

UDC 378.091.2:005]:811.112.2(4-6)

DOI:<https://doi.org/10.31861/gph2025.852.44-52>**PROJEKTORIENTIERTE LEHRERAUSBILDUNG MIT DLL:
ERFAHRUNGEN UND REFLEXIONEN****ПРОЄКТНО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ З
ВИКОРИСТАННЯМ DLL: ДОСВІД ТА РЕФЛЕКСІЇ****Serhii KANTEMIR¹, Yuliia MELNYK²**

¹ Doktor der Philologie, Dozent,
Vizerektor für wissenschaftliche und pädagogische Arbeit,
Dozent am Lehrstuhl für grundlegende juristische Disziplinen,
Fakultät für Rechtswissenschaft,
Private Hochschuleinrichtung "Bukowiner Universität"
serhii.kantemir@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-3822-038X>

² Doktor der Philologie, Dozentin,
Dozentin am Lehrstuhl für germanische Philologie und Übersetzen
Fakultät für Fremdsprachen,
Jurij-Fedkowytsh-Nationaluniversität Tscherniwzi
y.melnyk@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2142-7858>

The focus of this article is on understanding the concept of project-based teacher education within the innovative Deutsch Lehren Lernen (DLL) program launched by the Goethe-Institut. The program is distinguished by the fact that it organically combines practice-oriented professional development with modern, scientifically based didactic approaches.

The research basis for this paper was based on my own professional observations, informal conversations with fellow teachers, as well as open questions regarding the format, content, and feasibility of practical intelligence projects (PIPs), which are an integral component of the DLL program.

The article discusses those aspects of the PIP that, in the authors' opinion, require professional discussion, modernization, or improvement. At the same time, alternative ways of developing professional skills in the field of teaching German as a foreign language are proposed, taking into account the individual context of each teacher.

Particular attention is paid to the hypothesis of the potential of the CPD as a source of a large corpus of big-data that can be used to create curricula and tools, in particular, based on artificial intelligence.

A comprehensive analysis of the benefits and challenges associated with the project component of the DLL program makes it possible to outline potential areas for its further development and increase the effectiveness of professional internships for teachers.

Key words: *continuing education, the DLL concept, practical exploration project (PEP), European profiling grid, experience-oriented learning, artificial intelligence.*

У центрі уваги цієї статті – осмислення концепції проектно-орієнтованого навчання вчителів у межах інноваційної програми *Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, започаткованої *Goethe-Institut*. Програма вирізняється тим, що органічно поєднує практико-орієнтоване підвищення кваліфікації із сучасними, науково обґрунтованими дидактичними підходами.

Дослідницькою базою для цієї розвідки стали власні професійні спостереження, неформальні розмови з колегами-викладачами, а також відкриті питання, що стосуються формату, змісту та доцільності проектів практичної розвідки (ППР), які є невід’ємним компонентом програми *DLL*.

У статті розглянуто ті аспекти ППР, які, на думку авторів, потребують фахової дискусії, осучаснення або вдосконалення. Водночас запропоновано альтернативні шляхи розвитку професійних навичок у сфері викладання німецької мови як іноземної – з урахуванням індивідуального контексту кожного педагога.

Окрему увагу приділено гіпотезі щодо потенціалу ППР як джерела великого корпусу емпіричних даних, що можуть бути використані для створення навчальних програм та інструментів, зокрема на основі штучного інтелекту.

Здійснений комплексний аналіз переваг і викликів, пов’язаних із проектною складовою частиною програми *DLL*, дає змогу окреслити потенційні напрями її подальшого розвитку та підвищити ефективність професійного стажування для викладачів.

Ключові слова: *підвищення кваліфікації, концепція DLL, проект практичної розвідки (ППР), європейська профільна сітка, практико-орієнтоване навчання, штучний інтелект.*

I. EINLEITUNG

Lehrkräfte tragen eine große Verantwortung: Sie gestalten nicht nur Lernprozesse, sondern prägen auch Bildungsbiografien und wirken damit weit über den Klassenraum hinaus. Um dieser Rolle gerecht zu werden, genügt ein rein theoretisches Fundament längst nicht mehr. Vielmehr bedarf es einer Ausbildung, die die alltägliche Praxis im DaF-/DaZ-Unterricht ernst nimmt – und angehende Lehrerinnen und Lehrer befähigt, flexibel, reflektiert und professionell auf diese zu reagieren.

In den letzten Jahren ist die Forderung nach einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung deutlich lauter geworden (vgl. *Saunders 2020; Voerkel 2023*). Zu Recht: Denn wer später in einem lebendigen, manchmal auch widersprüchlichen Unterrichtsalltag bestehen will, muss nicht nur über methodisches Know-how verfügen, sondern vor allem die Fähigkeit entwickeln, das eigene Handeln kontinuierlich zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Unterricht ist eigentlich kein starres Konstrukt, sondern ein Prozess – offen, dialogisch, wandelbar.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die projektorientierte Lehrerausbildung an Bedeutung. Sie bietet einen Raum, in dem zukünftige Lehrkräfte nicht nur über Unterricht sprechen, sondern ihn aktiv mitgestalten und auswerten können. Die theoretische Reflexion wird dabei nicht ersetzt, sondern durch konkretes Handeln ergänzt – eine Kombination, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Haltungen und professionelle Selbstbilder formt.

Ein besonders gelungenes Beispiel für diese Herangehensweise stellt das Programm *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* des *Goethe-Instituts* dar (s. *DLL 1, 2012*). Es verbindet wissenschaftlich fundierte Didaktik mit einer klaren Praxisorientierung. Herzstück des Programms sind sog. *Praxiserkundungsprojekte (PEP)*, in denen die Teilnehmenden ihre Unterrichtserfahrungen

systematisch analysieren und gemeinsam reflektieren. Auf diese Weise wird das Klassenzimmer zum Forschungsfeld – und die Lehrkraft zur aktiven Gestalterin ihres eigenen Lernens.

Das forschende Lernen innerhalb der DLL-Module ermutigt dazu, eigene Annahmen zu hinterfragen, Hypothesen zu formulieren und den Unterricht als ein lernendes System zu begreifen. Damit wird eine Haltung gefördert, die weit über das einzelne Modul hinauswirkt – hin zu einer dauerhaften Professionalisierung, die auch nach Abschluss der Ausbildung nicht endet.

Die vorliegende Abhandlung widmet sich der Frage, welchen Beitrag das projektorientierte Lernen im Rahmen von DLL zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte leistet. Dabei stehen drei Aspekte im Zentrum der Untersuchung:

1. Welche Erfahrungen machen Lehrkräfte mit der projektorientierten Arbeit in DLL-Modulen?
2. Inwiefern fördert dieser Ansatz eine tiefgreifende, reflektierte Auseinandersetzung mit Unterrichtsprozessen?
3. Welche Herausforderungen, aber auch welche Potenziale, nehmen die Teilnehmenden dabei wahr?

Im Bemühen, den genannten Fragen auf den Grund zu gehen, haben wir einige leitende Hypothesen formuliert, die im Folgenden entweder gestützt oder relativiert werden sollen:

- 1) Wenn sich die Auswertung der eigenen Unterrichtserfahrung im Rahmen des PEP als wenig aufschlussreich erweist, kann sie durch ein anderes, passenderes Projekt ergänzt oder ersetzt werden – immer mit dem Ziel, eine reflektierte und praxisnahe Weiterentwicklung des eigenen Lehrhandelns zu ermöglichen.
- 2) Das PEP muss sich nicht allein auf klassische Forschung beschränken: In manchen Fällen wird es auch mit dem Aufbau einer Big-Data-Bank verbunden – etwa, um Material für KI-gestützte Sprachlernprogramme zu generieren.

Das Ziel dieser Abhandlung ist es, durch qualitative Auswertung von Erfahrungsberichten und Reflexionen ein differenziertes Bild der Wirksamkeit projektorientierter Lehrerausbildung zu zeichnen. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, bestehende Ausbildungsformate weiterzuentwickeln – nicht nur im Sinne effizienter Kompetenzvermittlung, sondern mit einem klaren Blick auf den Menschen in der Lehrerrolle.

II. ANALYSE UND ERGEBNISSE

Seit seiner Einführung im Jahr 2012 hat das Fort- und Weiterbildungsprogramm DLL das Feld der Fremdsprachendidaktik auf bemerkenswerte Weise bereichert – und nicht selten auch herausgefordert. Zahlreiche Lehrkräfte und angehende Deutschlehrende haben durch die Module ihre fachliche Kompetenz im Bereich DaF systematisch erweitert. Doch mehr noch: Das Programm hat einen Perspektivwechsel angestoßen, der den Blick auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache grundlegend verändert hat.

Die weithin akzeptierte Annahme, dass der Erfolg von Fremdsprachenunterricht von einem komplexen Zusammenspiel individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Faktoren abhängt, wurde durch DLL um eine weitere Dimension ergänzt: Die bewusste Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns im Rahmen konkreter Praxisforschung. Genau hier setzt das Praxiserkundungsprojekt (PEP) an – „ein zentrales Instrument der Lehrerforschung“ (*DLL 1 2012, S. 186*) innerhalb des Programms, das nicht nur Wissen vermittelt, sondern zur aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln anregt.

Doch was darf man realistischerweise von jemandem erwarten, der bereits mehrere DLL-Module erfolgreich durchlaufen hat? Reicht das etwa aus, um künftigen Herausforderungen gewachsen zu sein – in einem Berufsfeld, das von ständiger Veränderung, wachsender Heterogenität und zunehmender Professionalisierung geprägt ist?

Die Antwort, die das DLL-Konzept darauf gibt, ist klar umrissen: Die Lehrkraft der Zukunft soll nicht bloß Inhalte vermitteln, sondern ein reflektierender, selbstständig agierender Lernbegleiter sein. Eine Persönlichkeit mit einer eigenen, fundierten Lehrphilosophie, mit Mut zu pädagogischer Autonomie und mit dem Anspruch, ihren Unterricht lernförderlich, kreativ und evidenzbasiert zu gestalten. Damit verbunden ist die Erwartung, dass die Lehrperson über ausgeprägte methodisch-didaktische Fähigkeiten verfügt, aber ebenso bereit ist, sich selbst und ihre Praxis immer wieder neu zu hinterfragen.

Die PEPs innerhalb der DLL-Module sollen genau hier ansetzen: Sie laden dazu ein, aus jeder Weiterbildungseinheit nicht nur theoretische Impulse, sondern auch forschend-reflektierte Einsichten zu ziehen (*DLL 1 2012, S. 162ff.*). Die Idee: Lehrende würden ihr eigenes Unterrichtshandeln systematisch analysieren, daraus Hypothesen entwickeln, Veränderungen ausprobieren und diese im kollegialen Austausch reflektieren. Soweit der Anspruch.

Gleichzeitig ist jedoch nicht zu übersehen, dass diese Form der „Lehrerforschung“ innerhalb der Fachgemeinschaft nicht unumstritten ist. Während die einen im PEP ein innovatives Instrument der Professionalisierung sehen, äußern andere Zweifel an dessen wissenschaftlicher Tiefe und methodischer Stringenz. Die Autoren selbst räumen ein, dass das PEP nicht mit wissenschaftlicher Forschung im engeren Sinne gleichzusetzen sei (*vgl. DLL 1 2012, S. 186*) – und dennoch bleibt die Begriffswahl ambivalent.

Was also ist das PEP – ein pädagogisch sinnvolles Reflexionsinstrument oder ein Etikett, das Forschung suggeriert, wo eher Exploration stattfindet? Diese Frage ist nicht rein theoretischer Natur, denn bei näherer Betrachtung zeigen sich durchaus kritische Tendenzen – sowohl im Anspruch als auch in der praktischen Umsetzung. Aus diesem Grund soll im Folgenden ein genauerer Blick auf drei zentrale Problempunkte geworfen werden, die aus Sicht der Praxis wie der Theorie gleichermaßen Relevanz beanspruchen:

1) Das Praxiserkundungsprojekt als „atomistischer“ Ansatz

Betrachtet man das PEP im Hinblick auf seinen Untersuchungsgegenstand, die Methodik und die Form der Ergebniserhebung, so entsteht der Eindruck, dass es sich dabei um einen im Kern atomistischen und wenig systematisierten Zugang handle – und dieser Eindruck bleibt auch im Verlauf vieler Umsetzungen bestehen. Die Fragestellungen, die im Rahmen solcher Projekte verfolgt werden, beziehen sich häufig auf Einzelfälle mit begrenzter pädagogischer Reichweite, deren Relevanz in der Regel stark kontextabhängig ist. Oft geht es um individuelle Beobachtungen, die keiner theoretischen Fundierung bedürfen und aus wissenschaftlicher Perspektive kaum Anlass zu generalisierbaren Schlussfolgerungen bieten.

Damit verbunden stellt sich die Frage, inwiefern jede im Rahmen eines PEP formulierte These tatsächlich den Anspruch einer allgemein gültigen Hypothese erfüllen muss – oder darf. Allzu häufig jedoch entsteht der Eindruck, dass die Grenze zwischen subjektiver Neugier und systematisch tragfähiger Erkenntnis verschwimme. So ließe sich etwa ohne große Mühe eine willkürlich anmutende Forschungsfrage formulieren wie zum Beispiel:

„*Wie reagieren Lernende, wenn man jede Unterrichtsstunde mit einem Lied von Wolfgang Petry oder Herbert Grönemeyer eröffnet?“

Ein solches Beispiel mag zunächst unterhaltsam klingen, wirft aber durchaus berechtigte Fragen auf: Braucht es für derartige Überlegungen tatsächlich eine „Forschung“ im engeren Sinne? Welchen Erkenntnisgewinn kann man daraus realistisch erwarten – und vor allem: Wer profitiert davon in der Breite? Inwiefern lassen sich die gewonnenen Einsichten überhaupt nachvollziehen oder in anderen Kontexten fruchtbar machen?

Gerade wegen dieser methodischen Unschärfen erscheint das PEP – bei allem didaktischen Potenzial – aus unserer Sicht als ein Ansatz, der an systematischer Tiefe vermissen lässt. Es

manifestiert sich nur stichprobenartig, exemplarisch und in punktueller Hinsicht – eben atomistisch – und lässt häufig jenes analytische Fundament vermissen, das professionelle Bildungsforschung auszeichnet.

2) Das Praxiserkundungsprojekt als Simulakrum

Ein Blick auf die wissenschaftliche Forschungstradition zeigt: Wer Phänomene empirisch untersuchen will, stützt sich in der Regel auf belastbare Daten, auf nachvollziehbare Methodik – und nicht zuletzt auf statistische Signifikanz. Auch im Rahmen von PEPs wird mit Zahlen gearbeitet, wird gezählt, ausgewertet, zuweilen sogar tabellarisch präsentiert. Doch wie plausibel ist das, wenn man bedenkt, dass sich viele dieser sog. „Untersuchungen“ auf gerade einmal zehn, fünfzehn oder zwanzig Fälle stützen – und damit weit unterhalb jeder gängigen Schwelle der Signifikanz operieren (vgl. *Altmann 1995; Kantemir 2005*)?

Hinzu kommt, dass in den Tridemgruppen – um Ergebnisse möglichst kohärent und präsentabel wirken zu lassen – nicht selten ein kreativer Umgang mit den Daten beobachtet werden kann. Die Versuchung ist groß, das ohnehin als unwissenschaftlich etikettierte Setting mit kleinen Schönheitskorrekturen noch „runder“ zu machen. Es überrascht daher nicht, dass an mancher Hochschule bereits ernsthaft überlegt wurde, das PEP als Ersatz für eine Semester- oder Jahresarbeit zu etablieren (s. auch *Sanders 2023*). Forschungssimulation statt echter Forschung – das wäre der unausgesprochene Deal.

Doch wer über Zusammenhänge, Prozesse oder gar Gesetzmäßigkeiten im Unterrichtsalltag sprechen will, kommt mit Momentaufnahmen nicht weit. Wissenschaftlich belastbare Aussagen setzen theoretische Fundierungen voraus – Annahmen, die über Einzelfälle hinaus Gültigkeit beanspruchen dürfen und in ihrer empirischen Überprüfbarkeit einer gewissen Beständigkeit unterliegen (vgl. *Best 2005, S. 101–102; Шнигельгальтер 2025, S. 118*). In diesem Sinne erscheint das PEP weniger als genuine Forschungsarbeit, sondern eher als ein didaktisches Echo wissenschaftlicher Praxis – ein Simulakrum mit didaktischem Mehrwert, aber begrenzter empirischer Aussagekraft.

3) Verwaltungsaufwand und instrumentelle Umdeutung des PEP

Was einst als praxisnahes Forschungsinstrument gedacht war, hat sich im Laufe der Zeit mitunter zu einem bürokratischen Ritual entwickelt. Immer häufiger berichten Teilnehmende davon, dass die ursprünglich selbstgewählte Fragestellung im Dialog mit PEP-Beauftragten so stark modifiziert werde, dass vom ursprünglichen Erkenntnisinteresse kaum etwas übrigbleibe. Die Folge: ein Projekt, das mehr Pflicht als Neugier weckt – und oft wenig mit der Realität zu tun hat, die man eigentlich untersuchen wollte.

Zugleich ist das PEP in vielen Weiterbildungskontexten zu einer Art Eintrittskarte für die Fortbildungsbescheinigung geworden. Die implizite Botschaft lautet nicht selten: *Ohne ein eingereichtes PEP kein Zertifikat*. Die individuelle Relevanz des Projekts tritt dabei hinter formalen Erwartungen zurück. In diesem Zusammenhang kann es vorkommen, dass die ursprüngliche Idee, die eigene Entwicklung gezielt zu fördern, etwas in den Hintergrund tritt. Stattdessen steht oft das formale Erfüllen der Anforderungen im Vordergrund. Für viele Teilnehmende bedeutet das: Sobald das Projekt abgeschlossen ist, können sie sich für eine gewisse Zeit auf andere Aufgaben konzentrieren.

Interessanterweise scheint die Verpflichtung zur Durchführung eines PEPs in jüngster Zeit etwas an Strenge verloren zu haben – und das nicht ganz zufällig. Die zunehmende Nutzung von KI-Diensten wie ChatGPT hat die Dynamik verändert: Fragestellungen, Reflexionen, sogar ganze Projektskizzen lassen sich inzwischen in wenigen Minuten generieren (*Drösser 2024, S.47*). Eine

Dabei rückt nicht nur der Unterricht als solcher in den Blick, sondern auch übergreifende Dimensionen wie digitale Kompetenzen, interkulturelle Sensibilität oder der bewusste Umgang mit Sprache. Das Raster strukturiert sich in vier zentrale Bereiche:

1. **Qualifikation und Erfahrung** – etwa Sprachkenntnisse, absolvierte Weiterbildungen oder unterrichtspraktische Erfahrungen;
2. **Zentrale Lehrkompetenzen** – von der Unterrichtsplanung über Methodenwahl bis hin zur Lernprozessbegleitung;
3. **Übergreifende Kompetenzen** – darunter fallen Reflexionsfähigkeit, interkulturelles Verständnis und digitale Medienkompetenz;
4. **Professionalisierung** – also das kontinuierliche Lernen im Beruf und die Fähigkeit, sich auch im organisatorischen Bereich sicher zu bewegen (*Karagiannakis 2017; Mateva 2011; North 2013*).

Wichtig ist uns an dieser Stelle zu betonen: Dieses Raster ist kein Kontrollinstrument. Es soll niemanden bewerten. Vielmehr lädt es dazu ein, innezuhalten, die eigene Entwicklung zu reflektieren – aus der Innenperspektive wie auch im Austausch mit anderen – und gezielt neue Schritte zu planen. Es geht nicht um Normierung, sondern um Ermächtigung.

Ein weiterer Aspekt, der uns während des Projekts zum Nachdenken brachte, betrifft die zunehmende Relevanz von *Crowdsourcing* in Bildung und Wissenschaft. Ursprünglich ein Prinzip, das vor allem aus der Dienstleistungsbranche bekannt ist, findet es mittlerweile auch in der Forschung Anwendung – insbesondere, wenn große Datenmengen erhoben oder verarbeitet werden sollen.

Professor Hubertus Kohle aus München verweist in diesem Zusammenhang auf mehrere Anwendungsfelder: die Bearbeitung umfangreicher Objektmengen, der Aufbau von Big-Data-Banken oder schlicht der Wunsch, der Wissenschaft durch gemeinschaftlich gesammelte Daten zu dienen (*Kohle 2018*).

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns durchaus plausibel, das PEP nicht nur als individuelles Lernprojekt zu begreifen, sondern auch als Teil eines größeren Ganzen. Vielleicht, so unsere Überlegung, dienen viele PEP-Projekte – bewusst oder unbewusst – als Bausteine für datenbasierte Systeme, etwa für KI-gestützte Sprachlernprogramme. Eine gewagte Hypothese? Vielleicht. Aber je genauer man sich manche PEP-Fragen anschaut („Was geschieht, wenn...?“, „Wie reagieren die Lernenden...?“ „Welche Folgen hat es, wenn...?“), desto mehr drängt sich der Eindruck auf, dass hier nicht nur menschliche Reflexion gefragt ist, sondern auch Trainingsdaten für intelligente Systeme gesammelt werden.

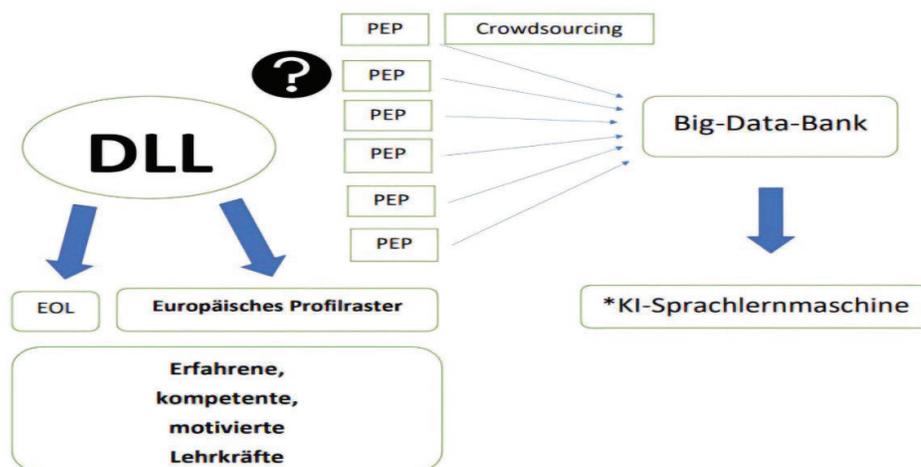


Abbildung 2. PEP-Ergebnisse als eventuelle Grundlage für Big-Data-Bank

In diesem Sinne könnten die Ergebnisse zahlreicher PEP-Projekte in Zukunft zur Grundlage für große Datensammlungen werden – und damit maschinelles Lernen im Bildungsbereich befeuern. Es wäre eine Art stille Mitwirkung am Aufbau von „lernenden Maschinen“, bei der Lehrende nicht länger nur Wissen vermitteln, sondern auch – ungewollt – zu Datenlieferanten werden. Statt *DLL – Deutsch Lehren Lernen* stünde dann vielleicht irgendwann *MLL – Maschinen Lehren Lernen* im Raum.

Solche Gedanken sind nicht als dystopische Vision gemeint, sondern als Einladung zur kritischen Reflexion. Denn wenn digitale Systeme eines Tages eigenständig Lehrprozesse analysieren und daraus Entscheidungen ableiten können, stellt sich die Frage: Was bleibt dann noch zutiefst menschlich an unserem Beruf?

Vielleicht liegt die Antwort genau in dem, was kein Algorithmus kann: die Fähigkeit zur Empathie, zur spontanen pädagogischen Entscheidung, zum zwischenmenschlichen Feingefühl – und zur Selbstreflexion. Das PEP – in welcher Form auch immer – bleibt deshalb nicht nur ein Werkzeug der Professionalisierung, sondern auch ein Schutzraum: für das Denken, das Zweifeln, das Ausprobieren. Und für den Mut, immer wieder neue Wege zu gehen.

III. FAZIT

Wenn wir den Blick am Ende dieser Auseinandersetzung noch einmal zurück auf das PEP im Kontext des DLL-Programms richten, dann bleibt ein gemischter Eindruck – zwischen berechtigtem Enthusiasmus und kritischer Ernüchterung. Unbestritten ist: Das Praxiserkundungsprojekt schafft Räume, in denen Lehrende ihr pädagogisches Handeln aktiv reflektieren, sich forschend annähern und dabei neue Perspektiven auf ihren Unterricht gewinnen können. In einer Zeit, in der Bildung zunehmend komplexer wird, ist diese Haltung des fragenden, tastenden, lernenden Lehrenden zweifellos wertvoll.

Doch so wohltuend der Anspruch ist – so deutlich treten auch seine Begrenzungen zutage. Vieles am PEP wirkt zuweilen improvisiert, methodisch vage, mitunter gar unfreiwillig performativ: Forschung wird inszeniert, wo vielleicht eher pädagogische Exploration stattfindet. Die Gefahr liegt darin, dass der forschende Habitus zur Pflichtübung verkommt – entleert von echter Neugier und entfremdet von der Praxis, die man ursprünglich zu verstehen suchte.

Und dennoch: Die grundlegende Idee, Lehrkräfte nicht nur auszubilden, sondern zu befähigen, ihr Denken und Handeln kontinuierlich weiterzuentwickeln, bleibt richtig. Vielleicht braucht es dafür nicht immer das PEP in seiner jetzigen Form. Vielleicht sind alternative Formate wie das erfahrungsorientierte Lernen oder das Europäische Profiltraster in manchen Fällen passender, weil sie individueller, flexibler und unmittelbarer auf die tatsächlichen Bedürfnisse der Lehrenden eingehen. Vielleicht liegt die Zukunft auch in hybriden Formaten – zwischen Reflexion und Datensammlung, zwischen individueller Erfahrung und gemeinschaftlich geteiltem Wissen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Шпигельгальтер Д. Мистецтво статистики: Прийняття аргументованих рішень на підставі даних; Пер. з англ. Н. Лавської. К. : КМ-БУКС, 2025. 384 с.
- Altmann G. Statistik für Linguisten. Trier : Wissenschaftlicher Verlag, 1995. 242 S.
- Best K.-H. Linguistik in Kürze. Göttingen, 2005. 154 S.
- DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.
- DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Chr. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. E. Wicke, J. Ricart Brede. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 S.
- Drösser Chr. Was macht KI mit unserer Sprache? Perspektiven auf ChatGPT und Co. Chr. Drösser. – Berlin : Dudenverlag, 2024. 92 S.
- Kantemir S.O. Die statistische Analyse des semantischen Feldes der Farbbezeichnungen im Deutschen / S.O. Kantemir, V.V. Levickij. *Glottometrics*. № 11. Lüdenscheid : RAM-Verlag, 2005. S. 64–97.

- Karagiannakis E. Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende – Motivation statt Frustration! *Fremdsprache Deutsch*. Heft 57. Berlin : Schmidt-Verlag, 2017. S. 45–49.
- Kohle H. Was ist eigentlich Crowdsourcing? URL: https://www.youtube.com/watch?v=hY01_wHvH-WA
- Mateva G., Vitanova A., Tashevskaja S. Europäisches Profilraster für Studierende. *Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer*. EPG, 2011–2013. 18 S. URL: <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-DE-web.pdf>
- Nitschke P. Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen. 4. Aufl. Bonn : ManagerSeminare-Verlag, 2016. 287 S.
- North B., Mateva G., Rossner R. Das Europäische Profilraster für Studierende. EAQUALS 2013. 40 S. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf
- Saunders, C., Werner, T., Helmbold, B. & Schart, M. Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. № 15 (2). 2020. S. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-02/0>
- Voerkel, P., & Krzelj, K. Konzeption und Wirkung von Aus- und Fortbildungsprogrammen im Bereich Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von Deutsch Lehren Lernen: Einführung in den Themenschwerpunkt. *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*. № 1(2). 2023. S. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335307>

REFERENCES

- Shpihelhalter D. Mystetstvo statystyky: Pryiniattia arhumentovanykh rishen na pidstavi danykh; Per. z anhl. N. Lavskoi. K. : KM-BUKS, 2025. 384 s.
- Altmann G. Statistik für Linguisten. Trier : Wissenschaftlicher Verlag, 1995. 242 S.
- Best K.-H. Linguistik in Kürze. Göttingen, 2005. 154 S.
- DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. München : Klett-Langenscheidt, 2012. 199 S.
- DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Chr. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. E. Wicke, J. Ricart Brede. München : Klett-Langenscheidt, 2014. 184 S.
- Drösser Chr. Was macht KI mit unserer Sprache? Perspektiven auf ChatGPT und Co. Chr. Drösser. – Berlin : Dudenverlag, 2024. 92 S.
- Kantemir S.O. Die statistische Analyse des semantischen Feldes der Farbbezeichnungen im Deutschen / S.O. Kantemir, V.V. Levickij. *Glottometrics*. № 11. Lüdenscheid : RAM-Verlag, 2005. S. 64–97.
- Karagiannakis E. Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende – Motivation statt Frustration! *Fremdsprache Deutsch*. Heft 57. Berlin : Schmidt-Verlag, 2017. S. 45–49.
- Kohle H. Was ist eigentlich Crowdsourcing? URL: https://www.youtube.com/watch?v=hY01_wHvH-WA
- Mateva G., Vitanova A., Tashevskaja S. Europäisches Profilraster für Studierende. *Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer*. EPG, 2011–2013. 18 S. URL: <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-DE-web.pdf>
- Nitschke P. Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln, Inhalte kreativ visualisieren, Lernziele wirksam umsetzen. 4. Aufl. Bonn : ManagerSeminare-Verlag, 2016. 287 S.
- North B., Mateva G., Rossner R. Das Europäische Profilraster für Studierende. EAQUALS 2013. 40 S. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf
- Saunders, C., Werner, T., Helmbold, B. & Schart, M. Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. № 15 (2). 2020. S. 101–124. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-02/0>
- Voerkel, P., & Krzelj, K. Konzeption und Wirkung von Aus- und Fortbildungsprogrammen im Bereich Deutsch als Fremdsprache am Beispiel von Deutsch Lehren Lernen: Einführung in den Themenschwerpunkt. *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*. № 1(2). 2023. S. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335307>

Отримано: 18 квітня 2025 р.

Прорецензовано: 29 квітня 2025 р.

Прийнято до друку: 03 травня 2025 р.