recherchiert, Argumentation teilweise knapp	entwickelte B.- u. E.kriterien meist recherchiert, jedoch oft unzureichend, Argumentation ist lückenhaft	entwickelte Beurteilungs- und Entwicklungskriterien werden unbegründet angeführt
5	<b>Lernzielermittlung</b>	Lernzielermittlung beruht auf Gespräch mit der LK der Zielgruppe und folgt den Wünschen der LK +Hospitation +aktuellen Lernstand ermitteln	Lernzielermittlung beruht auf Gespräch mit der LK der Zielgruppe und folgt den Wünschen der LK	schlechte Vorbereitung auf das Gespräch, fehlende Kooperation mit der LK – nicht zielführendes Gespräch, nicht den Wünschen der LK gefolgt	Gespräch mit der LK wird nicht in die Lernzielermittlung miteinbezogen
6	<b>Lernzielbeschreibung</b>	Lernzielbeschreibung ist detailliert und eindeutig formuliert, es werden globale und lokale Lernziele unterschieden; der aktuelle Lernstand wird berücksichtigt	Lernzielbeschreibung ist detailliert und eindeutig formuliert	sehr grobe Lernzielformulierung	Lernzielbeschreibung ist nicht formuliert

Zeit	Aktivität
<b>5 Min.</b>	<p>1. Einstieg:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer hat bisher was erledigt?</li> <li>• Jedes Projektgruppenmitglied überprüft für sich selbst, inwieweit er/sie das Kriterium 9 unseres Rubrics erfüllt. Sie müssen dies nicht in der Gruppe verbalisieren. Gibt es jedoch Unklarheiten, ist es hilfreich, sachlich darüber zu reden.</li> </ul>
<b>10 Min.</b>	<p>2. Lernzielbeschreibung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überlegen Sie, was die Lernziele für Ihre Zielgruppe sind.</li> <li>• Halten Sie Ihre Lernzielbeschreibung schriftlich fest. Jedem Gruppenmitglied sollte diese nach der Sitzung in schriftlicher Form vorliegen. Überprüfen Sie, inwieweit Ihre Lernzielbeschreibung dem Kriterium 6 unseres Rubrics entspricht.</li> </ul>
<b>15 Min.</b>	<p>3. Brainstorming:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Lerntheorien kennen Sie? Versuchen Sie, diese inhaltlich kurz zu umreißen. Machen Sie sich dazu Stichpunkte. Wenn Sie merken, dass Ihre Kenntnisse dazu nicht ausreichen (vgl. Kriterium 1 unseres Rubrics), informieren Sie sich bis zur nächsten Sitzung. Sie können dazu die Unterlagen aus dem Seminar „Einführung in die Zweitsprachenerwerbs- und Sprachlehr- und –lernforschung“ nutzen. Falls Ihre Kenntnisse ausreichen, überlegen Sie:</li> <li>• Welche Lerntheorien möchten Sie bei der Entwicklung Ihres Unterrichtsmaterials berücksichtigen und warum (vgl. Kriterium 2 unseres Rubrics).</li> </ul>
<b>15 Min.</b>	<p>4. Materialentwicklung 1: Überprüfen Sie Ihren bisherigen Entwurf für das zu entwickelnde Material anhand folgender Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Lerntheorien haben Sie bisher miteinbezogen und warum? Falls nötig, ändern Sie Ihren Entwurf.</li> <li>• Welche didaktischen Entscheidungen haben Sie bisher getroffen und warum (vgl. Kriterium 3 unseres Rubrics)? Falls nötig, ergänzen und/oder überarbeiten Sie diese. Halten Sie Ihre Entscheidungen schriftlich fest. Jedem Gruppenmitglied sollten diese nach der Sitzung in schriftlicher Form vorliegen.</li> </ul>
<b>60 Min.</b>	<p>5. Materialentwicklung 2: Arbeiten Sie an der Entwicklung Ihres Materials weiter.</p>

<b>10 Min.</b>	6. Ergebnissicherung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfen Sie, inwieweit Ihr bisher entwickeltes Unterrichtsmaterial Kriterium 7 unseres Rubrics bisher entspricht.</li> <li>• Fertigen Sie eine Liste der Schritte an, die Sie für die Materialerstellung abarbeiten müssen. Wer erarbeitet was bis wann?</li> </ul>
----------------	---

**Kriterien 1 bis 3, 6, 7 und 9 unseres Rubrics:**

	<b>Kriterien</b>	<b>exzellent</b>	<b>überdurchschnittlich</b>	<b>unterdurchschnittlich</b>	<b>unzureichend</b>
<b>1</b>	<b>Theoriekenntnisse</b>	detaillierte Kenntnisse aller gängigen Spracherwerbs-/Lerntheorien inkl. ihrer Vertreter	gute Kenntnisse mehrerer Spracherwerbs-/Lerntheorien, die über durchschnittliches Basiswissen hinausgehen	grobe Kenntnisse und Übersicht über einige Spracherwerbs- oder Lerntheorien	fragmentarische Kenntnisse einiger Spracherwerbs-/Lerntheorien
<b>2</b>	<b>Anwendung von Theorien &amp; Methoden bei der Erstellung von mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterrichtsmaterialien</b>	mehrere Theorien & Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert und gegeneinander abgewogen	einige ausgewählte Theorien und Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert	eine Theorie und/ oder eine Methode wird bei der U-Materialerstellung berücksichtigt	Theorien und Methodendiskussionen werden nicht bei der U-Materialerstellung berücksichtigt
<b>3</b>	<b>Treffen von didaktischen Entscheidungen</b>	didaktische Entscheidungen werden durch umfangreiche, nachvollziehbare Argumente begründet	did. Entscheidungen werden begründet, Begründungen jedoch teilweise knapp aber nachvollziehbar	did. Entscheidungen werden meist begründet, Argumentation teilweise jedoch nicht nachvollziehbar	didaktische Entscheidungen werden nicht begründet
<b>6</b>	<b>Lernzielbeschreibung</b>	Lernzielbeschreibung ist detailliert und eindeutig formuliert, es werden globale und lokale Lernziele unterschieden; der aktuelle Lernstand wird berücksichtigt	Lernzielbeschreibung ist de-tailliert und eindeutig formuliert	sehr grobe Lernzielformulierung	Lernzielbeschreibung ist nicht formuliert
<b>7</b>	<b>Unterrichtsmaterialerstellung</b>	U-Material zeigt detaillierte Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik klar erkennbar	U-Material zeigt gute Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik erkennbar	U-Material zeigt geringe Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik sind nur geringfügig erkennbar	U-Material zeigt keine Umsetzung der Lernzielbeschreibung, weder Progression noch innere Logik erkennbar
<b>9</b>	<b>Teamarbeit</b>	Bereitschaft, sich in hohem Maße und konstruktiv am Arbeitsprozess zu beteiligen	Bereitschaft, sich konstruktiv am Arbeitsprozess zu beteiligen	geringe Bereitschaft, sich am Arbeitsprozess zu beteiligen	geringe bzw. nicht sichtbare Bereitschaft, sich am Arbeitsprozess zu beteiligen

Zeit	Aktivität
<b>5 Min.</b>	1. Einstieg: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wer hat bisher was erledigt?</li> <li>• Was ist noch zu tun, bis das Unterrichtsmaterial der Lehrkraft übergeben werden kann?</li> </ul>
<b>15 Min.</b>	2. Theoretische Fundierung der Materialentwicklung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammeln Sie Ihr gemeinsames Wissen zu Spracherwerbs-/Lerntheorien.</li> <li>• Welche Spracherwerbs-/Lerntheorien berücksichtigt das von Ihnen entwickelte Unterrichtsmaterial und warum (vgl. Kriterium 2 unseres Rubrics)?</li> <li>• Welche didaktischen Entscheidungen haben Sie getroffen und warum (vgl. Kriterium 3 unseres Rubrics)?</li> <li>• Halten Sie Ihre Entscheidungen schriftlich fest. Jedem Gruppenmitglied sollten diese nach der Sitzung in schriftlicher Form vorliegen.</li> </ul>
<b>30 Min.</b>	3. Materialentwicklung 1: Finalisieren Sie das Schülermaterial. Überprüfen Sie, inwieweit es Kriterium 7 unseres Rubrics entspricht.
<b>75 Min.</b>	4. Materialentwicklung 2: Schreiben Sie eine Lehrerhandreichung. Die Lehrkraft soll darin informiert werden über: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielgruppenspezifika</li> <li>• Lernziele (globale &amp; lokale)</li> <li>• Kompetenzen, die gefördert werden sollen</li> <li>• Thema</li> <li>• Berücksichtigung sonstiger Wünsche und Ziele, die die Lehrkraft Ihnen gegenüber geäußert hat</li> <li>• welche/r pluraler/n Ansatz/Ansätze zum Einsatz kommt/en. Erklären Sie diese/n kurz.</li> <li>• welches Material wie vor dem Unterricht vorbereitet werden muss bzw. benötigte Ressourcen (z. B. Kopien anfertigen, Papier mitbringen)</li> <li>• voraussichtlich benötigte Zeit für die einzelnen Aufgaben</li> <li>• einzusetzende Sozialformen</li> <li>• Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung oder auch Möglichkeiten zur Modifizierung des Unterrichtsmaterials</li> </ul>
<b>10 Min.</b>	5. Ergebnissicherung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfen Sie, inwieweit Ihr bisher entwickeltes Unterrichtsmaterial Kriterium 7 unseres Rubrics bisher entspricht.</li> <li>• Vereinbaren Sie letzte Arbeiten. Bis wann muss was erledigt sein, damit der Lehrkraft das Material früh genug vorliegt?</li> </ul>

**Kriterien 2, 3 und 7 unseres Rubrics:**

	<b>Kriterien</b>	<b>exzellent</b>	<b>überdurchschnittlich</b>	<b>unterdurchschnittlich</b>	<b>unzureichend</b>
<b>2</b>	<b>Anwendung von Theorien &amp; Methoden bei der Erstellung von mehrsprachigkeitsberücksichtigenden Unterrichtsmaterialien</b>	mehrere Theorien & Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert und gegeneinander abgewogen	einige ausgewählte Theorien und Methoden werden bei der U-Materialerstellung diskutiert	eine Theorie und/ oder eine Methode wird beider U-Materialerstellung berücksichtigt	Theorien und Methodendiskussionen werden nicht bei der U-Materialerstellung berücksichtigt
<b>3</b>	<b>Treffen von didaktischen Entscheidungen</b>	didaktische Entscheidungen werden durch umfangreiche, nachvollziehbare Argumente begründet	did. Entscheidungen werden begründet, Begründungen jedoch teilweise knapp aber nachvollziehbar	did. Entscheidungen werden meist begründet, Argumentation teilweise jedoch nicht nachvollziehbar	didaktische Entscheidungen werden nicht begründet
<b>7</b>	<b>Unterrichtsmaterialerstellung</b>	U-Material zeigt detaillierte Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik klar erkennbar	U-Material zeigt gute Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik erkennbar	U-Material zeigt geringe Umsetzung der Lernzielbeschreibung, Progression und innere Logik sind nur geringfügig erkennbar	U-Material zeigt keine Umsetzung der Lernzielbeschreibung, weder Progression noch innere Logik erkennbar

## Dokumentation und Kurzauswertung Kollegiale Hospitation

### 1. Dokumentation

<b>Hospitation von</b>	Silvia Introna
<b>in der Veranstaltung</b>	Mehrsprachigkeitsberücksichtigung in Unterrichtsmaterialien
<b>am</b>	07.12.2016

<b>Hospitation von</b>	Silvia Melzer
<b>in der Veranstaltung</b>	Mehrsprachigkeitsberücksichtigung in Unterrichtsmaterialien
<b>am</b>	18.01.2017

### 2. Kurzauswertung

<b>Was nehme ich aus dem Feedback der Kollegen/-innen mit?</b>
<p>Das kollegiale Feedback hat mir gezeigt, dass ich aufgrund meiner (erforderlichen) Steuerung der Unterrichtsprozesse durch peer-facilitated learning (Drehbücher) und meiner gegebenen Hilfestellungen Lernautonomie ermöglicht habe. Die Gruppen haben eigenständig gearbeitet, sich gegenseitig Feedback gegeben und haben mir auf meine Nachfragen hin Fragen gestellt bzw. nachgefragt, ob die erledigte Arbeit so in Ordnung ist. Meine Nachfragen scheinen also sinnvoll gewesen zu sein.</p> <p>An den in der Materialentwicklungsphase frei zu wählenden Lernorten war ich regelmäßig präsent, sodass die Kleingruppen jederzeit meine Hilfe und Beratung erhalten konnten.</p> <p>Die Einbettung von Lerntheorien als Theorie-Praxis-Transfer fiel den Studierenden schwer. Hier hätte ich möglicherweise stärker anleiten und Hilfestellung geben können.</p> <p>Die Aspekte des Rubrics wurden eher nicht bzw. nur teilweise diskutiert. So konzentrierten sich die Studierenden eher auf den Inhalt ihrer Projektpräsentationen. Das Feedback auf die Präsentationen fand zunächst durch die Studierenden statt, fehlende Punkte wurden durch mich ergänzt, wobei auch Kritik sehr positiv verkauft wurde.</p> <p>Die Seminaratmosphäre wurde als locker und nett beschrieben. Es ist mir gelungen, bei gestellten Fragen geduldig auf Antworten zu warten.</p>

### **Was bedeutet das für meine zukünftigen Lehrveranstaltungen?**

Für meine künftigen Lehrveranstaltungen bedeuten die Schlüsse, die ich aus den Hospitationen gezogen habe, dass ich auch in Zukunft mit Drehbüchern im Sinne des peer-facilitated learning arbeiten werde, um Studierende zu autonomem Lernen anzuleiten. Es scheint mir wichtig zu sein, während der Drehbucharbeit Nachfragen zu stellen und Hilfsangebote zu machen.

Das Angebot, als Kleingruppe an einem Ort der Wahl zu arbeiten, scheint die Lernerautonomie noch zu fördern. Dabei ist ein regelmäßiger Rundgang für Unterstützungsangebote durch mich sinnvoll.

In Zukunft möchte ich noch stärker Hilfestellung zum Theorie-Praxis-Transfer geben. Hierzu werde ich mich mit geeigneten Lernaktivitäten auseinandersetzen..

Die Nutzung des Rubrics während des Semesters und für Projektpräsentation muss von mir in Zukunft stärker in den Blick und angeleitet werden.

Das Lob der Seminaratmosphäre bedeutet für mich, dass ich weiterhin auf Augenhöhe mit den Studierenden arbeiten möchte.



D kümmert sich darum, dass alle Gruppen vollständig sind (Rückfragen)

→ stellt das Drehbuch vor, und die Rolle des Rubrics (um Selbsteinschätzung: Wo bin ich?)  
sehr deutlich

→ lässt das Drehbuch lesen "ist alles verständlich"?

ist während demen präsent, fragt jede einzelne Gruppe, ob alles klar ist und gibt einem Mitglied der Gruppe die Aufgabe, die Text zu beachten

+ Gut → Verantwortung für die Text

- Gruppen sind eigenständig, wenn D fragt, ob alles klar ist, werden Fragen gestellt, d.h. ein bisschen Steuerung ist nötig, das Nachfragen der Dozenten macht Sinn!
- Gruppen melden sich wegen Fragen (auch um zu prüfen, ob was gemacht wurde, in Ordnung wird.)

Drehbuch wird benutzt (Reihenfolge der Phasen) →

eine Gruppe gibt zu, dass die Testplanung nicht eingehalten wird. Verantwortung ist auf jeden Fall gut

Werden die genannten Aspekte des Rubrics diskutiert?

ich hab den Eindruck, dass nicht

Studieende können Ort wechseln (HRZ)

fragt nach Lerntheoriekenntnisse - Hypothese bestätigt

D ist präsent - auch im HRZ

Einbezug der Lerntheorien wird als problematisch wahrgenommen - es geht um ein Transfer von Theorie auf Praxis

D gibt genug Hilfestellungen

Lerngruppen arbeiten ganz flexibel am Projekt → geben sich gegenseitig Feedbacks

Das Konzept ermöglicht Autonomie ABER auch Beratungen hinsichtlich des konkreten Projektes. (+)

- Hat die Veranstaltung gut im Griff
  - stellt Fragen und wartet geduldig auf antworten
  - kennt Studierende bei Namen
  - lockere nette Atmosphäre
  - Nutzt die Zeit zwischen Präsentationen
- Präsentation 1 Gruppe (Tatjana, Ulrike) + 2 (Anna, Karoline)

Punkt 1) - Rubric wird nur teilweise berücksichtigt  
 Konzentration auf Punkt Projektpräsentation  
 " zumindest die Kriterien Kernmerkmale  
 Abnung und Kernzielbeschreibung hätten  
 berücksichtigt werden können.

Punkt 2) - Feedback von Studis  
 - Versichiges Feedback angeleitet durch  
 die

Punkt 3) - ergänzt fehlende Feedbackkriterien  
 - gut: Frage nach Verwendung  
 - findet die wichtigsten Fragen  
 - verkauft auch die Kritik sehr  
 positiv.

## Lehrverständnis

Ich verfolge das Ziel, Forschung und Lehre eng miteinander zu verzahnen. Dazu fördere ich die Reflexion aktueller Forschungsergebnisse einerseits und forschendes Lernen andererseits. Ich bin überzeugt davon, dass dieses die Studierenden in die Lage versetzt, sich zu kritisch denkenden Persönlichkeiten mit einer starken fachlichen Kompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus erfolgt durch diesen Ansatz auch eine höhere Aktivierung der Studierenden und somit Partizipation aller am Lernprozess. Für mich bedeutet der beschriebene Ansatz gleichzeitig die Wahrung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Lehre, die sich auf Forschung hoher Qualität stützt.

Ich möchte Studierende ausbilden, die international denken, leben und sich und dadurch die Gesellschaft, die sie durch ihr Handeln prägen, fortwährend weiterentwickeln. Um das hierfür notwendige kritische Analyse- und Reflexionsvermögen zu entwickeln, gebe ich in meinen Lehrveranstaltungen Raum für Diskussionen und fordere zum Argumentieren und Abwägen auf, wobei ich die Vorerfahrungen der Studierenden aktiviere. Dabei achte ich auf einen von gegenseitigem Respekt geprägten Umgang miteinander, in dem Vielfalt wertgeschätzt, auf unterschiedliche Lebensentwürfe sowie -bedingungen eingegangen wird und in dem jede Art von Diskriminierung tabu ist. Eine faire und gleiche Behandlung aller Studierenden ist für mich ein zentrales Anliegen. Dieses trägt zu einem produktiven und lernförderlichen Arbeitsklima bei, in dem Studierende gerne ihre eigene Meinung äußern, diese zur Diskussion stellen und dadurch nachhaltig lernen.

Über der reinen Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten hinaus ist es mir wichtig, dass die Studierenden ein Verständnis für Vielfalt und unterschiedliche Denkweisen entwickeln. Dazu gehört auch die Anerkennung von verschiedenen Lernwegen und -persönlichkeiten, was zu einem positiven Lernklima beiträgt. Die Studierenden dürfen und sollen ihr Lernen in einem inhaltlich vorgegebenen Rahmen selbst gestalten und strukturieren, um Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. In diesem Punkt geht mein Selbstverständnis vornehmlich von einem initiierenden und moderierenden Lehren aus, das immer auch zeitnahes konstruktives Feedback beinhaltet. Dieses trägt dem Wissen und den Fähigkeiten der Lernenden Rechnung und befähigt sie zu einer eigenen kritischen Beurteilung vergangener sowie zukünftiger Leistungen. Meine Studierenden können mich jederzeit kontaktieren und Unterstützung bei mir finden.

In meiner Lehre lege ich Wert auf Transparenz. Die Studierenden sollen zu jedem Zeitpunkt wissen, was wann zu tun ist und warum sie etwas lernen (sollen). Ein wichtiger Baustein in jeder meiner Seminarsitzungen ist deshalb zu Beginn die Vorstellung der zu behandelnden Inhalte und durchzuführenden Aktivitäten. Zum Abschluss einer Sitzung lade ich dazu ein zu reflektieren, was heute besonders wichtig war, was sie für sich mit nach Hause nehmen und welche Fragen noch offen sind. Diese werden entweder direkt beantwortet oder dienen als Ausgangspunkt der nächsten Sitzung.

In allen Lehrveranstaltungen führe ich Zwischen- und Endevaluationen durch. Die Zwischenevaluationsergebnisse bereite ich auf und diskutiere sie in der nächsten Sitzung mit den Studierenden. Diese Diskussion dient der gegenseitigen Verständigung über die weitere Gestaltung der Veranstaltung. So kann ich direkt auf Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden flexibel eingehen und nachjustieren. Endevaluationen zeigen mir, inwieweit Lernziele erreicht worden sind, inwieweit mir die Umsetzung der Zwischenevaluationsergebnisse gelungen ist, aber

auch, wie groß der Einsatz der Studierenden für die Vor- und Nachbereitung der Veranstaltung war. Ich nutze die Ergebnisse der Endevaluationen zur fachlichen und didaktischen Konzipierung nachfolgender Seminare.

Flexible Studien- und Prüfungsorganisationen sind für mich eine Selbstverständlichkeit. Nur so können Studierende Auslandsaufenthalte, zu denen ich immer wieder ermuntere, ohne Bedenken absolvieren und in Fällen von Beeinträchtigungen ihr Studium erfolgreich abschließen. In diesem Zusammenhang können ergänzende digitale Lehr- und Lernformate eine wichtige Rolle übernehmen. Aufgrund meiner leitenden Rolle in der digitalen Lehramtsausbildung in Dänemark bin ich der Meinung, dass schriftliche und virtuelle Kommunikations- und Lernformen den persönlichen Kontakt und Austausch nicht gänzlich ersetzen können und diese Form des Lernens besonders hohe Anforderungen an alle Beteiligte stellt. Planung und Durchführungsorganisation sind dabei von besonderer Relevanz.

### *Ausgestaltung meiner Lehre im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*

Im Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache liegt ein besonderer Schwerpunkt auf sprachlich, interkulturell und international vergleichenden Perspektiven. Um den Horizont der Studierenden kontinuierlich zu erweitern, fördere ich deshalb interdisziplinäres Denken und Handeln über den Deutsch-als Fremd- und Zweitsprache-Kontext hinaus und beziehe die Mehrsprachigkeit und Sprachenlernerfahrungen, über die die Studierenden verfügen, aktiv mit ein.

Meiner Lehre lege ich ein Verständnis von forschendem Lernen zugrunde, bei dem ich auf eine gründliche theoretische Fundierung Wert lege. Um Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen, arbeite ich in meinen Seminaren mit authentischen Daten aus dem Schulkontext und knüpfe Seminare an eine Kooperationsschule an, von der die Studierenden wiederum Feedback erhalten. Dadurch ist es einerseits möglich, dass die Studierenden sich mit zentralen Fragen des zukünftigen Lehrens und Lernens in realen Kontexten beschäftigen und hierbei in mehrerer Hinsicht Grenzen überschreiten, andererseits lernen die Studierenden ein verantwortliches und ethisches Verhalten im Umgang mit Forschungsdaten und entwickeln eine akademische Haltung, die die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis widerspiegelt. Im Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ der Universität Bielefeld biete ich Seminare zu unterschiedlichen Themen der Sprachlehr- und -lernforschung an, u.a. zu Mehrsprachigkeits-, Unterrichtsinteraktionsforschung und der Methode der Unterrichtsvideographie.

Um Studierende zu in die Lage zu versetzen, Forschungsberichte kritisch und effizient zu lesen, biete ich im Masterstudium Seminare an, in denen wir zu unterschiedlichen Themen ältere und neue Fachartikel analysieren. Anhand einer von mir vorgegebenen Struktur lernen die Studierenden, wichtige Aspekte und Details von empirischen Studien zu identifizieren und zu beurteilen. Dieses verknüpfe ich jeweils mit einem „Gedankenexperiment“. Hierzu beschäftigen wir uns in jeder Sitzung mit einem anderen Aspekt einer Forschungsarbeit, z.B. dem Erstellen einer Forschungsfrage oder von Hypothesen, Operationalisierung, Gütekriterien, qualitativer vs.(?) quantitativer Forschung etc.. Die Studierenden wenden die besprochenen Aspekte wöchentlich auf ein selbst gewähltes Thema an, geben sich gegenseitig Feedback darauf und erhalten zudem von mir eine Rückmeldung. Dieses wird von den Studierenden häufig als Vorbereitung ihrer empirischen Masterarbeit genutzt.

Die Studierenden sollen in meinen Seminaren dazu befähigt werden, theoretische Sachverhalte in ihren eigenen Worten auch für Fachfremde zu formulieren. Mit einem MA-Projektseminar habe ich die Ausstellung „Erlebnisreise durch das Sprachenlernen“ für das Bielefelder Science-Festival „GENIALE – Macht Euch schlau!“ erstellt. Hierfür mussten die Studierenden Spracherwerb und Sprachenlernen auf wesentliche Befunde herunterbrechen und diese an interaktiven Stationen kindgerecht vermitteln. Solche Formate dienen auch dazu, Forschung der breiten Allgemeinheit sichtbar und zugänglich zu machen.

Im Bachelor-Studium habe ich die Seminare, die den Theorie-Praxis-Transfer fördern an. In den Seminaren „Curriculumsentwicklung im sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht“ und „Vernetzendes Lernen“ haben die Studierenden Curriculumsvorschläge sowie Unterrichtsmaterial für ein an der Grænseegnens Friskole/Dänemark eingeführtes Mehrsprachigkeitsfach entwickelt, erprobt und evaluiert. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden in diesen Seminaren aufgrund des zunächst vermittelten theoretischen Wissens in der Projektphase eigeninitiativ sprachkontrastiv vorgehen. In ihren Projektpräsentationen zeigen die Studierenden, dass sie die Rückmeldungen zur Erprobung mit theoretischen Lerninhalten verknüpfen und fachlich kompetent argumentieren können. Ähnliche Seminare, die den Theorie-Praxis-Transfer an einem konkreten Projekt anschaulich machen, sollen in Kooperation mit der Grænseegnens Friskole konzipiert werden. In solchen Lehrveranstaltungen arbeite ich zu einem Großteil mit dem Konzept des peer-facilitated learnings. Hierfür erstelle ich sog. Drehbücher, die den Studierenden autonomes Lernen aufgrund einer inhaltlich-fachlichen Vorstrukturierung ermöglichen.

In grundständigen Veranstaltungen wie der „Einführung in die Sprachlehr- und -lernforschung und Zweitspracherwerbsforschung“ durchbreche ich den traditionell eher vorlesungsgeprägten Stil durch aktivierende Übungen in Kleingruppen. Die Theorie soll immer auch an praktischen Beispielen angewendet, mit eigenen Erfahrungen verknüpft und somit besser nachvollziehbar gemacht werden.

Universitäre Lehrerfahrung

**Universität Bielefeld (BA DaF/DaZ und MA DaF und Germanistik)**

Der gute Aussprachelerner (MA) (WS 2019/20)  
Videointeraktionsanalyse (MA) (SS 2019)  
Konversationsanalyse (MA) (WS 2018/19)  
Vernetzendes Lernen (BA) (WS 2018/19)  
Curriculumsentwicklung im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht (BA) (WS 2018/19)  
Aufbereitung von Videodaten (MA) (SS 2018)  
Erforschung von Aussprachelernprozessen (MA) (WS 2017/18)  
Erlebnisreise durch das Sprachenlernen – Erstellung einer kindgerechten interaktiven Ausstellung zum Sprachenlernen für das Bielefelder Science-Festival „GENIALE – Macht Euch schlau!“ (MA) (SS 2017)  
Videographie (MA) (WS 2016/17)  
Projektseminar: Mehrsprachigkeitsberücksichtigung in Unterrichtsmaterialien (BA) (WS 2016/17)  
Unterrichtsinteraktionsforschung (MA) (SS 2016)  
Mehrsprachigkeitsforschung (MA) (WS 2015/16)  
Einführung in die Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachlehr- und -lernforschung (BA) (WS 2015/16, SS 2016, SS 2019 & WS 2019/20)  
Individualisierung in der Ausspracheschulung (BA) (WS 2015/16)  
Frühes Fremdsprachenlernen (MA) (SS 2015)  
Ausspracheentwicklung (BA) (SS 2015)  
Neuere Arbeiten aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung - Ausspracheerwerb (MA) (WS 2014/15)  
Analyse und Entwicklung von Aussprachelehr- und -lernmaterialien (BA) (WS 2014/15)  
Neuere Arbeiten aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung - Individuelle Lernerunterschiede (MA) (SS 2014)  
Analyse und Entwicklung von Lehrmaterialien (BA) (SS 2014)

**University College Syddanmark/Dänemark (BA Lehrerausbildung Englisch)**

Understanding Culture and Developing Intercultural Skills (HS 2013)  
Language Acquisition and Didactics (HS 2013, FS 2014)  
Sociolinguistics (FS 2012)  
Sentence Analysis (FS 2012)  
Intercultural Competence (FS 2012)  
Language Didactics – Methods and Methodology (HS 2012)  
Language Didactics – Language Acquisition Theories and Teaching Beginners (HS 2011, HS 2013)  
Language and Language Use (HS 2011, FS 2012, HS 2013)  
Phonetics (HS 2011, FS 2013, HS 2013)

**Universität Flensburg (BA DaF/DaZ, Fremdsprachenzentrum und BA Kultur- und Sprachmittler)**

Lautsysteme kontrastiv - Ausspracheentwicklung und Schriftspracherwerb: Ausspracheschulung (WS 2013/14)

Deutsch für ausländische Studierende (WS 2008/09 - WS 2010/11)

Lernersprach- und Literalitätsentwicklung (SS 2009)

Sprachlerngewohnheiten, -strategien und -techniken (WS 2008/09)

Lautsysteme kontrastiv und Literalitätsentwicklung (SS 2009)

English oral and written (WS 2008/09) (Dienstort: SDU, Sønderborg)

**Exeter University/Großbritannien (BA Germanistik)**

Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde (SS 2008)

Kreatives Schreiben (SS 2008)

Phonetik (WS & SS 2007/08)

Arbeit mit Texten (WS 2006 - SS 2008)

Übersetzung Englisch-Deutsch, Deutsch-Englisch (WS 2006 - SS 2008)

Praktische Grammatik (WS 2006 - SS 2008)

Mündliche Sprachfertigkeit (WS 2006 - SS 2008)

Schriftliche Sprachfertigkeit (WS 2006 - SS 2008)

Vocabulary Structures and Acquisition (Vorlesung) (WS 2006/07)

German Language from Past to Present (WS 2006/07)

**Århus Universitet/Dänemark (BA und MA Germanistik)**

Deutsche Sprachvarietäten (MA) (FS 2006)

Kultur und Gesellschaft (BA) (FS 2006)

Interkulturelle Kommunikation I (BA) (FS 2006)

Phonetik (BA) (HS 2005/06)

Übersetzung Dänisch-Deutsch und praktische Grammatik (BA) (HS 2005/06)

Gesprächsübungen zur deutschen Geschichte (BA) (HS 2005/06)

Mündliche Sprachfertigkeit (BA) (HS 2005 & FS 2006)

Tandemprojekt (BA, MA) (HS 2005 & FS 2006)

Betreute Abschlussarbeiten (Auswahl)

**Masterarbeiten:**

Musik und Aussprache – Ein Einblick in die Einstellungen zu und den Umgang mit Musik bei erfolgreichen schwedischsprachigen Aussprachelernenden des Deutschen (WS 2019/20) (Erstgutachterin)

Soziale Akzeptanz syrisch-arabischer Ausspracheabweichungen im Deutschen durch Erstsprachler/innen (SS 2019) (Erstgutachterin)

Qualifikation und Einstellung zur Ausspracheschulung vietnamesischer Deutschlehrender. Eine quantitative Studie (SS 2019) (Erstgutachterin)

Deutschlandbild in Indonesien. Eine quantitative Studie zum Deutschlandbild von indonesischen Studierenden, Deutschlernenden in Indonesien und indonesischen Studierenden in Deutschland (SS 2019) (Zweitgutachterin)

Fremdsprachenlernen mit Online-Material – Lernerautonomie und Lernstrategien bei der Wortschatzarbeit (SS 2019) (Erstgutachterin)

Die Motivation ausländischer DaF-Studierender, ihre Aussprache zu verbessern (WS 2018/19) (Erstgutachterin)

Mündliches Beteiligungsverhalten chinesischer Studierender im Seminar – Eine qualitative Untersuchung (WS 2017/18) (Erstgutachterin)

Sprachliche Bedarfe ausländischer Anästhesisten bei der Abwicklung von Aufklärungsgesprächen. Eine multimethodische Untersuchung auf der Basis von Fallanalysen (SS 2017) (Zweitgutachterin)

Individuelle Mehrsprachigkeit. Kompetenzerweiterung für den Ausspracheerwerb? Eine qualitative Studie zum Ausspracheerwerb des Deutschen (geplant für SS 2017) (Erstgutachterin)

Lernprogression narrativer Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht (WS 2016/17) (Zweitgutachterin)

Spiele im Fremdsprachenunterricht (SS 2016) (externe Betreuung einer polnischen Magisterarbeit)

Sprechen wie ein Deutscher? – Einstellungen von erwachsenen Lernenden zur L2-Aussprache und deren Vermittlung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (WS 2015/16) (Erstgutachterin)

Wie zufrieden sind internationale Studierende? Eine Untersuchung zu der (Studien-)Zufriedenheit internationaler Studierender an der Universität Bielefeld (WS 2015/16) (Zweitgutachterin)

„Ja, Bilderbücher werden zwischendurch immer mal gelesen“ – Stellenwert der Förderung von Literacy durch pädagogisches Fachpersonal im Kindergarten (SS 2015) (Zweitgutachterin)

**Bachelorarbeiten:**

Grammatikvermittlung im Kontext von Mehrsprachigkeit (SS 2018) (Erstgutachterin)

Eine phonetische Fehleranalyse einer chinesischen Muttersprachlerin – Interferenzen aus dem amerikanischen Englisch (L2) und dem Deutschen (L3) (SS 2018) (Zweitgutachterin)

Außersprachliche Faktoren beim Fremdsprachenerwerb (WS 2017) (Erstgutachterin)

Freies Sprechen in aktuellen DaF-/DaZ-Lehrwerken (WS 2016/17) (Erstgutachterin)

Die Wichtigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt Übungstypologie (WS 2016/17) (Zweitgutachterin)

Die Wichtigkeit der Fertigkeit Hörverstehen im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt Übungstypologie (SS 2016) (Zweitgutachterin)



What significant impact does being raised bilingual in comparison to monolingual have on the acquisition of learning English as a foreign language for first graders? (SS 2016) (externe Betreuung einer dänischen BA-Arbeit)

Mündliche Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. Die Rolle der Fehlerart bezüglich der Wahl der Korrekturtechnik und des Korrekturzeitpunkts (WS 2015/16) (Erstgutachterin)

Lieder bei der Vermittlung der Kommasetzung in Satzgefügen (SS 2015) (Erstgutachterin)

Betydningen af engelsk udtalekompetence i et senmoderne samfund [Bedeutung der englischen Aussprachekompetenz in einer spätmodernen Gesellschaft] (SS 2014) (Erstgutachterin)

Cooperative learning - sprogundervisningens columbaseæg? [Kooperatives Lernen – Das Ei des Kolumbus des Sprachunterrichts?] (SS 2012) (Erstgutachterin)

Interkulturel kompetence i engelskundervisningen [Interkulturelle Kompetenz im Englischunterricht] (SS 2012) (Erstgutachterin)

## 5. Fazit

Für mich war die Teilnahme am Zertifikatsprogramm für Hochschullehre an der Universität Bielefeld in jeglicher Hinsicht wertvoll. Ich verfügte bereits vorher über umfangreiche Lehr- erfahrung in verschiedenen Kontexten, besonders im Hochschulbereich. Vieles glückte mir bereits in der Lehre, manches aber auch nicht. Ich hätte nicht immer sagen können, warum bzw. warum nicht, obwohl ich nicht an einer sorgfältigen Planung durch mich zweifelte. Der Besuch der Veranstaltungen des Zertifikatsprogramms hat mir dahingehend mehr Klarheit gebracht. Ich habe die Konzipierung von Lehrveranstaltungen neu und v.a. lernerzentriert durchdacht. Den Begriff der Kontextbedingungen fasse ich nun weiter und denke mehr an nicht ganz so naheliegende Faktoren. Ich habe gelernt anders, insbesondere einladender zu formulieren. Bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen habe ich in besonderem Maße von kollegialen Hospitationen profitiert. Diese haben mir Selbstsicherheit gegeben, da mir viele Dinge, die ich gut mache, kommuniziert wurden. Dessen war ich mir vorher nicht bewusst. Gearbeitet habe ich aufgrund des Feedbacks eher an meinen Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Gestaltung. Somit habe ich Klarheit über meine Entscheidungsprozesse gewonnen.

Eine große Bereicherung für meine Unterrichtstätigkeit waren die besuchten Workshops zu unterschiedlichen Themen. Ich habe mein Methodenrepertoire deutlich erweitert und probiere auch weiterhin immer wieder neue Methoden aus und hole mir dazu Rückmeldungen meiner Studierenden ein. Meine Feedback-Kultur ist wertschätzender und studierendenzentrierter geworden. Dieses Thema beschäftigt mich weiterhin gedanklich stark.

Das Lehrprojekt hat mir ermöglicht, einen distanzierteren Blick auf ein Seminar und den inten- dierten Theorie-Praxis-Transfer zu werfen. Durch das Ausprobieren von vielen neuen Metho- den und dem eingeholten Studierenden-Feedback habe ich den Mut erhalten, in Seminaren weiterhin neue Methoden und Konzepte zu erproben und im Folgenden weiter zu verfeinern. Insbesondere mit peer-facilitated learning habe ich gute Erfahrungen zur Autonomieförderung gemacht. Dieses werde ich weiterhin beibehalten und an verschiedene Kontexte anpassen. Die reflektierende Haltung, die ich im Lehrprojekt eingenommen habe, hat mir viele Sachverhalte und Zusammenhänge klarer werden lassen. Meine Entscheidungen kann ich nun besser begrün- den und dadurch meine Lehre adressatenspezifisch modifizieren. Auch hier haben mir die kolle- gialen Hospitationen gezeigt, was ich gut mache und wo ich für einen stärkeren Theorie-Praxis- Transfer noch stärker steuernd im Unterricht eingreifen muss. Mein Lehrverständnis hat sich durch die Teilnahme am Zertifikatsprogramm herauskristallisiert, sodass ich dieses nun auch in Worte fassen kann. Ich vertrete mein Lehrverständnis nun selbstbewusst und gestalte meine Lehre entsprechend der von mir vertretenen Prinzipien.