

---

## „DIGITALE LERNGEMEINSCHAFTEN“ IM PRAXIS- SEMESTER WAHRNEHMUNG EINES ANGEBOTS ZUR THEORIE- PRAXIS-RELATIONIERUNG IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG FÜR DAS FACH DEUTSCH

---

Christiane Kirmse  
Pädagogische Hochschule Heidelberg | kirmse@ph-heidelberg.de

Jakob Krische  
Goethe-Schule Ilmenau | jakobkrische97@gmail.com

Iris Winkler  
Friedrich-Schiller-Universität Jena | iris.winkler@uni-jena.de

### ABSTRACT

Der Artikel stellt erste deutschdidaktische Befunde des Projekts DiLe („Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“) vor. DiLe zielt darauf, die Kooperation zwischen Schule und Universität bei der Begleitung von Praxissemesterstudierenden zu verbessern. Schulische Mentor:innen im Praxissemester erhalten die Gelegenheit, mit Hilfe digitaler Fortbildungsbausteine ihr fachdidaktisches Wissen zu erweitern und im Dialog mit Praxissemesterstudierenden auf Anforderungssituationen im Unterricht zu beziehen. Der Artikel untersucht, mit welchen Erwartungen die Teilnehmenden im Fach Deutsch in die Fortbildung starten, inwieweit sie diese erfüllt sehen und inwieweit sie deutschdidaktische Fortbildungsinhalte im digitalen Austausch aufgreifen. Als Daten dienen Kurzstatements der Teilnehmenden (prä/post), Mitschnitte von Videokonferenzen sowie nachträgliche Interviews, die allesamt inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Diskussion der Befunde geht darauf ein, inwieweit digital gesteuerte Vermittlungs- und Verständigungsprozesse zwischen den Beteiligten einen Beitrag zur Überwindung der doppelten Distanz zwischen Universität und Schule leisten können.

## ABSTRACT (ENGLISH)

### **Digital learning communities during the teaching practicum. Perception of an approach to the connection between theory and practice in the training of teachers of the subject German**

The article presents first results of the project DiLe („Digital Learning Communities for Coherent Learning Support in the Model of Teacher Education in Jena“). The project aims to improve the cooperation between school and university in the supervision of students in the 5-month teaching practicum. School mentors in the teaching practicum are given the opportunity to expand their academic knowledge of teaching German language and literature with the help of digital training modules. So, they can relate academic knowledge to the requirements of the classroom in a dialog with students in the teaching practicum. The article explores the expectations of the participants in the subject German. It also asks to what extent they see these expectations fulfilled and to what extent they take up the presented academic knowledge in the digital exchange. Our data consists of short statements of the participants (pre/post), recordings of video conferences as well as interviews. The discussion of the results addresses the extent to which digitally controlled teaching and communication processes between the participants can help to overcome the double distance between university and school.

## SCHLAGWÖRTER

— DIGITALE LERNGEMEINSCHAFTEN — LEHRER:INNENFORTBILDUNG — THEORIE-PRAXIS-RELATION — PRAXISSEMESTER — SPRACHDIDAKTIK

## KEYWORDS

— DIGITAL LEARNING COMMUNITIES — TEACHER TRAINING — THEORY-PRACTICE-RELATIONSHIP — TEACHING PRACTICUM — GERMAN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

## ARTIKEL:

[...] Einmal habe ich gemerkt, dass diese Variante vielleicht nicht unbedingt für mich geeignet ist. Das ist eben so ein langer Zeitraum. Ich bin jemand: Wenn was losgeht – mache ich das {lacht}. So und dann dauerte das Wochen und Monate, bis da die erste Reflexionsveranstaltung war. Bis dahin habe ich das schon wieder vergessen. So ungefähr. Ich habe auch den zweiten Baustein durchgearbeitet: Bis jetzt hat noch keiner – doch einer – war jetzt mittlerweile jemand? Ich weiß es nicht genau. Aber: Das ist dann – ich weiß nicht. Das gefällt mir nicht. Ja? Dass das dann so entzerrt ist – oder – einerseits ist ja schön: Man kann es machen, wann man will. Aber andererseits: Es ist so unverbindlich und so – ja? Und der Austausch fehlt dann eben. Ja? Hier wär dann wirklich eine Präsenzveranstaltung das Günstigste. [...] (Frau Maiwald in Krische 2022, 152').

Das Eingangszitat stammt von einer Lehrerin („Frau Maiwald“), welche die digital vermittelte deutschdidaktische Fortbildung im Projekt DiLe („Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“) durchlaufen hat und darüber reflektiert: Sie kritisiert den langen Zeitraum zwischen ihrer selbständigen Arbeit an einzelnen Fortbildungsbausteinen und synchron stattfindenden Reflexionsphasen, mangelnde Beteiligung bzw. fehlenden Austausch, der u.a. daraus resultiert, dass die Teilnehmenden vor der Reflexionsphase asynchron an unterschiedlichen Bausteinen arbeiten, und damit verbunden eine gewisse Unverbindlichkeit, wer was wann innerhalb der Fortbildung macht. Aus diesen Kritikpunkten entspringt abschließend ihr Wunsch nach einer Präsenzveranstaltung. Das Zitat verdeutlicht, dass die Wahrnehmung von Frau Maiwald mit der Erwartung kollidiert, dass sich durch digitale Lernumgebungen Herausforderungen der Lehrkräftebildung lösen ließen. Diese Erwartung ist nicht zuletzt auch politisch gesetzt, wie u.a. durch die zusätzlich aufgesetzte Digitalisierungslinie im Rahmen der Qualitätsoffensive markiert wurde (BMBF 2018), in der auch DiLe gefördert wird. Wie Lehrpersonen digitale Fortbildungsangebote tatsächlich wahrnehmen, welche Probleme auftreten, wie diese sich erklären und beheben lassen, sind grundlegende Fragen für die Beschreibung von Gelingensbedingungen digitaler Fortbildungen in der Lehrkräftebildung.

Vor diesem Hintergrund gehen wir im vorliegenden Beitrag am Beispiel des deutschdidaktischen Fortbildungsangebots im Projekt DiLe der Frage nach, welche Erwartungen die Teilnehmenden vorab an die digitale Fortbildung richten, inwieweit sie ihre Erwartungen rückblickend erfüllt sehen und inwieweit sie adressierte Wissensbestände im Rahmen des digitalen Fortbildungssettings aufgreifen. Der Diskussion erster empirischer Befunde werden der theoretische Hintergrund sowie eine Skizze des digitalen Fortbildungsangebots vorgeschaltet.

## 1 — THEORETISCHER HINTERGRUND

Den theoretischen Hintergrund der Überlegungen bildet das von Lipowsky (2014: 515) vorgelegte erweiterte Angebots-Nutzungsmodell für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die kooperativ entwickelten digitalen Fortbildungselemente rangieren diesem Modell zufolge als Lernangebot, das die Teilnehmenden im Rahmen ihrer Voraussetzungen und orientiert an ihren Erwartungen wahrnehmen und nutzen. Der Fortbildungserfolg hängt maßgeblich von dieser Wahrnehmung und Nutzung ab. Wer „kognitive Irritationen“ erlebt, eine Fortbildung als „relevant“ wahrnimmt, die Angebote intensiv „anwendet“, „erprobt“ und somit „verarbeitet“, kann bestenfalls eine

1 Bei dieser und allen weiteren angeführten Aussagen von Projektteilnehmer:innen handelt es sich um vereinfachte Transkriptionen aus Krische 2022.

entsprechende „Transfermotivation“ entwickeln und nachhaltig von einer Fortbildung profitieren (ebd.) Aus diesen von Lipowsky genannten Kriterien ergibt sich, dass Fortbildungen nicht nur den schulischen Kontext oder das Lernen der Schüler:innen mit im Blick haben sollten. Die entwickelten Angebote müssen zugleich die Voraussetzungen (potenziell) teilnehmender Lehrkräfte berücksichtigen. Das bedeutet beispielsweise, dass das Fortbildungsangebot in Hinblick auf die Bearbeitungsdauer von Fortbildungselementen neben kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Teilnehmenden auch deren berufsbiografische Situation berücksichtigen muss. Didaktisch heißt das, dass ein qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot curriculare Bezüge braucht, domänenspezifisch sein muss, evidenzbasierte Merkmale guten Unterrichts im Blick haben sollte, somit also auch die Schüler:innen berücksichtigt, und Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen miteinander verschränkt. Lipowsky (2014: 529f.) zählt auch die Einbettung in professionelle Lerngemeinschaften (s.u., Abschnitt 2.2) zu den didaktischen Merkmalen erfolgreicher Fortbildungen.

Über das von Lipowsky (2014) vorgelegte Angebots-Nutzungsmodell hinaus greift DiLe die Grundidee des Design-Based-Research-Ansatzes auf (vgl. z. B. Prediger et al. 2012). Dieser zufolge sollen Lernangebote, die seitens der Fachdidaktik entwickelt werden, auf einer didaktischen Analyse des zu vermittelnden Gegenstandes fußen und in Experimenten erprobt werden. Dies zielt in einem iterativen Prozess zum einen auf didaktische Theorieentwicklung und zum anderen auf die empirisch fundierte Weiterentwicklung der betreffenden Lernangebote.

Wie der skizzierte theoretische Rahmen seitens der Deutschdidaktik im Fortbildungsangebot von DiLe aufgegriffen wurde, soll der folgende Abschnitt verdeutlichen.

## 2 — DiLe DEUTSCH ALS LERNANGEBOT

Im Projekt DiLe kooperieren an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die Fachdidaktiken Deutsch, Politik und Chemie sowie zwei Arbeitsgruppen aus den Bildungswissenschaften.<sup>2</sup> DiLe dockt an das Praxissemester im Jenaer Modell der Lehrerbildung an, das von den Studierenden im 5. oder 6. Semester, also zu Beginn der zweiten Hälfte des Studiums, absolviert wird. Vier Tage pro Woche übernehmen die Studierenden Aufgaben an Schulen, einen Tag pro Woche besuchen sie Begleitseminare an der Universität. An den Schulen sind Lehrpersonen als Mentor:innen für die Begleitung der Studierenden zuständig. Zwischen den schulischen Mentor:innen und den Verantwortlichen an der Universität bestand bislang kaum Austausch. Das Projekt DiLe zielt insgesamt darauf, den Austausch zu verbessern und eine gemeinsame fachliche Grundlage zu schaffen, um so den Studierenden ein kohärenteres Begleitangebot machen zu können. Aus diesem Grund wurden gemeinsam mit (potenziellen) Mentor:innen digitale Fortbildungsbausteine für (potenzielle) Mentor:innen entwickelt, die im ersten Projektzyklus von interessierten Lehrpersonen erprobt wurden und auf Basis der Erfahrungen weiterentwickelt werden (s. o., Abschnitt 1). Sämtliche digitale Lernelemente wurden in eine moodle-basierte Lernumgebung eingebettet.

Dieser Beitrag fokussiert DiLe Deutsch, noch genauer ein sog. Lernfeld des deutschdidaktischen Fortbildungsangebots. Es handelt sich um das Lernfeld „Rechtschreiben beurteilen und bewerten“. Neben diesem standen den Projektteilnehmenden

<sup>2</sup> Detaillierte Informationen zum Gesamtprojekt DiLe finden Sie hier: <https://www.dile.uni-jena.de/>.

noch vier weitere Lernfelder zur Auswahl, die Einblick in alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ermöglichen. Drei Lehrerinnen und eine Praxissemesterstudentin haben sich zwischen November 2021 und März 2022 aus eigener Motivation entschieden, das Lernfeld „Rechtschreiben beurteilen und bewerten“ zu durchlaufen. Das Lernangebot, das sie dabei vorgefunden und als Teilnehmende auch mitkonstruiert haben, sei zunächst kurz vorgestellt.

## 2.1 INHALT UND AUFBAU DES LERNFELDES „RECHTSCHREIBEN BEURTEILEN UND BEWERTEN“

In der Konzeption des Lernfeldes wurde der Wunsch der Pilotlehrkräfte aufgegriffen, differenziertere Verfahren zur Diagnose und Förderung von Rechtschreibkompetenzen kennenzulernen. Ziel war es, den Fortbildungsteilnehmenden eine qualitative statt einer quantitativen Fehleranalyse näherzubringen. Diktate als Form der Leistungsfeststellung im Rechtschreibunterricht wurden problematisiert und Alternativen sowie Modifikationen dargeboten. Neben den Bedarfen der Pilotlehrkräfte bildeten auch die Präkonzepte von Studierenden eine Triebfeder, die immer wieder in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen den Mehrwert von Diktaten betonen.

Ausgehend vom Konsens zwischen den Pilotlehrkräften und uns als Fachdidaktikerinnen, dass es ein Lernfeld zur Rechtschreibung braucht, modellierten wir eine sogenannte Problematisierungsphase. Diese Phase, die es in allen Lernfeldern gibt, fokussiert jeweils eine typische fachliche Herausforderung für Lehrkräfte, bietet Irritationspotenzial und vermag zur Reflexion anzuregen. Bensen und Rolff (2006) heben hervor, dass die Fähigkeit zur Reflexion professioneller Handlungen als Voraussetzung gilt, damit Professionelle komplexe Situationen ihrer beruflichen Praxis qualifiziert meistern können (vgl. Bensen / Rolff 2006, 180). Die Konzeption der Lernfelder in DiLe Deutsch zielt darauf, diese Reflexion durchgehend während des Durchlaufens eines Lernfeldes anzuregen – also nicht nur mit einer Reflexionsphase am Ende, sondern auch beispielsweise mit einem Pinnwandeintrag zu eigenen Erfahrungen nach der Rezeption eines Problematisierungsvideos zu Diktaten.

Im hier vorgestellten Lernfeld findet die Problematisierung von Diktaten auf Grundlage eines Erklärvideos statt. Im Fallbeispiel steht eine fiktive Praxissemesterstudierende vor dem Problem, zwei Diktate bewerten zu müssen, die zwar eine annähernd gleiche Fehleranzahl aufweisen, deren Fehler sich aber qualitativ unterscheiden (Schülerin A hat im Gegensatz zu Schüler B einen klaren Fehlerschwerpunkt im Bereich der Groß- und Kleinschreibung). Die angehende Lehrkraft stellt sich die Frage, wie sie gerecht benoten kann, und sucht mit ihrer begleitenden Lehrkraft nach einer Alternative zur quantitativen Fehleranalyse. Dem Auftaktvideo, das eine professionelle Problemstellung entfaltet, schließen sich in jedem Lernfeld und auch hier eine Wissenserwerbs- und Vertiefungsphase an, bevor es zur Reflexion in einer Videokonferenz kommt. Innerhalb der Wissenserwerbsphase sehen die Teilnehmenden eine kommentierte PowerPoint-Präsentation, die aufzeigt, was kompetente Rechtschreibende ausmacht. Hier geht es um Prinzipien von Rechtschreibung, um Kern- und Peripheriefragen des Rechtschreibens im Sinne von Müller (2014) und um Facetten von Rechtschreibkompetenz einschließlich Motivation und Metakognition. Die Ver-

tiefung bietet den Fortbildungsteilnehmer:innen dann konkretes Handwerkszeug in Form von Alternativen und Modifikationen zu Diktaten an. Als Diktat-Modifikationen gelten dabei Arbeitsformen, die dem herkömmlichen Diktat ähnlich sind, aber differenzierte Möglichkeiten zur Feststellung von Lernständen bieten. Hierzu zählen Lückendiktat und Zweifelsfalldiktat. Diktat-Alternativen haben mit dem Grundprinzip des Diktats im Grunde nichts mehr zu tun. So wäre beispielsweise denkbar, das herkömmliche Diktat in ein Lückendiktat umzuwandeln, bei dem die Lernenden keinen ganzen Text mehr schreiben müssen, sondern einen Text mit Lücken erhalten, die an Stellen platziert sind, wo es zu entscheiden gilt, ob groß- oder kleingeschrieben werden muss. Der gemeinsame Nenner der vorgeschlagenen Alternativen bleibt die differenzierte Überprüfung von Rechtschreibkompetenz, wobei es primär um die Anwendung von Rechtschreibwissen gehen soll. Außerdem wurden in der Vertiefung Rechtschreibgespräche (z.B. Schröder 2014) zum Anstoß von Reflexionsprozessen vorgestellt.

Bei all diesen Formen setzt das Lernfeld einen klaren fachlich-inhaltlichen Schwerpunkt, indem es sich auf ein Segment des Kernbereichs von Rechtschreibung konzentriert, nämlich die satzinterne Großschreibung. Diese steht auch im Fokus eines weiteren Lernfeldes, bei dem die Vermittlung satzinterner Großschreibung anhand von Erklärvideos thematisiert wird.<sup>3</sup>

Problematisierungsvideo des Lernfeldes „Rechtschreiben beurteilen und bewerten“ aus DiLe.

<sup>3</sup> Um der beruflichen Situation der Adressat:innen strukturell gerecht zu werden, wurden alle deutschdidaktischen Lernfelder so konzipiert, dass sämtliche Bausteine (Videos, Aufgaben etc.) problemlos innerhalb einer kurzen Pause im Lehrerzimmer bearbeitbar sind.

## 2.2 DiLe ALS PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFT

DiLe knüpft an das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften an. Den entsprechenden Terminus führten Bryk / Camburn / Louis 1999 ins Feld: die „Professional Community“ bzw. „Professionelle Lerngemeinschaft“. Gemeint kann damit ein ganzes Schulkollegium sein, das sich an einer innovativen Schule um deren Entwicklung bemüht, oder eine kleinere engagierte Arbeitsgruppe innerhalb der Schule, z. B. auch innerhalb einer Fachschaft. Zunächst einmal ist der Anspruch der professionellen Lerngemeinschaft entscheidend, das schulische Konzept des Lehrenden als Einzelkämpfer zu durchbrechen (vgl. bereits Terhart 1995, 240). Was sich in den USA bei den „professional learning communities“ als gewinnbringend für die schulische Personalentwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler herausstellte (vgl. Bonsen / Rolff 2006, 167), soll auch hierzulande dazu beitragen, dass Lehrkräfte im Allgemeinen „Erfahrungen aus[tauschen], neues Wissen [...] erarbeiten, wechselseitig [...] lernen und [...] kooperieren.“ (Schnurer / Mandel 2002, 15).

Bonsen / Rolff verstehen professionelle Lerngemeinschaften als Wertegemeinschaften. Sie teilen entsprechend den Anspruch, miteinander und voneinander zu lernen, zu kooperieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Als „professionell“ gelten sie insofern, als dass sie Personengruppen mit einer „qualifizierten Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausbildung“ umfassen, die auch „Interesse an Weiterqualifikation [mitbringen].“ (Bonsen / Rolff 2006, 169)

Neben den „gemeinsame[n] handlungsleitende[n] Ziele[n]“ schlagen Bonsen und Rolff in Anlehnung an Newman (1994) und Kruse et al. (1995) und auf Basis ihrer eigenen Studie vier weitere Bestimmungskriterien für professionelle Lerngemeinschaften vor: „De-Privatisierung der Unterrichtspraxis“, „Zusammenarbeit“, „Fokus auf Lernen statt auf Lehren“, „reflektierender Dialog“ (2006, 179).

Legt man diese Kriterien an, kann man auch die vier Teilnehmerinnen des Lernfeldes „Rechtschreiben beurteilen und bewerten“ als Lerngemeinschaft betrachten. Zu dieser gehörten neben Frau Maiwald auch noch die Gymnasiallehrerinnen Frau Bühner und Frau Andresen sowie Frau Frank, eine Studentin im Praxissemester. Die Gruppe eint das Interesse an Zusammenarbeit und der Bewertung von Rechtschreibkompetenz. In Bezug auf den fachlichen Teil schlussfolgern wir dies aus der Lernfeldwahl. In Bezug auf das Interesse an Kooperation können wir auf Aussagen der Projektteilnehmenden in sogenannten Eingangsstatements zurückgreifen, die sie zu Projektbeginn anfertigten. Es handelt sich dabei um kurze Audios bzw. Videos, die die Teilnehmenden mit ihrem Handy anfertigen konnten, um sich der Lerngemeinschaft vorzustellen. Die Gestaltung war frei wählbar, aber deren Anfertigung Voraussetzung für Zugang zum Moodle-Raum. Zentral war, dass die Fortbildungsmotivation deutlich wurde, ohne bereits eine Lenkung durch den Moodle-Raum zu erfahren. Es lässt sich erkennen, dass die Gruppe der Teilnehmerinnen alle genannten Merkmale einer professionellen Lerngemeinschaft idealtypisch aufweist: Die Gruppe teilt „gemeinsame handlungsleitende Ziele“. Frau Andresen, Frau Bühner und Frau Maiwald haben im beruflichen Alltag viele Berührungspunkte mit der Lehrerbildung – vor allem mit der ersten und zweiten Phase. Sie agieren u.a. als Verantwortliche für Ausbildung und koordinieren entsprechend die Arbeit von Mentor:innen an ihren Schulen bzw.

haben Kontakt mit Praxissemesterstudierenden und Referendar:innen oder wirken als Fachberaterinnen. In ihren Eingangsstatements äußern sie sich hinsichtlich ihrer Teilnahmemotivation folgendermaßen:

Ich erhoffe mir von meiner Teilnahme an DiLe neue Kenntnisse und neue Erfahrungen zu machen mit der Fachdidaktik Deutsch, um eben für mein weiteres berufliches Wirken hier Vorteile ziehen zu können (Frau Maiwald).

Meine Erwartungen und Hoffnungen von diesem Projekt beziehen sich eigentlich hauptsächlich auf einen regen Austausch, auf Feedback, auf neue Informationen, neue Blickpunkte von vielen Themen. Und dabei eben alle einzubeziehen – also sowohl Studierende als auch Lehrer als auch Mentor:innen oder Expert:innen (Praxissemesterstudentin Frau Frank).

Wie die Eingangsstatements zeigen, sind alle Teilnehmenden an „Zusammenarbeit“ interessiert. Das äußern sie teilweise explizit.

Die anderen bereits genannten Merkmale einer professionellen Lerngemeinschaft nach Bonsen / Rolff 2006 lassen sich anhand eines Materials zeigen, mit dem die Lerngemeinschaft zum Rechtschreiben gearbeitet hat. Es handelt sich um einen Auszug aus einer Klassenarbeit (Kl. 8), die eine Lehrkraft im Vorfeld der abschließenden Videokonferenz eingereicht hat. Die Teilnehmenden wurden gebeten, das Beispiel als Alternative zum traditionellen Diktat zu bewerten.

Schreibe folgenden Text ab und korrigiere ihn dabei. Konzentriere dich auf die Groß- und Kleinschreibung!

*ein verbrechen im hof?*

*die zwei polizisten trafen um mitternacht am tatort, einem dunklen hinterhof, ein. in ihrer nachtschicht war bisher nicht viel los gewesen. eine ältere hausbewohnerin war durch lautes schreien und schimpfen geweckt worden und sie hatte das gehörte beim revier gemeldet. die beiden beamten schien das kriminalistische wenig zu interessieren, sie packten erst mal das mitgebrachte essen aus und aßen mit genuss auf. dann entschlossen sie sich doch zu einer haus- und hofdurchsuchung. das suchen hatte keinen erfolg und die herbeigerufenen wollten trotz des zeterns der frau gehen. zu sehr freuten sie sich schon auf das genießen ihres feierabends.*

Abb. 1: Auszug aus einer Klassenarbeit, die von einer Lehrkraft zur Reflexion über Diktatalternativen eingereicht wurde.

Das Material war in der Videokonferenz Auslöser für eine Diskussion über den (Un-) Sinn von Abschreibdiktaten. Die ca. einstündige Videokonferenz bildet als synchrone Reflexionsphase den Abschluss eines jeden Lernfeldes. Hier soll ein „reflektierter Dialog“ stattfinden. Die Fortbildungsteilnehmenden haben die Möglichkeit, Fragen zum absolvierten Lernfeld zu stellen, Materialien einzureichen und miteinander sowie mit den Lehrenden der Fachdidaktik ins Gespräch zu kommen. Auch wenn im Projekt keine konkreten Unterrichtsbesuche organisiert wurden, zeigt sich mit Einreichung des Materials, was Bonsen / Rolff 2006 „De-Privatisierung“ der Unterrichtspraxis und „Fokus auf das Schüler-Lernen“ nennen.

Zusammenfassend lässt sich zum Lernangebot im von uns fokussierten Lernfeld Folgendes feststellen: Es präsentiert fachdidaktische Wissensbestände zur Diagnose von Rechtschreibkompetenz ausgehend von einer von Deutsch-Lehrpersonen als virulent erlebten professionellen Anforderungssituation. In der digitalen Lernumgebung steht das in transdisziplinärer Kooperation entwickelte Angebot zur zeit- und ortsunabhängigen, individuellen Nutzung bereit. Es sieht zugleich mit der synchronen Reflexionsphase sowie durch moodle-typische Austauschformate bspw. in Fo-



ren Verständigung unter den Teilnehmenden vor. Mit ihren Erwartungen und in der Art, in der sie sich in die Nutzung des Angebots einbringen, konstituieren die Teilnehmenden Merkmale des Lernangebots als professionelle Lerngemeinschaft mit. D.h. sowohl konzeptionell als auch durch Voraussetzungen der Teilnehmenden weist das Angebot Merkmale einer professionellen Lerngemeinschaft nach Bensen / Rolff (2006) auf und knüpft an Lipowskys (2014) Anforderungen an ein Fortbildungsangebot an.

### 3 — DIE NUTZUNG DES FORTBILDUNGSANGEBOTS

Krische (2022) hat im Rahmen seiner Examensarbeit die Wahrnehmung und Nutzung des Fortbildungsangebots durch die Teilnehmerinnen der vorgestellten Lerngemeinschaft ausgewertet. Herangezogen wurden sowohl das Transkript der bereits genannten Fachdiskussion während der Videokonferenz der Reflexionsphase als auch Interviews mit den Teilnehmerinnen, die nach Abschluss des Lernfeldes geführt wurden. Als Auswertungsmethode fungierte eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz / Rädiker 2022), deren Kategorien in einem iterativen Prozess sowohl aus den Daten gewonnen als auch theoriebasiert an diese herangetragen wurden. Als Filter bei der Kategoriengewinnung dienten Befunde, die sich aus der ebenfalls inhaltsanalytischen Auswertung der bereits erwähnten Eingangsstatements zu den Erwartungen der Teilnehmerinnen ergeben haben.

In allen Eingangsstatements konnte Krische (2022) eine „Entwicklungsorientierung“ erkennen. Diese deduktiv zugewiesene Kategorie der allgemeinen Lehrerfortbildungsmotivation nach Rzejak et al. (2014) beinhaltet Aussagen, mit denen die Lehrkräfte an die Fortbildungsteilnahme die „Erwartung knüpfen, Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzuentwickeln“ (Krische 2022, 57). Frau Bühner, Frau Frank und Frau Andresen erhoffen sich „unterrichtspraktische Erkenntnisgewinne, wobei Frau Bühner sich besonders wünscht, Anregungen für den ‚Einsatz digitaler Tools‘ zu erhalten. In der Äußerung, ‚Bestehendes hinterfrage[n]‘ zu wollen, deuten Frau Frank und Frau Andresen sogar an, etablierte Handlungsroutinen und Überzeugungen überdenken zu wollen (vgl. ebd., 57f.). Auch eine zweite Subkategorie lässt sich nahezu allen Äußerungen zur Teilnahmemotivation zuordnen: das Bestreben nach „sozialer Interaktion“, das bereits zuvor als Merkmal professioneller Lerngemeinschaften benannt wurde. Einzig Frau Bühner berührt diese Kategorie nicht. Die Subkategorie verdeutlicht die Hoffnung auf professionsbezogenen Austausch, die sich bspw. in der oben zitierten Aussage von Frau Frank spiegelt.

Aber wie nehmen die teilnehmenden Lehrpersonen das digitale Fortbildungsangebot in Hinblick auf soziale Interaktion und Entwicklungsorientierung wahr?

#### 3.1 DIGITALE LERNUMGEBUNG UND SOZIALE INTERAKTION

Grundsätzlich überwiegen bei jedem Lernfeld die asynchronen Elemente mit dem Ziel der zeitlich-räumlich unabhängigen Bearbeitung. Bis auf die vereinbarten Reflexionstermine kann jede:r Projektteilnehmer:in flexibel in einem Lernfeld agieren. Dennoch tauchen Schwierigkeiten auf, die sich aus Sicht der Nutzer:innen auf zwei

Problemfelder zurückführen lassen, nämlich einerseits mangelnde Freiräume im Berufsalltag und andererseits ein Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und sozialem Austausch.

Übergreifend ist zu sagen, dass die Pandemie auch auf DiLe Auswirkungen hatte. Engagierte Lehrkräfte, die an der Belastungsgrenze arbeiten und für die Teilnahme am Projekt keine Abminderungsstunde bekommen, müssen zwangsläufig etwas hintenanstellen – das war oft DiLe. Trotz kleiner Bausteine meldeten die Lehrkräfte zurück, dass es ihnen an Zeit mangle. Insgesamt ist festzuhalten, dass abgesehen von den vorgestellten engagierten Teilnehmerinnen, dreimal so viele Lehrkräfte offiziell im Teilprojekt angemeldet waren, die entweder rückmeldeten, dass die Termine für die Reflexionsphasen – trotz zahlreicher und flexibler Vorschläge – nicht mit ihren sonstigen Aufgaben kompatibel sind, oder die gar nicht auf Nachfragen per E-Mail reagieren. Bezeichnend ist auch, dass in dem hier vorgestellten Durchlauf nur eine Praxissemesterstudentin ohne ihren Mentor teilnimmt und alle Lehrkräfte aktuell nicht als Mentorinnen in den Schulen agieren.

Nun könnte man vermuten, dass die teilnehmenden Lehrkräfte entsprechend den Teil der Lernfelder mehr schätzen, in dem sie unabhängig von anderen Inhalte selbstständig bearbeiten können. Doch auch das ist nicht der Fall. Zwar schätzen die Lehrkräfte die freie Zeiteinteilung durchaus, sie betonen aber auch, dass sie Struktur und synchronen Austausch brauchen. Auch der Wunsch nach analogen Treffen wird immer wieder laut – die Umsetzung scheitert jedoch ebenfalls an der Terminfindung. Das Eingangszitat von Frau Maiwald bringt das Problem fehlenden Austauschs und damit verbundener Wartezeiten auf den Punkt (s.o.).

Wir begegneten den genannten Herausforderungen im Projektfortgang mit einem kleineren begrenzten Zeitraum für die Bearbeitung einzelner Lernfelder und entsprechend zeitlich enger gesetzten Reflexionsterminen, um mehr Austausch innerhalb der Bearbeitungszeit zu begünstigen – allerdings mit mäßigem Erfolg.

### 3.2 ENTWICKLUNGSORIENTIERUNG

Wie bereits ausgeführt, eint die Teilnehmerinnen die Motivation, sich fachlich weiterzuentwickeln. Inwieweit dies tatsächlich gelingt, können wir auf Basis unserer Daten nur sehr bedingt sagen. Die Auswertung der Gruppendiskussion in der Reflexionsphase lässt es aber zumindest als fraglich erscheinen, inwieweit die Teilnehmerinnen die präsentierten rechtschreibdidaktischen Wissensbestände für sich bereits fachlich angemessen rekonstruiert haben.

Im Zuge der Reflexionsphase zu Diktatalternativen kam mit der Besprechung des eingebrachten Beispiels (Abb. 1) die bereits zuvor erwähnte Idee auf, Abschreibdikate anfertigen zu lassen. Diese Methode in Bezug auf den gewählten Beispieltext (Abb. 1) läuft der umfangreichen fachdidaktischen Kritik an Diktaten völlig zuwider, die im Lernfeld auf verschiedenen Ebenen thematisiert wurde. Bspw. berücksichtigt das Abschreibdiktat ähnlich wie das ‚klassische‘ Diktat weder metakognitive Strategien noch ermöglicht es eine differenzierte Diagnose. Letzteres liegt u. a. daran, dass ein qualitativ ausgerichteter Blick auf Fehler bzw. Rechtschreibanforderungen fehlt.

So verlangt der präsentierte Beispieltext (Abb. 1) von Lernenden Großschreibung in verschiedenen Anforderungskategorien (Satzanfang, lexikalische Nomen, Nominalisierungen) und zusätzlich die Vermeidung von anderen Abschreibfehlern. So werden beim reinen Auszählen von Normabweichungen Fehler verschiedenster Kategorien vermischt. Dennoch äußerte sich die Gruppe äußerst angetan. Zur Veranschaulichung der Problemlage dient ein längerer Interviewauszug aus der Reflexionsphase:

Fachdidaktikerin: [W]äre es für Sie eine Alternative, also den Text gar nicht abschreiben zu lassen, sondern – ja vielleicht nur die entsprechenden Wörter korrigieren zu lassen [...]?

Frau Maiwald: Aber wie machen Sie das dann? Ich kann die ja nicht schon markieren, die verändert werden müssen. Dann wäre es ja zu einfach {lachend}.

Fachdidaktikerin: [...] man könnte ja sagen: Man unterstreicht die Wörter, die verändert werden müssen und nummert die durch und schreibt sie dann nochmal drunter, oder so. [...]

Frau Maiwald: Ne // [Frau Bühner: Aber das] // dann ist meine Variante besser. Das ist mir zu unübersichtlich.

Frau Bühner: Also ich würde mich da Frau Maiwald anschließen. [...] Ich habe wie gesagt mehr Erfahrung bei ganz Großen und mit solchen Größeren arbeiten – aber immer dann, wenn ich Kleine hatte oder Kleinere, dann habe ich gemerkt, dass das – dieses – Korrigieren von Einzelwörtern, dieses Einsetzen von Einzelbuchstaben – irgendwie: Das wird – bei also bei denen, die – bei den Schülerinnen und Schülern, die es vielleicht am meisten brauchen, nützt es am allerwenigsten – weil das dann so unordentlich ist. Es wird dann durchgestrichen. [...] Und dann ist es besser, sie schreiben einfach einen ordentlichen Text. Und Sie haben dann den Text selbst geschrieben insgesamt. [...]

Fachdidaktikerin: [...] wäre eine Option, wenn jetzt hier der Schwerpunkt auf Groß- und Kleinschreibung liegt, auch tatsächlich nur das zu bewerten? [...]

Frau Maiwald: Das ist ja wirklich ein geringer Anspruch. Das richtig abzuschreiben. Und das müsste schon auch mit in die Bewertung einfließen, wenn jemand nicht in der Lage ist, die Wörter einfach richtig abzuschreiben. Das gehört ja auch zur Rechtschreib-Kompetenz, obwohl jetzt die Groß- und Kleinschreibung im Mittelpunkt steht. [...] (Krische 2022: 121)

Was sich hier mit Blick auf die Entwicklungsorientierung (Rzejak et al. 2014) der Lehrpersonen zeigt, ist das Spannungsverhältnis zwischen (akademischem) fachdidaktischem Wissen und Praxiswissen als von den Lehrpersonen mitgebrachtem Wissen. Der Interviewauszug verdeutlicht, dass präsentierte Wissen mit mitgebrachtem Praxiswissen gleichgesetzt wird. Differenzen werden ignoriert bzw. eingeebnet. Ausgehend von der Reflexionsphase ließe sich schlussfolgern, dass die eingangs von den Lehrkräften geäußerte Erwartung, sich fachlich weiterzuentwickeln, nicht erfüllt wurde. Schließlich hätten die Teilnehmenden das Abschreibdiktat vor dem Hintergrund der Fortbildungsinhalte bedeutend kritischer beurteilen müssen (vgl. z. B. Birkel 2009).

Die Interviews, die Krische (2022) einige Wochen nach der Reflexionsphase geführt hat, liefern allerdings Indizien dafür, dass die Reflexionsprozesse weitergeführt wurden. An die Einzelinterviews trug Krische die Kategorie der „inhaltlichen Wahrnehmung der Fortbildung“ heran. Die Kategorie umfasst Aussagen der Teilnehmerinnen, die Rückschlüsse auf ihr Verhältnis zu den inhaltlichen Aspekten der Fortbildung ermöglichen (Krische 2022: 54)

Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt, dass alle Teilnehmerinnen nach Absolvieren des Lernfeldes Diktaten grundsätzlich kritisch gegenüberstehen, auch wenn sie die erfassten Kritikpunkte nicht auf das exemplarische Abschreibdiktat übertragen konnten. Frau Bühner und Frau Andresen fühlen sich in ihrer bisher ablehnenden Haltung bestärkt. Die folgende Aussage markiert sogar einen Zugewinn:

Das habe ich dann schon gemacht, aber nie so: Wir schreiben jetzt ein Diktat, 130 Wörter, und dann haben wir da einen strengen Bewertungsmaßstab. Also das Witzige ist, dass ich nie begründen – also mich hat mal eine Mutter im Elterngespräch gefragt, warum ich das nicht mache. Und da habe ich gemerkt, dass ich für mich ein bisschen unsicher bin. Warum mache ich das eigentlich nicht? Ich konnte da nicht sagen: Ich habe so ein Bauchgefühl, dass Diktate Quatsch sind. Ja? Da mache ich mich ja auch ein bisschen unglaubwürdig {lachend}. Und habe das dann schon auch – glaube ich – begründet, dass sie zufrieden war – aber bei weitem nicht so, wie ich das jetzt kann einfach, indem ich das nochmal – durch diese Fortbildung – ich dachte dann so: Ja, das macht total Sinn, auch mit diesen Erklärungen (Frau Andresen).

Die Lehrkräfte lassen sich also nicht nur auf die deutschdidaktische Kritik an Diktaten ein, sondern im Falle von Frau Andresen zeigt sich auch eine neue Begründungstiefe. Auch wenn die Lehrkräfte in der Gruppendiskussion zunächst sehr positiv auf die Methode des Abschreibdiktats reagiert haben und sich des Widerspruchs zu den Fortbildungsinhalten nicht bewusst waren, betonten sie mit zeitlichem Abstand zur Gruppendiskussion den Mehrwert qualitativer Fehleranalysen. Dies gilt jedoch nicht für alle Teilnehmenden: Die Studierende scheint sich der Autorität der schulischen Norm nicht entziehen zu können. Sie hält als einzige am Mehrwert des Abschreibdiktats explizit fest:

Also wir hatten ja dieses Gespräch – genau. Ich habe jetzt hier so ein – ich habe mir tatsächlich so ein bisschen was mitgeschrieben und wir hatten ja – in dem – nachgestellten Gespräch mit Frau Bühner und Frau Maiwald, glaube ich, - dieses Abschreibdiktat, was Frau Maiwald ja selber eingereicht hatte. Das fand ich superinteressant. Also das würde ich auf jeden Fall mit einbeziehen können [...] (Frau Frank).

Neben diesem Problem taucht noch ein weiteres Problem auf, das das Spannungsverhältnis zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Lehrkräftebildung (vgl. z. B. Winkler 2019) betrifft: Der Wunsch der Lehrkräfte nach downloadbaren Materialien für den eigenen Unterricht. Zwar stehen beispielsweise Arbeitsblätter bei DiLe zur Verfügung, diese gilt es jedoch individuell zu modifizieren. Uns ging es als Fachdidakterinnen um Modellhaftigkeit, die Lehrkräfte erhofften sich jedoch unmittelbare Einsetzbarkeit.

#### 4 — DISKUSSION UND FAZIT

Der vorliegende Beitrag zielte darauf, einen Einblick in ein digitales Lernangebot zur Fortbildung von Deutschlehrkräften zu geben, die als Mentor:innen Studierende im Praxissemester begleiten. Leitend war die Frage, wie die Teilnehmenden das Lernangebot wahrnehmen bzw. nutzen. Die Limitationen unserer Ausführungen liegen auf der Hand: Wir stützen uns auf eine überaus kleine Stichprobe. Auch liegen uns – außer in der einen Gruppendiskussion – keine Daten vor, die uns unmittelbar Einblick in Nutzungsprozesse seitens der Lehrpersonen ermöglichen. Dennoch deuten sich in unseren Daten zwei Problempunkte digitaler Lerngemeinschaften an, und zwar obwohl das digitale Lernangebot orientiert an Befunden der Transferforschung (z. B. Gräsel 2010) partizipativ mit Lehrpersonen entwickelt wurde (vgl. auch Winkler / Kirmse 2023).

Der erste Problempunkt betrifft die durch die Medialität bedingten Arbeitsbedingungen in der digitalen Lernumgebung. Hinsichtlich der Hoffnungen, die gerade auf digitale Formate in der Lehrkräftefortbildung gesetzt werden, erscheint insbesondere die von den Lehrpersonen markierte Spannung zwischen Individualität und Flexibilität einerseits und dem Bedürfnis nach Struktur und Verbindlichkeit andererseits be-

merkwürdig. Das digitale, zeit- und ortsunabhängig nutzbare Angebot scheint in Präsenz durchgeführten Angeboten keineswegs überlegen zu sein, was die Vereinbarkeit mit dem Lehrkräftealltag betrifft. Hinzu kommen Schwierigkeiten, Lernen in der digital vermittelten Fortbildung auch als sozialen Prozess erlebbar zu machen.

Dass die Erwartungen der Teilnehmenden teils in sich widersprüchlich wirken und dass die tatsächliche Beteiligung am digitalen Fortbildungsangebot insgesamt dürftig erscheint, bedarf der Erklärung. Für die sparsame Beteiligung lassen sich zunächst systembezogene Schwächen von DiLe als Gründe heranziehen, ist doch aus der Fortbildungsforschung bekannt, dass wirksame Lehrkräftefortbildung den Teilnehmenden „adequate time to learn, practice, implement, and reflect upon new strategies“ (Darling-Hammond et al. 2017, vi) einräumen muss. Rege Fortbildungsteilnahme während der Pandemie ohne weitere Entlastung zu erwarten, geht demnach von vornherein fehl. Dass Lehrkräftefortbildung nicht nur die Bereitschaft von Lehrpersonen, sondern auch systematische Freiräume zum Lernen braucht, kann gerade gegenüber der Bildungsadministration allerdings nicht genug betont werden. Dennoch reicht die Begründung ‚Zeitmangel‘ möglicherweise nicht aus, um unsere Befunde einzuordnen, zumal sie das Fremdsein mit den Strukturen des digitalen Lernens nicht erklären können. Einen weiteren Erklärungsansatz bietet möglicherweise das Konzept des digitalen Habitus (Langenohl et al. 2021). Blume (2021) fasst Befunde zusammen, nach denen Lehrpersonen in Deutschland dem Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernsituationen reserviert gegenüberstehen, und bezeichnet die zugrundeliegenden Einstellungen mit dem Begriff des digitalen Habitus (ebd., 111f.). Nun haben sich an DiLe Deutsch (angehende) Lehrpersonen beteiligt, die allein durch die freiwillige Teilnahme bereits Aufgeschlossenheit gegenüber der digitalen Lernumgebung signalisiert haben. Allerdings ist Habitus nach Bourdieu Ergebnis früherer Sozialisationsprozesse und weist ganz zentral auch eine körperliche Dimension auf (Langenohl et al. 2021, 20f; 25). Letzteres ist mit Blick auf digitale Lernumgebungen insofern von Bedeutung, als sozialem Austausch im Digitalen die Möglichkeit zu ‚leibhaftiger‘ Selbstdarstellung und Begegnung fehlt. Vor diesem Hintergrund kann man fragen, inwieweit die teilnehmenden Lehrpersonen, die keine digital natives sind, im Laufe ihres Berufslebens noch einen für das Lehren und Lernen produktiven digitalen Habitus ausbilden konnten. Dass für unsere Teilnehmenden die Akzeptanz zeitlicher und räumlicher Flexibilität im digitalen Raum mit dem Bedürfnis der unmittelbaren Begegnung in Präsenz zusammengeht und gewisse Widersprüche darin nicht auflösbar erscheinen, kann – so ein möglicher Erklärungsansatz – mit den Herausforderungen der Transformation hin zum digitalen Habitus zusammenhängen.

Der zweite Problempunkt in DiLe Deutsch ist unabhängig vom digitalen Format bereits aus der Lehrkräftebildung generell bekannt. Unsere Befunde deuten darauf hin, dass die Kluft zwischen der Logik der Fachdidaktik als Wissenschaft und der Logik der Schulpraxis (Winkler 2019) wenig überraschend auch die Begegnung der Teilnehmenden mit den digital dargebotenen Wissensbeständen tangiert – und zwar obwohl Praktiker:innen in die Konzeption der Angebote eingebunden waren. Dennoch: DiLe hat gute Voraussetzungen, um als professionelle Lerngemeinschaft im Sinne Bonsen und Rolffs (2006) zu funktionieren, und die Digitalisierung vermag es grundsätzlich, Brücken zu schlagen, wo vorher keine Vernetzungsmöglichkeiten bestan-

den. Setzen wir uns das zum Ziel, was in der Logik der Universität erstrebenswert ist, nämlich Erklär- und Reflexionsvermögen zu steigern, kann eine Lerngemeinschaft erfolgreich sein. Ein „conceptual change“ (vgl. Komorek et al. 2013, 41) wie von der quantitativen zur qualitativen Fehleranalyse braucht neben Irritationsmomenten in Problematisierungsphasen vor allem Zeit sowie strukturelle Unterstützung, wenn er mit den Gegebenheiten der Schule harmonieren soll. Inwieweit die Kombination digital vermittelter Selbstlernphasen mit analogen Vor-Ort-Angeboten sinnvoll sein kann, bleibt zu erproben. Auf alle Fälle bleibt es ein Forschungsdesiderat, unter welchen Bedingungen digitale Lernumgebungen in der Lehrkräftebildung erfolgreich sein können.

## QUELLENVERZEICHNIS

- **Blume, Carolyn (2021)**: Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie. In: Andreas Langenohl / Katrin Lehnen / Nicole Zillien (Hg.): *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M. / New York: Campus Verlag, 111–134. — **BMBF (2018)**: *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31437\\_Zwischenbilanz\\_Qualitaetsoffensive\\_Lehrerbildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31437_Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=3) [28.08.2023]. — **Birkel, Peter**: Rechtschreibleistung im Diktat – eine objektiv beurteilbare Leistung? In: *Didaktik Deutsch* 14, H. 27, S. 5–32. — **Bonsen, Martin / Rolff Hans-Günter (2006)**: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Paralleltitel: Professional learning communities of teachers. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, 167–184. — **Bryk, Anthony / Camburn, Eric / Louis, Kareen Seashore (1999)**: Promoting school improvement through professional communities: An analysis of Chicago Elementary Schools. In: *Educational Administration* H. 35, 707–750. — **Darling-Hammond, Linda / Hylar, Maria E. / Gardner, Madelyn (2017)**: *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Link zur Projekthomepage DiLe. <https://www.dile.uni-jena.de/> [28.08.2023]. — **Gräsel, Cornelia (2010)**: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, H. 1, 7–20. — **Komorek, Michael / Fischer, Astrid / Moschner, Barbara (2013)**: Fachdidaktische Strukturierung als Grundlage für Unterrichtsdesigns. In: Michael Komorek / Susanne Prediger (Hg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 43–62. — **Krische, Jakob (2022)**: *Ein digitales Fortbildungsangebot aus Sicht von Deutschlehrkräften. Analyse am Beispiel des Projekts „Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (DiLe)*. Staatsexamensarbeit. Jena. — **Kruse, Sharon D. / Louis, Kareen Seashore / Bryk, Anthony (1995)**: An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. In: Kareen Seashore Louis / Kruse, Sharon D. et al (Hg.): *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 23–44. — **Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022)**: *Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — **Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (2021)**: Digitaler Habitus - Konzeptionelle Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. In: Andreas Langenohl et al. (Hg.): *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus Verlag, 17–36. — **Lipowsky, Frank (2014)**: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Ewald Terhart / Hedda Bennewitz / Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster u.a.: Waxmann, 511–541. — **Müller, Astrid (2014)**: Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen. In: *Praxis Deutsch* H. 248, 4–16. — **Newmann, Fred M. (1994)**: School-wide Professional Community. In: *Issues in Restructuring*, 1–3. — **Prediger, Susanne et al. (2012)**: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *Der mathematisch und naturwissenschaftliche Unterricht* 65, H. 8, 452–457. — **Rzejak, Daniela et al. (2014)**: Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung [Facets of teachers' motivation for professional development – Results of a factorial analysis]. In: *Journal for Educational Research Online* 6, H. 1, 139–159. Auch online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO\\_2014\\_1\\_Rzejak\\_et\\_al\\_Facetten\\_der\\_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf) [28.08.2023]. — **Schnurer, Katharina / Mandl, Heinz (2002)**: Wissensmanagement durch Lerngemeinschaften lernen. Von der Information über Wissen zu mehr Innovation. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 1, H. 13, 14–17. — **Schröder, Etje (2014)**: Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. In: *Praxis Deutsch* 248, 24–30. — **Terhart, Ewald (1995)**: Lehrerprofessionalität. In: Hans-Günter Rolff / Christel Adick (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verl., 225–266. — **Winkler, Iris (2019)**: Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: *Didaktik Deutsch* 24, H. 46, 64–82. — **Winkler, Iris / Kirmse, Christiane (2023)**: Fachdidaktische (Re-)Konstruktionen für die Lehrkräftebildung. Bedingungen, Beispiele, offene Fragen. In: Martina von Heynitz / Michael Steinmetz (Hg.): *Die Konstruktion stärken. Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet*. Berlin: Peter Lang, 203–219.

## ÜBER DIE AUTOR:INNEN

Christiane Kirmse ist seit November 2023 Akademische Rätin im Fach Deutsch am Institut für deutsche Sprache und Literatur der PH Heidelberg. Zuvor war sie an der Universität Jena im Projekt DiLe beschäftigt.

Jakob Krische ist seit November 2022 Lehramtsanwärter für Deutsch und Ethik an der Goetheschule Ilmenau. Während seines Studiums war er in der Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena als studentische Hilfskraft tätig.

[Iris Winkler](#) ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie forscht u.a. im Bereich der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung und der Professionalisierung von Deutschlehrer:innen.