

Relevanz und Dimensionen forschungsmethodischer Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik

Claudia Riemer (Bielefeld)

Abstract

This article looks at the global development of demand for German as a foreign language and addresses selected questions about the consequences of these developments for German language education, the training of teachers to teach German and the development of research worldwide. Given the (growing and often insufficiently covered) demand for teachers in many regions of the world, questions arise as to the academic qualifications that future teachers and young researchers will need and the role that knowledge of empirical research methodological should play in academic training in the academic studies in German Studies and German as a foreign language. The perspectives associated with research methodology training are discussed and examples of suitable teaching and learning materials available in the DAAD programme Dhoch3 will be presented.

1 Ausgangslage: weltweite Herausforderungen für die Deutschlehrerbildung und Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern

In einigen Ländern der Welt konnte man in den letzten Jahren einen fulminanten Ausbau der Germanistik und der Deutschlernangebote an den Hochschulen beobachten, so z. B. in China. In anderen Ländern, besonders in Europa, ist der Trend des Deutschlernens insbesondere an den Schulen rückläufig, was dann auch Auswirkungen auf die Hochschulgermanistik hat, z. B. in Form rückläufiger Studierendenzahlen und eines damit verbundenen Rückgangs des Bedarfs an „klassischem“, allgemeinsprachlichem Deutschlernen im Rahmen von Germanistikstudienfächern. Solche Entwicklungen erzeugen zugleich auch Sorgen, ob dem nun auch mittelfristig eine Reduktion der Ausstattung des Fachs Germanistik an den betroffenen Hochschulen bzw. eine Aufgabenverlagerung in Richtung des studienbegleitenden Deutschunterrichts für Studierende nichtgermanistischer Fächer folgt (cf. exemplarisch Middeke/Hille/Burneva 2016). In wiederum anderen Ländern, wie z. B. Italien, bescheinigt die letzte Datenerhebung des Netzwerks Deutsch (cf. Auswärtiges Amt 2020) einen positiven Trend für den Deutschunterricht an Schulen bei gleichzeitig dramatisch gesunkener Zahl der an Hochschulen Deutsch lernenden Studierenden um ein Drittel – was Fragen danach impliziert, ob hinreichend Deutschlehrkräfte für die Schulen ausgebildet werden.

Gleichzeitig entsteht in vielen Regionen der Welt eine steigende Nachfrage nach außerschulischen Deutschlernangeboten in der Erwachsenenbildung und an den Hochschulen. Die Bedeutung des berufsorientierten und fachsprachlichen Deutschlernens wächst weltweit und wird

angesichts der Anwerbeaktivitäten Deutschlands im Zusammenhang mit dem deutschen Fachkräftezuwanderungsgesetz weiter steigen (cf. exemplarisch Riemer/Soethe 2023).

Eine weitere Herausforderung erfährt das weltweite Deutschlernen durch den digitalen Wandel: Lehr-/Lernformate wurden insbesondere während der Covid-19-Pandemie zügig auf Online-Angebote umgestellt. Derzeit ist erkennbar, dass eine weiter zunehmende Flexibilität der Unterrichtsformate zur Berufsrealität von Deutschlehrenden gehört und dass Formen und Ziele des Deutschlernens angesichts durch KI-Systeme unterstützter E-Learning-Angebote sowie synchroner digitaler Übersetzungs- und Schreibdienste zu justieren sind (cf. exemplarisch Wulff/Häussler 2023).

Dieses stark komprimierte und zugespitzte Bild soll eines unterstreichen: Es besteht ein wachsender Bedarf an qualifizierten Deutschlehrenden für diese spezifischen und flexiblen Anforderungen im Berufsfeld (cf. Riemer 2024). Neue Herausforderungen kollidieren mit einem bereits in vielen Ländern spürbar bestehendem Mangel an qualifizierten Deutschlehrenden. Die Entwicklungen unterstreichen, dass akademische Ausbildungsgänge und auch die Fort- und Weiterbildung von zunehmender Bedeutung sind. Riemer/Soethe (2023: 25) führen dazu aus:

Die Erwartungen an das Kompetenzprofil im Berufsfeld von Deutschlehrkräften wachsen stetig und umfassen neben Sprach-, Fach-, Didaktik-, Medien-, Digital- und Landeskundekompetenzen immer auch die entsprechenden praktischen Vermittlungskompetenzen sowie allgemeinpädagogische Kompetenzen. Die stetigen Veränderungsprozesse verlangen gleichermaßen von qualifizierten Lehrkräften, dass sie ihre professionsbezogene Reflexions- und Handlungskompetenz stetig weiterentwickeln. [...] Und nicht zu vergessen: Die Digitalisierung spielt im Kontext der Erneuerung des Tätigkeitsbereichs keine geringe Rolle.

(Riemer/Soethe 2023: 25)

Die Sicherstellung einer hochwertigen und an aktuellen Bedarfen orientierten Deutschlehrerdenausbildung an den Hochschulen verlangt neben der unabdingbaren Praxisorientierung des Studiums gleichfalls eine starke Forschungsorientierung der hierfür zuständigen akademischen Bereiche – gerade im Bereich der Fremdsprachendidaktik (cf. Riemer 2019). Die folgenden Abschnitte widmen sich den Herausforderungen, mit denen die fremdsprachendidaktische Forschung konfrontiert ist, sowie der Frage, welche Rolle der empirischen Forschungsmethodik und der Ausbildung forschungsmethod(olog)ischer Kompetenz dabei zuzusprechen ist.

2 **Fremdsprachendidaktische Forschung und die empirische Wende im Fach Deutsch als Fremdsprache**

Praxis- und Forschungsorientierung spielen in der nun inzwischen knapp 50-jährigen Entwicklung der akademischen Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Bundesrepublik Deutschland eine bedeutende Rolle. „DaF“ (später zu „DaF/DaZ“ präzisiert) entwickelte sich vom „Kind der Praxis“ (cf. Weinrich 1979) über Debatten zu seiner fachlichen Konturierung und Eigenständigkeit (cf. die dokumentierten Beiträge in Henrici/Koreik 1994) zu einem forschungsintensiven Bereich, der gleichzeitig mit den Bedarfen der Praxis der Deutschvermittlung verbunden bleibt und auf diese hin ausbildet. Fandrych et al. (2010: 5) beschrieben dieses heute noch gültige fachliche Selbstverständnis folgendermaßen:

Wenngleich das Fach DaF/DaZ eine eigenständige Perspektive und spezifische Ausformungen entwickelt hat, so weisen die verschiedenen Forschungsschwerpunkte und Forschungsfelder mehr oder weniger deutliche Affinitäten zu anderen, teils traditionelleren, teils neueren Forschungsrichtungen auf, etwa zu den Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften, zur Fachdidaktik und -methodik, zur Psycholinguistik und Pädagogik. Die Forschungsperspektive des Faches DaF/DaZ ist wesentlich durch die auf das Deutsche bezogene (Fremd-)Perspektive bestimmt und durch seine Genese und Verpflichtung zur Verzahnung mit der Anwendung, der Praxis konturiert.

(Fandrych et al. 2010: 5)

Die Verzahnung mit der Praxis bedeutet das Anknüpfen an Problemlagen und Fragestellungen, die im „Feld“ entstehen bzw. dieses „Feld“ in den Blick nehmen. Zentrale Forschungsgegenstände des Fachs DaF sind die sprachlichen und kulturellen Gegenstände aus einer Fremdperspektive sowie Prozesse des Lehrens und Lernens des Deutschen als Zielsprache. Das Erkenntnisinteresse der Fremdsprachen(erwerbs)forschung und Fremdsprachendidaktik zielt darauf, die Prozesse des Lehrens und Lernens verstehen zu wollen – als Voraussetzung für die Praxis und Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts.

Parallel zu dieser Entwicklung wurde eine auch in anderen Disziplinen (z. B. *Applied Linguistics*, *Second Language Acquisition Research* und auch Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken) vollzogene sog. „empirische Wende“ leicht zeitlich verzögert, aber zunehmend intensiv umgesetzt. Dem Grundgedanken der empirischen Wende zufolge hat die Entwicklung von Theorien und didaktisch orientierten Unterrichtsprinzipien auf der Basis systematisch durchgeführter und wissenschaftlichen Standards genügender empirischer Forschung zu erfolgen (cf. exemplarisch Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1996; Aguado/Riemer 2000; Riemer 2005, 2007).

Die dem Fach inhärenten praxisorientierten Forschungsaufgaben zielen darauf, „die begründete Konsolidierung bzw. Veränderung konkreter Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen zu bewirken“ (Bausch/Christ/Krumm 2003: 4). Eine solche Grundauffassung bedeutet, dass

die Forschungsmethodik so anzulegen [ist], dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben.

(ibd.)

3 Zur Komplexität der Forschungsfelder für DaF/DaZ: zwei „einfache“ Fragen aus der Praxis

Aus diesem Grundverständnis geht hervor, dass empirische, praxisorientierte Forschung in der Disziplin DaF/DaZ forschungsmethodische Ansätze nutzen sollte, die es erlauben, Fragen der Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens tatsächlich aufzugreifen – mit dem Ziel, die Ergebnisse solcher Forschung wieder in die Praxis zurückzuführen. Dies ist eine komplexe Aufgabe, denn „einfache“ Ausgangsfragen aus dem Feld implizieren in der Regel eine Fülle von möglichen, hochspeziellen Forschungsfragen, die nicht alle im Rahmen eines einzelnen Forschungsprojektes in den Blick genommen werden können und die außerdem ganz unterschiedliche forschungsmethodische Zugriffe erforderlich machen.

In empirischen Forschungsprojekten zu verfolgende Forschungsfragen sind im Vergleich zu im Praxisfeld auftauchenden Fragen deutlich exakter zu formulieren und auf wissenschaftliche Diskurse zu beziehen. Wie exakt eine Forschungshypothese vorformuliert bzw. wie ausdifferenziert die Fragestellung sein muss, um sinnvolle Operationalisierungen der Untersuchungsgegenstände und methodische Entscheidungen treffen zu können, ist jeweils vom Forschungsansatz abhängig. Dies soll im Folgenden anhand zweier Ausgangsfragen verdeutlicht werden. Beispiel 1 skizziert, welche (ersten) Schritte bei der Ableitung von Forschungsfragen gegangen werden können. Beispiel 2 zeigt darüber hinaus, dass die Ableitung von Forschungsfragen jeweils unterschiedliche theoretische Dimensionen und forschungsmethodische Ansätze wider spiegelt.

3.1 Beispiel 1: Wie kann die Motivation im DaF-Unterricht verbessert werden?

Auch angesichts der in Abschnitt 1 skizzierten sprachen- und bildungspolitischen Lage des weltweiten Deutschlernens sind Fragen nach den Gründen zum Deutschlernen und der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation für das Deutschlernen von großer Bedeutung. In Anknüpfung an die internationale L2-Motivationsforschung (cf. exemplarisch die Handbuchbeiträge in Lamb et al. 2019), die sich aber vorrangig mit der Zielsprache Englisch befasst, können vorhandene theoretische und forschungsmethodische Ansätze genutzt werden. Vorhandene Ansätze müssen jedoch aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen der Zielsprache Deutsch fachspezifisch reflektiert und angepasst werden, denn äußere Bedingungen werden in der L2-Motivationsforschung meistens nicht in den Blick genommen (cf. zusammenfassend Riemer 2023). Die beim Erlernen typischer Folgefremdsprachen wie Deutsch (nach Englisch) bestehenden motivationalen Implikationen vorhandener Fremdsprachenkenntnisse bzw. mitgebrachter Mehrsprachigkeitsprofile sind bislang kaum expliziter Forschungsgegenstand (eine Ausnahme stellen die Arbeiten von Henry dar, z. B. Henry 2012, 2017). Gemeinsamkeiten und Unterschiede der motivationalen Dimensionen des Lernens und Lehrens spezifischer (Folge-)Fremdsprachen (sowie des gleichzeitigen Lernens unterschiedlicher Fremdsprachen) inkl. ihrer regionalen (u. a. soziokulturellen, ökonomischen, bildungspolitischen) Bedingungen werden kaum wahrgenommen. Fragen zur Motivation für DaF, wie die in der zunächst recht einfach anmutenden Ausgangsfrage, sind auf der Basis dieser Komplexität in unterschiedliche und exakt zugeschnittene Forschungsfragen auszudifferenzieren, Beispiele hierfür sind:

- Welche Ausgangsmotive zum Deutschlernen, Einstellungen zur Fremdsprache etc. liegen bei (einer genauer zu bestimmenden Gruppe von) Deutschlernenden vor?
- Welche Ziele werden von den Lernenden mit dem Deutschlernen verfolgt?
- Welche Motivationsschwankungen im Lernverlauf können beobachtet werden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Motivation und messbarem Sprachlernerfolg?
- Welche äußeren Variablen (z. B. Lehrende, Peers, Lernmaterialien, mediale Ausstattung) beeinflussen die Lernmotivation?
- Welche Effekte haben spezifische Variablen auf die Ausprägung spezifischer Aspekte der Motivation?

3.2 Beispiel 2: Wann und wie sollen in der mündlichen Sprachproduktion auftretende Grammatikfehler im DaF-Unterricht korrigiert werden?

Dieses Beispiel betrifft die allseits bekannte – und auch bereits in der internationalen L2-Erwerbsforschung recht gut erforschte – Frage nach der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht (cf. exemplarisch die Handbuchbeiträge in Nassaji/Kartchava 2021; zusammenfassend Riemer 2022). Auch für diesen Forschungsbereich stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit vorhandener Konzepte und Forschungsergebnisse auf das Erlernen der deutschen Sprache, die im Vergleich zur Hauptbezugssprache der L2-Feedbackforschung, des Englischen, vielfältige grammatische Herausforderungen, z. B. im Bereich der Flexion, bereithält. Wie komplex die „einfache“ Ausgangsfrage ist, zeigt die Vielfalt der davon ableitbaren Forschungsfragen und theoretischen Dimensionen, darunter:

- Welche Grammatikfehler treten in der mündlichen Sprachproduktion von Deutschlernenden (Gruppe wäre genauer zu präzisieren) überhaupt gehäuft auf?
- Welche Grammatikfehler treten im Vergleich von mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion gehäuft oder seltener auf?
- Was sind die (lernpsychologischen) Ursachen dieser Fehler?
- Sind diese Fehler durch Korrektur nachhaltig zu beheben?
- Welche Form der Fehlerkorrektur ist nachhaltig erfolgreich? (Beispiel: Nehmen Lernende Korrekturen wahr, wenn Grammatikfehler (Fehlertypen wären genauer zu präzisieren) indirekt und beiläufig mittels Paraphrasen (*recasts*) korrigiert werden?) Wie sieht eine erfolgversprechende Korrektursequenz aus? (Beispiel: Führt die Wiederholung der korrigierten Form durch Lernende (*uptake*) zu mehr messbarem Lernerfolg?)
- Welche Einstellungen haben Lehrende und Lernende zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur?
- Welche Nebenwirkungen haben Fehlerkorrekturen für die Unterrichtsprozesse und die Einstellungen zur deutschen Sprache?

Diese Ausdifferenzierungen, die für exakte Forschungsfragen immer noch zu unpräzise formuliert sind, knüpfen an unterschiedlichen Forschungsdiskursen an. Fragen nach Fehlertyp und Auftretensbedingungen implizieren lernersprachliche und sprachwissenschaftliche Dimensionen, die z. B. daran anknüpfen, dass Deutsch als stark flektierende Sprache für viele Lernende eine große Herausforderung darstellt. Dies könnte im Rahmen von Untersuchungen auf der Basis authentischer lernersprachlicher Daten mittels linguistischer Korpusanalysen differenziert erfasst werden.

Fragen nach den Fehlerursachen und der Effektivität spezifischer Formen von Fehlerkorrekturen betreffen dagegen Perspektiven der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung. Hier könnte z. B. danach gefragt werden, welche lernersprachlichen Entwicklungen durch Instruktion veränderbaren bzw. nicht veränderbaren Erwerbsprozessen (bzw. Erwerbssequenzen) unterliegen – es liegen hierzu vielfältige Hinweise aus vorhandener Forschung vor, dass insbesondere für den Bereich Wortstellung, möglicherweise aber auch für den Bereich Deklination natürliche Erwerbssequenzen bestehen. Oder es könnte die Frage im Zentrum stehen, ob Inputmodifikationen und korrekives Feedback im Fremdsprachenunterricht Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb haben. Solche Fragen umzusetzen bedarf anderer Forschungsansätze, z. B. psycholinguistischer Experimente oder konversationsanalytischer Ansätze.

Stehen Einstellungen zu Fehlern oder Haltungen im Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht im Zentrum des Forschungsinteresses, kommen soziokulturelle und affektive Perspektiven der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung ins Spiel, die es mittels sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden (z. B. mündliche und schriftliche Befragung von Lehrenden und Lernenden, Beobachtungsverfahren) zu erkunden gilt.

Die Erforschung der didaktisch-methodischen Dimension, die auf das korrektive Handeln von Lehrenden (z. B. zur Angemessenheit und Effektivität von Korrekturhandlungen) zielt und dieses als Forschungsgegenstand fokussiert, verfolgt wiederum spezifische Fragestellungen und benötigt passende Forschungsdesigns, die von der Erhebung und Analyse von Lehrer- und Lernerdaten, insbesondere im Rahmen von Aktionsforschung und Educational Design Research, bis hin zu (quasi-)experimentellen Untersuchungen reichen.

Weitere Forschungsperspektiven sind zu ergänzen. Zum Beispiel bestehen zu den Auswirkungen sprachen- und bildungspolitischer Diskurse auf die Ebene des Geschehens im Fremdsprachenunterricht große Forschungslücken. Explorative Forschung könnte hierzu auf Befragungsverfahren, auch im Rahmen von Experteninterviews, oder Lernbiographien zurückgreifen.

4 Empirische Forschungsmethodik in der Ausbildung von DaF-Lehrenden und jungen Wissenschaftler:innen

4.1 Forschungsmethodik als Herausforderung

Für die Entwicklung und Umsetzung von Forschungsfragen – wie oben skizziert – sind neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch forschungsmethodische Kenntnisse unverzichtbar. Die Ausbildung solcher Kompetenzen gehört m. E. zu den Grundaufgaben der DaF/DaZ- und Germanistik-Studiengänge an den Universitäten in deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Ländern, um die Ausbildung zur reflektierenden Praktiker:in oder zur Forscher:in mittels der gezielten Vermittlung von forschungsmethod(olog)ischen Kenntnissen und forschungspraktischen Fertigkeiten zu gewährleisten.

Eine solche Grundausbildung ist nicht nur notwendig mit Blick auf die Ausbildung von jungen Wissenschaftler:innen und damit zugleich für die weitere Fachentwicklung. Denn auch und gerade für Studierende der grundständigen Studiengänge ist die Kenntnis grundlegender forschungsmethodologischer Zusammenhänge unabdingbar, damit Forschung einschließlich empirischer Untersuchungen kritisch rezipiert, Forschungsentwicklungen verfolgt sowie die Relevanz von Forschungsergebnissen eingeschätzt werden können – und damit eine fachbezogene kritische Reflexionskompetenz aufgebaut werden kann. Darüber hinaus kann diese Qualifikation auch im Zusammenhang lebenslangen Lernens und für ihre berufliche Arbeit als die einer reflektierten Praktiker:in, Unterrichtsplaner:in, Prüfer:in, Unterrichtsbegleitforscher:in von großem Nutzen sein.

Die in Abschnitt 2 beschriebene Entwicklung der Disziplin DaF/DaZ zu einer empirischen Wissenschaft spiegelt sich darin, dass heute in der Regel von akademischen Qualifikationsarbeiten in Deutschland (insbesondere Dissertationen) im Bereich DaF und DaZ erwartet wird, dass ein auf empirischer Forschung beruhender Beitrag zur Fachentwicklung geleistet wird. Nicht wenige junge DaF/DaZ-Wissenschaftler:innen – auch in den anderen Fremdsprachendidaktiken und Fachdidaktiken – sind aber bis heute an vielen Hochschulstandorten damit konfrontiert,

dass die Ausbildung im Bereich der empirischen Forschungsmethodik kein oder nur ein vergleichsweise geringer Teil der regulären akademischen Ausbildung in ihren absolvierten grundständigen Studiengängen war und ist. Es gibt zwar substantielle Verbesserungen, v. a. in forschungsorientierten DaF/DaZ-Masterstudiengängen in Deutschland (cf. exemplarisch Riemer 2016, 2019; Settinieri 2024); der curriculare Anteil ist jedoch (z. B. im Vergleich zur forschungsmethodischen Ausbildung im Rahmen von sozialwissenschaftlichen und psychologischen Studiengängen) gering. Die empirische, forschungsmethodologisch reflektierte Masterarbeit ist noch nicht überall der Regelfall.

Das Fehlen einer grundständigen Ausbildung in empirischer Forschungsmethodik wird besonders dann zum Problem, wenn Masterabsolvent:innen eine Promotion anstreben und erst in der Promotionsphase den Erwerb von Kompetenzen zur Erstellung und Durchführung empirischer Forschungsarbeiten verfolgen können. Es stellt in solchen Fällen junge Wissenschaftler:innen und auch ihre Betreuer:innen vor beträchtliche fachliche und hochschuldidaktische Herausforderungen, wenn forschungsmethodische Kompetenz v. a. im betreuten Selbststudium erfolgen muss. War es schon zu Zeiten der empirischen Wende schwer zu bewältigen, überhaupt ausdifferenzierte und vertiefte forschungsmethodische Expertise zu erwerben und diese sogleich in umsetzbare qualitative und quantitative Forschungsdesigns umzumünzen, ist dies heutzutage kaum zu bewältigen: Allgemein gestiegene forschungsmethodische Ansprüche, die Komplexität der unterschiedlichen Ansätze und die erkenntnistheoretische Fundierung forschungsmethodischer Diskurse können nicht ausgeblendet werden. Wie soll aber erwartet werden können, dass elaborierte forschungsmethodische Entwicklungen, z. B. im Bereich der multivariaten Statistik (cf. exemplarisch Al-Hoorie/Hiver/In’nami 2024 zur Validierungskrise in der L2-Motivationsforschung), auf eine Weise herangezogen werden können, dass empirische Qualifikationsarbeiten entsprechend anspruchsvoll konzipiert werden, wenn Forschungsnoviz:innen zunächst erst einmal die Grundlagen erlernen müssen? Wenn sie z. B. zunächst begreifen müssen, welche Funktion Standardabweichung oder Korrelation bei der Auswertung von Fragebogendaten zukommt, was parametrische von nichtparametrischen Tests unterscheidet und was typische Fehler bei auf statistischen Berechnungen beruhenden Interpretationen sind? Während Expert:innen über forschungsmethodologische Grundlagen sowie Spezialkenntnisse verfügen und Erfahrungen in Bezug auf Forschungsplanungsprozesse haben, sind diese für Forschungsnoviz:innen noch Lerngegenstände – ein Rückgriff auf eigene Forschungspraxis und daraus resultierende Erfahrungen ist für sie in der Regel (noch) nicht hinreichend möglich.

Fehlende forschungsmethodische Kenntnisse und Anwendungserfahrungen sind im weiteren Forschungsprozess besonders dann spürbar, wenn stringent begründete Forschungsdesigns in der Forschungspraxis auf mitunter nicht vorhersehbare Schwierigkeiten stoßen oder schlicht nicht umsetzbar sind, vielleicht auch aus forschungsethischen Gründen oder weil der Feldzugang nicht klappt. Es gilt dann, die Herausforderung zu bewältigen, zwischen forschungsmethodologischen Begründungszwängen und forschungspragmatischen Erwägungen einen Zwischenweg zu finden, der die erfolgreiche Realisierung eines Forschungsprojekts nicht behindert und dennoch akzeptable und nachvollziehbare Forschungsergebnisse ermöglicht.

4.2 Lernangebote und -materialien für die Entwicklung disziplinspezifischer forschungsmethodischer Kompetenz

Je nach Stand der forschungsmethodischen Expertise sind die geschilderten Herausforderungen besser und in Bezug auf den Forschungsgegenstand angemessener zu bewältigen. Die Rahmenbedingungen für den Erwerb dieser Kompetenzen haben sich im Bereich DaF/DaZ in den letzten Jahren durchaus verbessert. Neben den erwähnten curricularen Maßnahmen insbesondere in deutschen DaF/DaZ-Masterstudiengängen sind v. a. für die Zielgruppe der Promovierenden mehr und mehr Formate und Lernmaterialien entwickelt worden, z. B. Tagungen und Sommerschulen für junge Wissenschaftler:innen, die von Fachverbänden, z. B. der DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) und dem FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), durchgeführt werden.

Parallel dazu wurden (und werden) deutschsprachige fachspezifische Einführungen geschrieben, die in der Lehre und im Selbststudium eingesetzt werden können (cf. Albert/Marx 2016; Caspari et al. 2022; Doff 2012; Settinieri et al. 2014). Darüber hinaus gibt es inzwischen eine ganze Reihe von fach- und methodenspezifischen Sammelbänden (cf. exemplarisch Aguado/Heine/Schramm 2013 zu introspektiven Verfahren und qualitativer Inhaltsanalyse; Viebrock 2015 zu Forschungsethik). Und als Ergebnis von Sommerschulen und Nachwuchskonferenzen sowie weiterer Tagungen entstehen Sammelbände, in denen forschungsmethodische Fragen im Rahmen spezifischer Projekte behandelt werden (cf. exemplarisch Peuschel/Pietzuch 2009; Cerri/Jentges/Stork 2012; Adamczak-Krysztofowicz et al. 2023). Für einige dieser Schriften existiert ein Open-access-Zugriff, der auch Studierenden und jungen Wissenschaftler:innen, die nicht auf gut ausgestattete Universitätsbibliotheken zugreifen können, den Zugang zur Forschungsmethodik erleichtern kann.

Weitere für Wissenschaftler:innen, Promovierende und Studierende zugängliche Möglichkeiten bestehen in der Nutzung von (nicht mit Kostenschränken versehenden) Online-Methodenangeboten. Ein fachspezifisches Beispiel hierfür ist das seit 2021 existierende **DGFF-Kolleg**, das Online-Workshops für die Zielgruppe der Promovierenden in fremdsprachendidaktischen Disziplinen zu spezifischen forschungsmethodischen Themen, Ansätzen und Einzelverfahren in regelmäßigen Abständen durchführt. Die Materialien der Workshops, z. B. Videovorlesungsaufzeichnungen und Auswahlbibliographien, werden dokumentiert. Eine beachtliche Themenvielfalt ist inzwischen vorhanden.

Ein umfangreiches kostenloses Materialangebot zum Erlernen forschungsmethodischer Grundlagen, das mit Fokus auf die internationalen Zielgruppen von Masterstudierenden, jungen Wissenschaftler:innen und Hochschullehrenden in Germanistik-/Deutschlehrerstudiengängen in nichtdeutschsprachigen Ländern entwickelt wurde, steht im Rahmen des DAAD-Programms **Dhoch3**¹ (cf. Fathy/Buchholz 2023) zur Verfügung. Dieses Material findet sich im Bereich des

¹ Dhoch3 ist ein internationales Programm des DAAD, das aus inzwischen elf Online-Modulen zu verschiedenen Forschungsbereichen des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache (Stand: Juni 2025) sowie einer Praxiskomponente besteht, die kostenlos (nach Registrierung) nutzbar sind und an lokale Bedarfe angepasst werden können. Das Programm möchte zur Verbesserung der hochschulischen Ausbildung künftiger Deutschlehrer:innen, zu einer Steigerung der Attraktivität von DaF-Studiengängen sowie zur Behebung des Mangels an qualifizierten Deutschlehrkräften weltweit beitragen. Die elf Module sind folgenden Themen gewidmet:

2016–2019 entwickelten sowie 2022 und 2025 aktualisierten und erweiterten Moduls 8. Ziel des Moduls ist, den Studierenden einen Überblick über den Themenbereich „Fremdsprachen lernen und lehren“ mit Schwerpunkt auf Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln, sie mit forschungsmethod(olog)ischen Grundlagen vertraut zu machen und sie zu befähigen, wissenschaftliche Theorien, Ansätze, Fragestellungen und Forschungsergebnisse nachzuvollziehen und kritisch zu reflektieren, auch bezüglich ihrer Relevanz für die Gestaltung und Planung des Fremdsprachenunterrichts. In diesem Modul lernen Studierende (und junge Wissenschaftler:innen), Fremdsprachenlern- und -erwerbsprozesse besser zu verstehen. Sie erarbeiten sich die notwendigen Grundlagen, um eigene Forschungsfragen zu entwickeln und zu bearbeiten.

Im umfangreichen Themenbereich „Einführung in Forschungsmethoden für die Sprachlehr- und -lernforschung“ innerhalb des Moduls werden Materialien angeboten, die darauf zielen, Nutzer:innen niederschwellig mit forschungsmethod(olog)ischen Grundlagen vertraut zu machen und sie zu befähigen, empirische Studien zu lesen und zu verstehen sowie selbst Ausgangspunkte für Forschungsfragen zu finden und selbst kleinere eigene Untersuchungen zu Studienzwecken im Themenfeld des Fremdsprachenlehrens und -lernens anzulegen und durchzuführen. Mittels systematischer Beispiele aus dem DaF-Kontext sollen mögliche Berührungsängste der Nutzer:innen (z. B. im Umgang mit Statistik) abgebaut werden. Fortgeschrittene Studierende und junge Wissenschaftler:innen erhalten vertiefende Hinweise und Materialien, um erste Schritte für die Auswahl von geeigneten Fragestellungen und entsprechenden Forschungsdesigns für Forschungsprojekte im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (z. B. Masterarbeit, Promotion) gehen zu können. Exemplarisch werden folgende grundlegende forschungsmethodische Themenfelder behandelt, die gleichzeitig typische Verfahren und Methoden abdecken, die für Studienprojekte und Qualifikationsarbeiten benötigt werden (Stand: 2024):

- Einführung in Grundansätze empirischer Forschung (qualitative und quantitative Methodologie)
- Rezeption empirischer Studien
- Planung und Durchführung empirischer Studien
- Datenerhebung: qualitative Interviews

-
- Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch
 - Modul 2: Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen
 - Modul 3: Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien
 - Modul 4: Berufsorientierter DaF-Unterricht
 - Modul 5: Fachkommunikation Deutsch
 - Modul 6: Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen
 - Modul 7: Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik
 - Modul 8: Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen
 - Modul 9: Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache
 - Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache
 - Modul 11: Beurteilen von Sprachkompetenzen in DaF

Die Grundstruktur der Module spiegelt die unterschiedlichen Ziele und Zielgruppen wider, indem die Materialien in drei Bereichen („Vorbereitung der Lehre“, „Lehr- und Lernpraxis“ sowie „Wissenschaftliche Vertiefung“) organisiert sind. Viele der Materialien sind bearbeitbar/veränderbar und werden von digital unterstützten Aufgabenformaten begleitet. Alle Module enthalten auch publizierte wissenschaftliche Fachliteratur (lizenziert oder open access) und Eigenpublikationen, die für Dhoch3 geschrieben wurden, z. B. Einführungstexte.

- Datenaufbereitung: Einführung in die Transkription mündlicher Daten
- Qualitative Datenanalyse: Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse
- Fragebogenerstellung und -auswertung
- Quantitative Datenanalyse: Einstieg in die Statistik
- Quantitative Datenanalyse: Hauptthemen der Deskriptiven Statistik
- Quantitative Datenanalyse: erste Schritte in die Inferenzstatistik
- Aktionsforschung und Educational Design Research



Dhoch3
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

**Planung einer empirischen Untersuchung
(Fortsetzung)**

2. Exakte Forschungsfrage formulieren

- Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand spezifizieren
- Über geeignetes Design nachdenken (quali/quantitativ ...)

Strategien:

Reichweite einschränken, aber: Interesse nicht aus den Augen verlieren, realistisch bleiben, forschungsmethodologische Literatur konsultieren, publizierte empirische Studien aus dem Forschungsfeld mit einer Checkliste lesen

Universität Bielefeld
Modul 8: Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen
3

Schritt 2:

In dieser Phase steht die genaue Auswahl und Spezifizierung des Erkenntnisinteresses und des Untersuchungsgegenstandes im Zentrum. Hier geht es also darum, Entscheidungen darüber zu treffen, was eigentlich genau untersucht werden soll – und was nicht! Außerdem beginnt das Nachdenken darüber, welches Forschungsdesign (eher quanti oder eher quali oder ist ein gemischtes Design nötig?) geeignet ist.

In dieser Phase können die Strategien helfen, systematisch die Reichweite des Erkenntnisinteresses einzuschränken, denn oft hat man sich zu viel vorgenommen. Wichtig ist aber, dass man nicht gerade das reduziert, was man am spannendsten gefunden hat. Realistisch zu bleiben (nicht nur in dieser Phase!), ist wichtig. In dieser Phase ist es wichtig, sich gut zu informieren, welche Grundlagen die unterschiedlichen Forschungsmethoden haben und wie sie einzusetzen sind. Es ist sehr nützlich, wenn man ausgewählte empirische Studien aus dem Forschungsfeld mit einer „forschungsmethodischen Brille“ liest. Dieses Lesen empirischer Arbeiten sollte sehr zielgerichtet sein, d.h., es sollte sich dabei um Studien handeln, die den eigenen Untersuchungsgegenstand betreffen, damit man deren Vorgehensweisen und Entscheidungen in Bezug auf das eigene Erkenntnisinteresse reflektieren kann.

Um systematisch forschungsmethodische Aspekte bei der Lektüre in den Blick zu nehmen, sollte mit einer Checkliste gearbeitet werden. Ein Beispiel für eine Checkliste ist auf den Folgefolien abgedruckt. Diese Checkliste finden Sie außerdem mit weiteren

**Abbildung 1: Beispiel für eine kommentierte Folie aus der Präsentation
„Planung und Durchführung empirischer Studien“**

Logik der Hypothesenprüfung

- Man versucht, die H_0 zu widerlegen!
- Anhand der Nullhypothese wird abgeleitet, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass ein beobachteter Effekt in der Stichprobe **zufällig** entstanden ist.
- Nullhypothese kann zurückgewiesen werden, wenn man nachweisen kann, dass der Effekt in der Stichprobe nicht zufällig entstanden ist.
- Annahme der Alternativhypothese (für die Grundgesamtheit) als letzter logischer Schritt der Hypothesenprüfung

Und weil **Stichproben** fehlerhaft sein können, kann es trotzdem sein, dass die Annahme / Rückweisung der Alternativhypothese bzw. der Nullhypothese auf Fehlern beruht.

UNIVERSITÄT BIELEFELD
UNIVERSITÄT PADERBORN

Modul 8: Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen

11

Es ist wichtig, zunächst grundsätzlich davon auszugehen, dass die Nullhypothese zutrifft. Es ist das Ziel der Hypothesenprüfung, Ergebnisse, die mittels einer Stichprobe gewonnen werden, auf die Grundgesamtheit/Population zu beziehen: Kann ein in einer Stichprobe vorgefundener Effekts auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden?

Wenn als Ergebnis einer Hypothesenprüfung die Nullhypothese beibehalten werden muss, heißt das nicht, dass es keinen Effekt gibt, sondern streng genommen nur, dass er mit der vorliegenden Stichprobe nicht belegt werden kann. (Mit einer anderen, z.B. größeren Stichprobe, könnte das aber möglicherweise sein.)

Die Logik der Hypothesenprüfung besteht folglich darin, die Nullhypothese zu widerlegen. Nur wenn man nachweisen kann, dass ein Effekt nicht zufällig ist (also „signifikant“ ist), dann kann die Nullhypothese zurückgewiesen werden und die Alternativhypothese unterstützt werden.

Aber selbst dann kann es sein, dass die Hypothesenprüfung zum falschen Schluss gekommen ist. Die Studierenden sollten in diesem Zusammenhang an den Unterschied zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe erinnert werden, vgl. die Präsentation „Einstieg in die Statistik“ auf der Dhoch3-Plattform in Modul 8, Thema 7, Baustein 2. Quantitative Forschung möchte zu generalisierbaren Ergebnissen kommen. Ein Hypothesentest zielt also auf das Ideal, dass die Forschungsergebnisse generalisierbar sind. Wir wissen aber auch, dass man Forschungsergebnisse immer kritisch reflektieren muss, v.a. auch fragen muss, in welchem Kontext die Daten erhoben wurden, welche Besonderheiten die Stichprobe evtl. aufweist. Es kann z.B. sein, dass Forschungsergebnisse zustande gekommen sind, obwohl nicht alle Störvariablen kontrolliert werden konnten.

Jedem Hypothesentest sollte also eine kritische Reflexion folgen. Hierfür kann erwogen werden, ob sogenannte „Fehler 1. oder 2. Art“, auch α -Fehler/ β -Fehler genannt, vorliegen. Wie das funktioniert, erläutert die folgende Folie.

11

Abbildung 2: Beispiel für eine kommentierte Folie aus der Präsentation „Erste Schritte in die Inferenzstatistik“

Die Materialien sind auch für das Selbststudium und die Weiterbildung von Hochschullehrenden nutzbar. So wurden u. a. kleinschrittige und ausführlich kommentierte Präsentationen (cf. exemplarisch Abbildung 1 und Abbildung 2) und vielfältige Übungen für die Bearbeitung direkt auf der Lernplattform oder nach Download entwickelt, z. B. Reflexionsangebote zur Entwicklung einer forschenden Haltung, Übungen zur Rezeption empirischer Studien, Transkriptionsübungen, Interpretationsübungen, statistische Rechenübungen mit Lösungsblättern (cf. exemplarisch Abbildung 3), Übungen zur Nutzung häufig vorhandener Software zur statistischen Datenanalyse (Excel). Auch Noviz:innen soll damit der Einstieg in die empirische Forschung ermöglicht werden. Viele Materialien sind nach Download auch offline nutzbar. Das Modul enthält außerdem Fachliteratur und Hinweise sowie Links zu weiteren Methoden-Internetportalen.

Modul 8:
Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen

DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Dhoch3

Thema: Forschungsmethoden für die Sprachlehre- und -forschung
Baustein: Materialien für die Lern- und Lernrads
Autorin: Claudia Biemer

Lösungsblatt mit Rechenwegen:
Berechnung des Korrelationskoeffizienten r

Aufgabenstellung
Testen Sie die folgende (ungerichtete) Hypothese, indem Sie Pearson's r mit den Datenmaterial berechnen. Die Hypothese lautet:
„Lernende, die mehr Lernfreude empfinden, schneiden im Sprachtest besser ab.“

Person	Lernfreude	Sprachtest
A	10	22
B	12	37
C	28	55
D	30	49
E	20	34
F	5	17
G	13	40
H	15	35
I	9	35
J	12	10

Schritt 1 / Ansatz 1: Verwenden Sie folgende Formel und berechnen Sie die dafür notwendigen Zwischenwerte mit der Tabelle.

$$r = \frac{\sum(x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sqrt{\sum(x-\bar{x})^2} \sqrt{\sum(y-\bar{y})^2}} = \frac{775,40}{\sqrt{600,40} \sqrt{1718,40}} = \frac{775,40}{\sqrt{1031727,36}} = \frac{775,40}{1015,74}$$

$$= 0,763$$

Die Lösung lautet: $r = 0,763$

1. Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen | Claudia Biemer

2. Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen | Claudia Biemer

Modul 8:
Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen

DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

Dhoch3

Thema: Forschungsmethoden für die Sprachlehre- und -forschung
Baustein: Materialien für die Lern- und Lernrads
Autorin: Claudia Biemer

Person	Lernfreude	Sprachtest	$x - \bar{x}$	$y - \bar{y}$	$(x - \bar{x})(y - \bar{y})$	$(y - \bar{y})^2$
A	10	22	10 - 15,4 = -5,4	22 - 33,4 = -11,4	-22 - 33,4 = -54	281,16
B	12	37	-3,4	3,6	-11,4	129,96
C	28	55	12,5	21,5	136,25	112,24
D	30	49	14,6	15,6	219,36	212,36
E	20	34	4,6	0,6	2,36	2,76
F	5	17	-10,4	-16,4	168,16	268,96
G	13	40	-2,4	6,6	-15,36	43,56
H	15	35	-0,4	1,6	0,16	2,56
I	9	35	-6,4	1,6	-10,24	2,56
J	12	10	-3,4	-23,4	79,52	547,96

$\Sigma x = 15,4$

$\Sigma y = 33,4$

$\Sigma (x - \bar{x})(y - \bar{y}) = -54$

$\Sigma (y - \bar{y})^2 = 1718,40$

$\Sigma (x - \bar{x})^2 = 600,40$

$\Sigma (y - \bar{y})^2 = 1031727,36$

$r = \frac{-54}{\sqrt{600,40} \sqrt{1718,40}} = \frac{-54}{\sqrt{1031727,36}} = \frac{-54}{1015,74} = -0,536$

1. Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen | Claudia Biemer

2. Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen | Claudia Biemer

Abbildung 3: Beispiel für eine Übung, hier: Lösungsblatt zum Thema „Erste Schritte in die Inferenzstatistik“

5 Fazit

Studierende bzw. zukünftige DaF/DaZ-Lehrende bereits während ihres Studiums dazu zu befähigen, empirische Forschungsarbeiten kritisch zu rezipieren, eigene empirische Forschungsarbeit in Studien- und Qualifikationsarbeiten zu leisten sowie sie zu reflektierenden und zu eigener Aktionsforschung fähigen Praktiker:innen zu qualifizieren – das alles setzt die Entwicklung vielfältiger Kompetenzen voraus.

Gerade das Ziel, im Fach DaF/DaZ empirisch zu forschen, stellt Studierende und Hochschullehrende weltweit vor große Herausforderungen. Auf dem Weg zu einer zufriedenstellenden

Ausbildungs- und Unterstützungsstruktur im Themenfeld der empirischen Forschungsmethodik sind zwar deutliche Fortschritte erzielt worden, es kann aber noch nicht von einer flächen-deckend hinreichenden Ausbildungssituation gesprochen werden, weder für die akademische Disziplin DaF/DaZ in deutschsprachigen Ländern noch für die Germanistik in nichtdeutschsprachigen Ländern bzw. die Fremdsprachendidaktik weltweit.

Die Integration forschungsmethodischer Studienelemente in die Hochschulcurricula stößt insbesondere dann auf strukturelle Probleme, wenn neben klassisch-philologischen und sprachpraktischen Zielsetzungen nicht gleichermaßen oder nur ansatzweise die Ausbildung von Deutschlehrenden in germanistischen Curricula verfolgt und in lehr-/lernwissenschaftlichen sowie fremdsprachendidaktischen Studienanteilen verankert ist – und entsprechende Forschungsfelder von Hochschulgermanist:innen auch verfolgt werden. Angesichts der weltweiten Situation des Deutschlernens und der in vielen Regionen weiterhin stabilen bzw. steigenden Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrenden scheint es mehr denn je erforderlich, die Forschungsorientierung innerhalb der Deutschdidaktik in der internationalen Hochschulgermanistik und im Fach DaF/DaZ zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia et al. (eds.) (2023): *Empirische Unterrichtsforschung in DaFZ. Gegenstände und methodische Zugänge*. Göttingen: V&R unipress/Brill. doi: 10.14220/9783737015578.
- Aguado, Karin/Riemer, Claudia (2000): „Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis?“ In: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (eds.): *Sprache – Kultur – Politik. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache: 153–165. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53)*.
- Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (eds.) (2013): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Lang. doi: 10.3726/978-3-653-02548-4.
- Al-Hoorie, Ali H./Hiver, Phil/In’nami, Yo (2024): “The validation crisis in the L2 motivational self system tradition”. *Studies in Second Language Acquisition* 46: 307–329. doi: 10.1017/S0272263123000487.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996): „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen“. Teil I. *Deutsch als Fremdsprache* 33: 144–155; Teil II in *Deutsch als Fremdsprache* 33: 200–210.
- Auswärtiges Amt (ed.) (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Berlin: Auswärtiges Amt. auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf [28.06.2025].
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel, Francke: 1–9.
- Caspari, Daniela et al. (eds.) (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.

- Cerri, Chiara/Jentges, Sabine/Stork, Antje (eds.) (2012): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. Göttingen: Universitätsverlag. doi: 10.17875/gup2012-309.
- DGFF-Kolleg: Internetportal der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. dgff.de/veranstaltungen/dgff-kolleg/ [28.06.2025].
- Dhoch3: Programm des Deutschen Akademischen Austauschdienst. daad.de/de/der-daad/quer schnittsdimensionen-themen/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3 [28.06.2025].
- Doff, Sabine (ed.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Fandrych, Christian et al. (2010): „Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin/New York, de Gruyter: 1–18. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 35.2).
- Fathy, Hebatallah/Buchholz, Stefan (2023): „Das Programm Dhoch3. Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven“. In: DAAD (ed.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn, DAAD: 14–21. doi: 10.46685/DAADStudien.2023.01.
- Henrici, Gert/Koreik, Uwe (eds.) (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Henry, Alastair (2012): *L3 motivation*. Gothenburg: Gothenburg University Press.
- Henry, Alastair (2017): “L2 motivation and multilingual identities”. *Modern Language Journal* 101/3: 548–565.
- Lamb, Martin et al. (eds.) (2019): *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Middeke, Annegret/Hille, Almut/Burneva, Nikolina (Bearb.) (2016): „Germanistische Qualifikationen weltweit – Curricula und Berufsbilder von AuslandsgermanistInnen“. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (eds.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Band. 4. Frankfurt a. M., Lang: 95–207.
- Nassaji, Hossein/Kartchava, Eva (eds.) (2021): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peuschel, Kristina/Pietzuch, Jan P. (eds.) (2009): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsdrucke. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 80). doi: 10.17875/gup2009-314.
- Riemer, Claudia (2005): „Nie zu früh und immer zu wenig: Forschung im und für den Fremdsprachenunterricht“. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert (eds.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Berlin, Cornelsen: 85–93.
- Riemer, Claudia (2007): „DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen“. *Info DaF* 34/5: 445–459.

- Riemer, Claudia (2016): „Empirische Forschung in der Fremdsprachendidaktik“. In: Feld-Knapp, Ilona/Boócz-Barna, Katalin (eds.): *DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa*. München, Iudicium: 42–56.
- Riemer, Claudia (2019): „Entwicklungslien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin?“. In: Peyer, Elisabeth/Studer, Thomas/Thonhauser, Ingo (eds.): *IDT 2017*. Bd. 1: *Hauptvorträge*. Berlin, Erich Schmidt: 9–19.
- Riemer, Claudia (2022): „Intentional statt inzidentell. Zur Effektivität mündlichen korrekiven Feedbacks in der L2-Unterrichtsinteraktion“. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (eds.): *Feedback beim Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr: 113–124.
- Riemer, Claudia (2023): „(Keine?) Sprachen- und Regionenspezifik in der L2-Motivationsforschung. Überblick über den Stand der Forschung“. In: Auteri, Laura et al. (eds.): *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*. Bd. 3. Berlin etc., Lang: 385–396. doi: 10.3726/b19956.
- Riemer, Claudia (2024): „Deutsch lernen und lehren macht mobil? Fachliche Perspektiven zur Mobilität im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. *DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrerinnenverbände in Lateinamerika* 16. sites.google.com/view/dafbruecke/startseite [28.06.2025].
- Riemer, Claudia/Soethe, Paulo (2023): „Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in DaF/Germanistik und Hochschulbildung: Chancen und Herausforderungen“. In: DAAD (ed.): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung*. Bonn, DAAD: 22–33. doi: 10.46685/DAADStudien.2023.01.
- Settinieri, Julia (2024): „Curriculare Überlegungen zur Rolle der Forschungsmethodologie in fremdsprachendidaktischen Studiengängen (am Beispiel von DaF/DaZ)“. In: Burwitz-Melzer, Eva/Riemer, Claudia/Schmelter, Lars (eds.): *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre. Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr: 194–204.
- Settinieri, Julia et al. (eds.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB). doi: 10.36198/9783838585413.
- Viebrock, Britta (2015): *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Weinrich, Harald (1979): „Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5: 1–13.
- Wulff, Nadja/Häusler, Anja (2023): „Agilität in der DaF/DaZ-Ausbildung im Kontext der Digitalisierung“. *Info DaF* 50/5: 443–461. doi: 10.1515/infodaf-2023-0079.