

Dinah Krenzler-Behm

## **Lehre bildet Geister; doch Übung macht den Meister – Plädoyer für eine praxisorientierte(re) DaF-Lehrer\*innenbildung**

**Abstract:** Academic circles demand the need for a practical approach in university German language teacher training. In order to generate this practical orientation at least to some extent, various measures are being taken, including, for example, (extended) practical semesters and so-called "research-based learning". Another option is to use (semi-professional) Master's level students as teachers in courses designed for first-year students. Therefore, as part of the Master's level course "Didactics of the German Language" in the autumn semester of 2021, I had students collaboratively develop and implement a guided lesson design in the course "Oral Communication", a course aimed at first-year students. In my contribution I will present in particular the contents of this didactics course as well as the three phases (preparation, implementation and retrospective observation) of the teaching experiments carried out, while using one of the implemented concrete lesson designs as illustration.

### **1 Einleitung**

Theorie und Praxis bilden, wie unzweifelhaft im kollektiven Bewusstsein verankert ist, nicht nur in der universitären (Deutsch-/DaF-) Lehrer\*innenbildung eine teilweise unüberwindbar scheinende Kluft. Dieses Spannungsfeld resultiert maßgeblich aus der seit Menschengedenken existenten „Diskrepanz zwischen Idee und Umsetzung“ (Fleischmann/Güler 2011, 39), die sich in der (Deutsch-/DaF-)Lehrer\*innenbildung insbesondere in der Dichotomie zwischen primär theoriebasierten universitären Studien und der pädagogischen Praxis widerspiegelt (Fleischmann/Güler 2011, 40). Es ist somit nicht verwunderlich, dass diese Thematik seit Jahrzehnten in der pädagogischen Forschungsliteratur aufgegriffen wird (vgl. Bollnow 1978). Hinterfragen lässt sich jedoch, ob Theorie und Praxis zwangsläufig als Einheit bzw. als ein einheitliches Gefüge wahrzunehmen sind (vgl. Hedke 2000, 3; Cramer 2014, 353/354).

Der Ruf nach einem stärkeren Praxisbezug (vgl. Hedke 2000) in der universitären Deutsch-/DaF-Lehrer\*innenbildung ertönt seit Jahren, und es gibt durchaus Ansätze und Bestrebungen, diesen nicht ungehört verhallen zu lassen, sondern z. B. mithilfe von (verlängerten) Praxissemestern/Praxisphasen (vgl. Werner 2019; Rheinländer/Scholl 2020) bzw. Pre-Teaching (entspricht in etwa dem in Finnland praktizierten „auskultointi“) gegenzusteuern. Auch die evidenzbasierte Praxis, d. h. „einschlägige wissenschaftliche Befunde und bewährte Theorie beim professionellen Handeln situationsangemessen zu berücksichtigen“ (Bauer et al. 2015, 188) sowie das sog. „Forschende Lernen“ (Cramer 2014, 345) oder „erfahrungsbasierte Lernangebote“ (Mayer 2019, 161–

174) finden vermehrt Anklang. Besonders erwähnenswert ist in diesem Kontext das europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR<sup>1</sup>), da der in diesem Beitrag präsentierte Unterrichtsversuch den Studierenden in einigen Punkten Fertigkeiten abverlangt, die auch im EPR aufgelistet sind (vgl. Phasen 1.1/1.2 in den Bereichen Qualifikation/Erfahrung sowie zentrale Lehrkompetenzen).

Ferner wird zum Teil intensiv über Eignungstests für zukünftige Lehramtsstudierende diskutiert (Sánchez Anguix 2021) oder diese finden bereits Anwendung, wie dies in der (Fach-)Lehrer\*innenbildung in Finnland seit den 1970er Jahren der Fall ist (vgl. Kricke 2016). Darüber hinaus bietet es sich an, z. B. an Didaktikkursen teilnehmende Studierende aktiver einzubinden und ihnen beispielsweise partielle Lehrverantwortung zu übertragen. Es versteht sich von selbst, dass derartige praktische Übungen von dem\*der Kursleiter\*in intensiv begleitet werden sollten, und zudem ein reger und konstruktiv-kritischer Gedankenaustausch mit den Mitstudierenden erwünscht ist. Somit kann der von Cramer (2014, 349) geäußerten Kritik, dass „ein Zuviel an Praxis im Studium sowie zu frühe und schlecht begleitete Praktika zu Deprofessionalisierung führen [können], weil Studierenden suggeriert wird, sie könnten bereits erfolgreich unterrichten“, begegnet werden. Es wäre interessant zu erfahren, was konkret mit „ein Zuviel“ gemeint ist, da gerade in diesem Kontext eher „ein Zuwenig“ dominiert. Meiner Ansicht nach lässt sich Professionalität generell nicht allein in universitären Studiengängen erwerben. Stattdessen ist in diesem Punkt mit Reuter (2008, 73) übereinzustimmen, der konstatiert, dass „sich Professionalität aus dem Zusammenwirken von durch Ausbildung erworbener Fachkompetenz und durch Berufserfahrung erworbener Expertise ergibt“ (Reuter 2008, 73; vgl. Rothland 2020, 138).

Um den in wissenschaftlichen Kreisen postulierten Praxisbezug zu erhöhen, habe ich im Herbstsemester 2018 damit begonnen, die Teilnehmenden eines an der Universität Tampere angebotenen Didaktikkurses versuchsweise in Zweiergruppen mit einer Stundengestaltung zu betrauen. Die Studierenden wurden sozusagen als semiprofessionelle<sup>2</sup> Lehrende in einem Kurs eingesetzt, der für Erstsemester\*innen konzipiert ist und sich vornehmlich auf mündliche Kommunikation konzentriert. Nach diesem Pilotprojekt, das insbesondere bei den Studierenden des Didaktikkurses überwiegend auf positive Resonanz stieß, wurde im Herbstsemester 2021 ein weiterer Versuch unter ähnlichen Prämissen, jedoch mit einer ausgeprägteren theoretischen Unterfütterung bzw.

---

1 vgl. Das europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR/European Profiling Grid) ([https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf)).

2 Bei Semiprofessionalität handelt es sich um ein Stadium, das zwischen Laienhaftigkeit und Professionalität angesiedelt ist. Folgt man den Ausführungen von Reuter (2008, 73), können Studierende, insbesondere aufgrund fehlender Berufserfahrung, einzig als semiprofessionell bezeichnet werden.

wissenschaftlichen Aufbereitung (s. Kap. 3), durchgeführt. Bevor ich den letztgenannten Unterrichtsversuch näher beleuchte, bietet es sich an, im nächsten Kapitel kurz auf die (DaF-)Deutschlehrer\*innenbildung an der Universität Tampere einzugehen.

## **2 (DaF-)Deutschlehrer\*innenbildung an der Universität Tampere**

Auf den Aspekt, dass sich das finnische Bildungswesen von dem deutschen nicht zuletzt aufgrund des in Finnland etablierten Gemeinschaftsschulsystems (vgl. Ministry of Education and Culture et al. 2016), das die Klassen 1–9 umfasst, stark unterscheidet, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

Zu konstatieren ist jedoch, dass sich auch in Finnland der Lehrer\*innenberuf seit einigen Jahren mit einem Imageproblem konfrontiert sieht: An der Universität Tampere beispielsweise standen für angehende Klassenlehrer\*innen<sup>3</sup> im Jahr 2016 70 Plätze und im Jahr 2019 80 Plätze zur Verfügung. Die Anzahl der Bewerber\*innen hingegen fiel von 1966 im Jahr 2016 auf 1644 im Jahr 2019 zurück (vgl. Manner 2019). Von dieser Entwicklung sind auch die übrigen für die Lehrer\*innenausbildung zuständigen finnischen Universitäten betroffen. Eine Mitverantwortung für das angekratzte Image dieses vormals angesehenen Berufsstandes tragen Manner zufolge die finnischen Medien. In der Berichterstattung werden die Schattenseiten des Lehrer\*innendaseins, wie z. B. Stress, Überfrachtung, physische und psychische Übergriffe detailliert geschildert, die Sonnenseiten jedoch, wie z. B. Vielfältigkeit, Teilhabe an der Entwicklung der Schüler\*innen, werden ignoriert (vgl. Manner 2019). Was nun konkret den (DaF-) Deutschlehrer\*innenberuf betrifft, ist es ein Faktum, dass es aufgrund einer stetig nachlassenden Anzahl an Deutschlernenden an finnischen Schulen heutzutage nicht mehr ausreicht, ausschließlich als (DaF-)Deutschlehrer\*in zu agieren. Ein zweites Fach, häufig eine zweite Sprache, wie z. B. Schwedisch – die zweite Landessprache – oder Englisch, sollte das eigene Unterrichtsrepertoire par force abrunden.

Trägt sich eine Person nun allen Unkenrufen zum Trotz mit der Absicht, in Zukunft den (DaF-)Deutschlehrer\*innenberuf zu ergreifen, gestaltet sich ihr Studienpfad wie folgt: Nachdem sich der\*die Studierende aufgrund der Abiturnote für den entsprechenden Studiengang empfehlen konnte bzw. die obligatorische Aufnahmeprüfung bestanden hat, nimmt die Person in der Regel das entsprechende Studium auf. An der Universität Tampere beispielsweise in der Studienrichtung Deutsch. Ihr Studium schließt sie im Idealfall nach fünf

---

3 Im finnischen Bildungswesen wird in der Lehrer\*innenbildung zwischen a) Erziehenden/Vorschullehrenden, b) Klassenlehrer\*innen, die vornehmlich in den Klassen 1-6 tätig sind, c) Fachlehrer\*innen (hierzu zählen die Deutschlehrer\*innen) sowie Sonderpädagog\*innen unterschieden (Ministry of Education and Culture et al. 2016, 27).

Jahren mit dem Mastertitel ab. Auf Masterebene entscheidet sie sich dann für das Modul Deutsche Sprache und Kultur und belegt u. a. die angebotenen Kurse zur Didaktik der deutschen Sprache. An dieser Stelle muss eingeräumt werden, dass einige dieser Kurse in den letzten Jahren jedoch leider dem Rotstift zum Opfer gefallen sind, woraus resultiert, dass die ehemals getrennt unterrichteten Themengebiete Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehren nun in komprimierter Form angeboten werden. Zudem durchlaufen die künftigen (DaF-)Deutschlehrer\*innen an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät (EDU) eine pädagogische Ausbildung im Umfang von 60 ECTS, die jedoch fächerübergreifend ist und sie absolvieren zudem zwei Praxissemester (= „auskultointi“). Vor Beginn des Lehramtsstudiums ist eine weitere Barriere zu überbrücken, und zwar in Gestalt einer als Eignungsprüfung bezeichneten Aufnahmeprüfung, die sich aus einem Motivationsschreiben und einem Interview zusammensetzt. Potenzielle Lehramtsstudierende eignen sich demnach, wie in wissenschaftlichen Kreisen postuliert, zunächst Fachwissen an, das dann auf Masterebene durch fachdidaktisches und an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät durch primär pädagogisches Wissen erweitert wird (vgl. Winkler/Seeber 2020, 26).

Dass Lehramtsstudierende z. B. im deutschsprachigen Raum in die Lernförderung involviert<sup>4</sup> sind, ist keine Seltenheit. Zu erwähnen ist in diesem Kontext auch die nicht unumstrittene Praxis, bei herrschendem Lehrer\*innenmangel semiprofessionelle Studierende zu rekrutieren<sup>5</sup>. Bei dem von mir durchgeführten, wissenschaftlich aufbereiteten Unterrichtsversuch handelt es sich strenggenommen um die Renaissance des didaktischen Konzepts, Studierende auf Masterebene als semiprofessionelle Lehrende auf Bachelorebene einzusetzen.

### **3 Unterrichtsversuch im Kurs „Mündliche Kommunikation“**

Bevor im Folgenden der Unterrichtsversuch aus dem Herbstsemester 2021 konkret beleuchtet wird, ist es ratsam im Hinblick auf den oben erwähnten, für Erstsemester\*innen konzipierten Kurs, in dessen Fokus mündliche Kommunikation<sup>6</sup> steht, auf zwei Aspekte zu verweisen, die die

---

4 Vgl. Studierende machen Schule (<https://studierende-machen-schule.de>) (letzter Zugriff 18.04.2023).

5 Vgl. „Überstunden und Studenten sollen gegen Lehrermangel helfen“ (<https://www.derstandard.at/story/2000138746458/ueberstunden-und-studenten-sollen-gegenlehrermange>) (letzter Zugriff 18.04.2023) sowie „Es gibt keine Tabus mehr: Kommission macht brisante Vorschläge gegen Lehrermangel“ (<https://www.tagesspiegel.de/politik/brisante-vorschlaege-gegen-den-lehrermangel-was-eine-forschungskommission-empfiehl-9251238.html>) (letzter Zugriff 18.04.2023).

6 Im Vorlesungsverzeichnis lautet die Kursbeschreibung wie folgt: Üben der kommunikativen Fertigkeiten sowie der Auftrittskompetenz und -sicherheit. Vorbereitung

Lehrende/Kursleiterin und insbesondere die in den Unterrichtsversuch involvierten semiprofessionellen Studierenden registrieren sollten: So spielt zum einen in der mündlichen Kommunikation neben der Bildung mehr oder minder grammatikalisch korrekter Sätze und der erwünschten Erweiterung des Wortschatzes gerade die Aussprache, die „zentral die **Persönlichkeit** eines Menschen [betrifft]“ (Huneke/Steinig 2013, 176, Hervorhebung im Original), eine nicht zu unterschätzende Rolle. Eine mit einer „zielsprachlich authentischen Aussprache“ (Huneke/Steinig 2013, 176) einhergehende Veränderung der Identität stößt insbesondere bei jugendlichen Lernenden, deren Persönlichkeit noch nicht vollständig ausgebildet ist, nicht selten auf mentale Blockaden. Darüber hinaus dürfte die Aussprache der deutschen Sprache für finnischsprachige Muttersprachler\*innen einige Stolpersteine bereithalten (vgl. Hall et al. 2005). Nicht weniger gravierend ist zum anderen die Angst, sich vor den Mitstudierenden eine Blöße zu geben, ja gar das Gesicht zu verlieren. Spontane und unreflektierte Unterhaltungen, die nachweislich dazu beitragen könnten, bei Studienanfänger\*innen die Zunge zu lösen, sind in Finnland eine Rarität, denn „Finnland ist ein Land, in dem Wörter eine starke Bedeutung haben und eine Botschaft vermitteln sollen. [...] Daher neigen Finnen auch eher zur Wortkargheit und gehen dem sogenannten Small Talk aus dem Weg.“ (Gremium zur Förderung Finnlands o. J.).

Der Kurs „Mündliche Kommunikation“ ist auf Bachelorebene angesiedelt, wird im Normalfall im ersten Studienjahr absolviert und fand im Herbstsemester 2021 zweimal pro Woche statt. An dem Kurs, für den es 5 ECTS gibt, nahmen 8 Studierende teil. Um die angestrebten Kursziele (s. Fußnote 6) zu erreichen und die Sprechangst der Studierenden zu reduzieren, wurde insbesondere auf kollaboratives, vielfältige Methoden umfassendes Arbeiten gesetzt.

Die zweistündigen Sitzungen des auf Masterebene angesiedelten Kurses „Didaktik der deutschen Sprache“ erfolgten in demselben Zeitraum. Zum Kurs zählten zudem die von den Studierenden durchgeführten Unterrichtsgestaltungen, die pro Zweiergruppe jeweils 45 Minuten umfassten, sowie die Hospitation einer von Mitstudierenden geplanten Unterrichtseinheit, die außerhalb der regulären Kurszeit angesiedelt war. Nach Kursende wurden 30-minütige Online-Feedbackgespräche geführt, die sich sowohl auf die Unterrichtsgestaltung als auch auf den Kurs als Gesamtheit bezogen und bei denen jeweils drei Kursteilnehmende und die Kursleiterin<sup>7</sup> präsent waren. An

---

von Reden und Vorträgen für verschiedene Situationen. (Alle Übersetzungen in dem vorliegenden Artikel wurden von DKB erstellt.) Das finnischsprachige Original lautet: ‚Keskusteluvalmiuksien, esiintymistaidon ja -varmuuden harjoittelu.‘ Weitere Informationen auf Finnisch unter: <https://bit.ly/3c4yfoW>.

<sup>7</sup> An dieser Stelle soll explizit darauf verwiesen werden, dass die Verfasserin des vorliegenden Artikels und die Kursleiterin beider Kurse eine Personalunion bilden.

dem Kurs, für den es 5 ECTS gibt und der laut Studienprogramm vorrangig das Ziel anstrebt, dass der\*die Studierende sich mit einem Teilgebiet des Deutschlehrens bzw. Deutschlernens vertraut gemacht hat<sup>8</sup>, nahmen im Herbstsemester 2021 12 Studierende teil.

Bezeichnend für die zu jenem Zeitpunkt vorherrschende Corona-Pandemie trugen alle Akteur\*innen einen Mund-Nasen-Schutz bzw. eine FFP2-Maske, was die Kommunikation teilweise geringfügig erschwerte. In dem für Erstsemester\*innen konzipierten Kurs „Mündliche Kommunikation“, zu dessen Inhalten, wie oben bereits angeführt, vornehmlich Konversationsübungen zählen, sorgte die durch die Masken gedämmte und somit in Mitleidenschaft gezogene Aussprache nicht selten für Herausforderungen oder gar Unmut.

Anzumerken ist ferner, dass die Gruppen beider Kurse als heterogen bezeichnet werden können. Während sich dieses Merkmal im Kurs „Mündliche Kommunikation“ vornehmlich in einem unterschiedlichen Niveau der Deutschkenntnisse – von B1 bis muttersprachlich/C2 – widerspiegelte, resultierte die Heterogenität im Kurs „Didaktik der deutschen Sprache“ primär aus den verschiedenen Zukunftsperspektiven der Studierenden: Ungefähr die Hälfte der Kursteilnehmer\*innen heg(t)e den Wunsch, den Beruf Deutschlehrer\*in zu ergreifen und hatte somit die oben erwähnte Lehrer\*innenausbildung an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät bereits absolviert oder durchlief diese gleichzeitig (vgl. EPR: Ausbildung/Qualifikation 1.1/1.2 sowie bewertetes Unterrichten 1.2/2.1). Die übrigen Teilnehmenden belegten den Kurs aus Interesse und/oder um ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

Die kursspezifische Moodleseite diente den Studierenden auf vielfältige Weise als Orientierungshilfe, denn dort waren z. B. (aktualisierte) Literaturhinweise aufgelistet sowie „Fahrpläne“ für die erste und zweite Periode<sup>9</sup>. Es wurde zudem ein Wiki erstellt, in das die Studierenden beispielsweise ihre Beobachtungen bzw. Ergebnisse ihrer Recherchen eintragen konnten. Darüber hinaus wurden themenspezifische Links und Dateien, Aufgabenstellungen sowie allgemeine Informationen und aktuelle Hinweise auf die Moodleseite gestellt.

In der ersten Sitzung wurden die Teilnehmenden zunächst mit Hilfe einer PowerPoint-Präsentation mit den Inhalten, Anforderungen und Zielen des

---

8 Das finnischsprachige Original lautet: 'Opiskelija on perehtynyt johonkin saksan kielen opettamisen tai oppimisen osa-alueeseen.'

9 An der Universität Tampere ist das Studienjahr in vier Unterrichtsperioden gegliedert. Jede Periode umfasst sieben Wochen.

betreffenden Kurses bekannt gemacht. In diesem Kontext spielte die anvisierte studentische Stundengestaltung eine relevante Rolle.

Die nächsten Sitzungen dienten vornehmlich der wissenschaftlichen Unterfütterung (vgl. EPR: Didaktik/Methodik 1.1–2.1). Zunächst wurden schwerpunktmäßig die folgenden Themenbereiche behandelt:

- Lerntheorien (mit besonderem Augenmerk auf Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Konnektivismus)
- Alter, Sozialisation & Motivation der Lernenden
- Merkmale der deutschen Standardsprache (im Hinblick auf die Zielgruppe insbesondere Phonetik, Syntax und Orthografie)
- Professionsstandards und Lehrer\*innenverhalten sowie Motivierung
- Heterogenität/Homogenität im Klassenzimmer, „Problem“schüler\*innen“, Standardsituationen, Kriterien guten Unterrichts<sup>10</sup>

Unzweifelhaft ist diese Auflistung unvollständig, aber aufgrund der dezimierten Kursinhalte konnten weder weitere Themenbereiche Berücksichtigung finden noch war eine detailliertere Auseinandersetzung mit den oben erwähnten Themen möglich. Dass die Teilnehmenden am Kurs „Mündliche Kommunikation“ zwar als heterogene Gruppe charakterisiert werden konnten, aber anderweitig keine didaktischen Herausforderungen boten, spielte bei der Entscheidung, die Didaktik-Studierenden gerade in diesem Kurs einzusetzen eine nicht unerhebliche Rolle, da es kontraproduktiv wäre, zukünftige Lehrende bei ihrem ersten Einsatz zu überfrachten bzw. zu demotivieren.

#### **4 Unterrichtsgestaltungen**

Während in Kapitel 3 bereits auf zentrale Inhalte des Kurses, insbesondere im Hinblick auf die theoretische Annäherung an das Kernthema, d. h. die Didaktik

---

<sup>10</sup> Es wurde insbesondere auf die folgenden Werke zurückgegriffen: Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Stuttgart. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Aus diesem Werk stammt auch der nicht mehr zeitgemäße Terminus „Problemschülerinnen bzw. Problemschüler“ (vgl. Kapitel 4: Der Umgang mit Problemschülerinnen und Problemschülern). Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber. Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.

der deutschen Sprache eingegangen wurde, widme ich mich im Folgenden dem drei Phasen umfassenden Unterrichtsversuch, in dessen Fokus die kollaborativen Unterrichtsgestaltungen standen.

## **4.1 Vorbereitung**

Nachdem die Studierenden des Kurses „Didaktik der Deutschen Sprache“, wie oben bereits erläutert, theoretisch an die kursrelevanten Themenbereiche herangeführt wurden, begann in der zweiten Periode der praxisorientierte(re) Teil des Kurses. Zunächst wurden den Studierenden die „Fahrpläne“ des Kurses „Mündliche Kommunikation“ zugänglich gemacht, um die erneute Bearbeitung eines bereits behandelten Themas von vornherein auszuschließen. Selbstverständlich ist gegen pädagogische Redundanz generell nichts einzuwenden, aber ein neues Thema, möglicherweise gepaart mit einem unterschiedlichen Lehrverhalten, kann höchstwahrscheinlich zu einer gesteigerten Motivation der Erstsemester\*innen beitragen. Als Rüstzeug für die bevorstehende Unterrichtsgestaltung der Studierenden fungierten Links und Dateien, die sich schwerpunktmäßig um die folgenden Themen rankten:

- Kreative Unterrichtsmethoden
- Unterrichtseinstiege
- Verlaufsplan (als Anregung bzw. Orientierungshilfe)
- Beobachtungsschwerpunkte für die bevorstehenden Hospitationen
- und sicherheitshalber Tipps zum Distanzunterricht

Die Tipps zum Distanzunterricht erwiesen sich im Nachhinein als subsidiär, denn die beiden letzten Unterrichtsgestaltungen mussten aufgrund der sich erneut verschärfenden Coronasituation kurzfristig ins Internet verlegt werden. Zudem wurde den Erstsemester\*innen ein Fragebogen präsentiert, der bereits im Rahmen des im Jahre 2018 stattgefundenen Pilotprojekts von den ehemaligen Teilnehmenden des Didaktikkurses erstellt wurde und im Herbstsemester 2021 lediglich geringfügig modifiziert wurde. Dieser Fragebogen, der von den Teilnehmenden des Kurses „Mündliche Kommunikation“ nach einer jeden Unterrichtsgestaltung anonym ausgefüllt werden sollte, bestand lediglich aus sechs Fragen (vier geschlossenen [gemäß der Likert-Skala] und zwei offenen), um einer Überfrachtung und potenziellen Umfragemüdigkeit entgegenzuwirken. Um sicherzustellen, dass die Fragen von den Erstsemester\*innen problemlos verstanden werden konnten, wurden die

Fragen sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch formuliert. Zudem bestand die Möglichkeit, auf die offenen Fragen in der eigenen Muttersprache zu antworten.

Die studentischen Zweiergruppen wurden ausnahmsweise von der Kursleiterin zusammengestellt, um zu gewährleisten, dass nach Möglichkeit zumindest ein Mitglied über didaktische Vorkenntnisse verfügte. Nachdem die Gruppen feststanden, wurden sie mit der folgenden Aufgabe betraut:

*Eure Aufgabe: Erstellt bitte in Kooperation mit eurer jeweiligen Partnerin bzw. dem jeweiligen Partner eine vorläufige Unterrichtsplanung: Welche Themen wollt ihr auf welche Art und Weise in den zur Verfügung stehenden 45 Minuten behandeln. Vergleicht eure Vorgehensweise bitte unbedingt mit den anderen Gruppen, um etwaige Überschneidungen zu minimieren bzw. zu eliminieren. Vermerkt bitte auf euren Papieren, was ihr wie lange in welcher Form behandelt bzw. von den Studierenden behandeln lasst. Wichtig ist auch zu erwähnen, warum ihr gerade dieses Thema und diese Arbeitsform wählt. Denkt bitte daran, dass es besser ist, zu viele als zu wenige Aufgaben anbieten zu können.*

Die Studierenden diskutierten zunächst in der Sitzung innerhalb ihrer jeweiligen Gruppe über mögliche Ideen und Vorgehensweisen und präsentierten diese dann schließlich gruppenübergreifend, um möglichen Überschneidungen vorzubeugen und Peer-Feedback sowie Kommentare der Kursleiterin einzuholen. Anschließend stand den Zweiergruppen eine Woche Zeit zur Verfügung, um ihre Stundengestaltung zu überarbeiten und einen möglichst konkreten Verlaufsplan auf der kurseigenen Moodleseite einzureichen. Was die von den studentischen Zweiergruppen erarbeiteten Stundenverlaufspläne betrifft, wurden im übersichtlich gestalteten Stundenverlaufsplan von Gruppe 2 die Anforderungen im Hinblick auf die Themen, die Arbeitsformen und die eingeplante Bearbeitungszeit zweckdienlich umgesetzt. Kritisch angemerkt werden könnte jedoch, dass weder die Wahl der Themen noch die der Arbeitsform(en) begründet wurde.

In der folgenden Sitzung wurde nochmals dezidiert auf die studentischen Stundenverlaufspläne eingegangen (vgl. EPR: Unterrichts- und Kursplanung 1.1–2.1), da diese für semiprofessionelle studentische Lehrkräfte während der Unterrichtsgestaltung als Anleitung und im Notfall, neben dem\*der Kollaborationspartner\*in, als eine Art Rettungsanker fungieren könn(t)en. Zudem ist unbestritten, dass eine zweckdienliche Vorbereitung die zu erwartende Nervosität, in diesem konkreten Fall der studentischen Lehrkräfte, zwar nicht gänzlich verfliegen lässt, diese aber in eine produktive Anspannung umzuwandeln vermag. Erwähnenswert ist, dass sich die Studierenden zunächst mit mehreren Formularen zur Hospitationsevaluierung vertraut machten (s. o.), bevor von den Kursteilnehmenden ein eigenes Formular erarbeitet wurde, das primär auf die Schwerpunkte einer Unterrichtshospitation abzielt, wie z. B. Zeitmanagement, Inhalt, Interaktion und Sprachverwendung. Zudem wurden in

dieser Sitzung exemplarisch einige authentische Unterrichtsvideos angeschaut und analysiert.

## **4.2 Durchführung**

Die studentischen Unterrichtsgestaltungen der Gruppen 1–4 wurden kollaborativ in Zweiergruppen als Kontaktunterricht in Räumlichkeiten der Universität Tampere durchgeführt. Neben den Studierenden des Kurses „Mündliche Kommunikation“ waren jeweils zwei Hospitierende sowie die Kursleiterin anwesend. Im Gegensatz zur Zusammensetzung der Zweiergruppen war die Reihenfolge der Unterrichtsgestaltungen zufällig gewählt bzw. wurde maßgeblich von den Terminplänen der studentischen Lehrkräfte diktiert, da die Unterrichtsgestaltungen zwangsläufig außerhalb der Kurszeiten stattfinden mussten. Besondere Vorkommnisse waren in den Unterrichtsgestaltungen der Gruppen 1–4 nicht zu vermelden, auf das (Peer-)Feedback für Gruppe 2 wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen.

Die studentischen Unterrichtsgestaltungen der Gruppen 5 und 6 hingegen mussten, wie oben bereits erwähnt, aufgrund der sich verschärfenden Coronasituation kurzfristig als Fernunterricht durchgeführt werden, was auch für professionelle Lehrende zu Beginn der Coronapandemie im Frühjahr 2020 eine nicht zu unterschätzende Herausforderung bzw. gar Überforderung darstellte (vgl. Voss/Wittwer 2020). Erschwerend kam hinzu, dass es ausgerechnet an diesem Tag zu Störungen der Breakout Rooms-Funktion auf Zoom kam. Da das Konzept der Unterrichtsgestaltungen gemäß den Inhalten und Anforderungen des Kurses „Mündliche Kommunikation“ vornehmlich auf Interaktion bzw. Gruppenarbeit basieren sollte, sahen sich die Gruppen 5 und 6 neben der Herausforderung via Zoom zu unterrichten zusätzlich mit der Problematik konfrontiert, blitzschnell umzuschalten und trotz mangelnder Lehrerfahrung Maßnahmen zu ergreifen, die eine wie auch immer geartete Kommunikation ermöglichten. Es ist zu konstatieren, dass die beiden Gruppen unterschiedliche Strategien entwickelten: Gruppe 5 verständigte sich ohne jedwede Aufforderung der Kursleiterin intensiv per Chatfunktion miteinander und suchte nach alternativen Vorgehensweisen, während sich Gruppe 6, obwohl diese bereits vor Unterrichtbeginn von der Kursleiterin über den Wegfall der betreffenden Zoom-Funktion informiert wurde, zumindest dem Eindruck der Kursleiterin zufolge weder im Vorfeld noch während der Unterrichtsgestaltung per Chat-Funktion miteinander kommunizierte, was sich negativ auf die Interaktion zwischen den semiprofessionellen Lehrenden und den Erstsemester\*innen auswirkte.

## **4.3 Evaluierung/retrospektive Betrachtungen**

In diesem Kapitel werden das Peer-Feedback, d. h. die Evaluierungen der Unterrichtsgestaltungen durch die Hospitant\*innen, das Feedback der Kursleiterin und der Erstsemester\*innen sowie die retrospektive Betrachtung, exemplarisch dargestellt an Gruppe 2<sup>11</sup>, einer umfassenderen Betrachtung unterzogen.

#### 4.3.1 Evaluierungen der Unterrichtsgestaltungen durch die Hospitant\*innen

Vorausschicken möchte ich, dass Studierende bei der Evaluierung von Leistungen ihrer Kommiliton\*innen im Normalfall Milde und Nachsicht walten lassen. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich in den Bewertungen Adjektive wie *schön* und *gut*, vgl. Hospitantin AA über Gruppe 2: *Schön, dass die Anweisungen auch auf der Tafel zu sehen waren*<sup>12</sup>. *Das Video war schön und verdeutlichend*. Auch Hospitantin BB greift bei ihrer Bewertung der Unterrichtsgestaltung von Gruppe 2 zu ähnlichen Formulierungen: *Schöne und logische Einheit bei Unterricht. Das letzte Aufgabe war gut und schön, dass die ganze Gruppe mitgemacht hat*. Was das Zeitmanagement angeht, wird von AA beanstandet, dass für eine Aufgabe nicht ausreichend zur Verfügung stand, während BB anmerkt, dass die sog. Aufwärmübung zu viel Zeit in Anspruch nahm, was auch der Kursleiterin nicht verborgen geblieben ist. AA hält den Inhalt der Unterrichtsgestaltung für zweckdienlich: *[...], und die Aufgaben waren auch nicht zu schwierig, z. T. weil sie Anweisungen und das Diskussionsmuster zur Verfügung gegeben haben*. BB kommt zu derselben Einschätzung wie ihre Co-Hospitantin. Was die Sprachverwendung bzw. die Interaktion zwischen den verschiedenen Akteur\*innen betrifft, wird von BB eine *schöne und deutliche Sprachverwendung der Lehrenden* sowie *eine gute Stimmung zwischen der Gruppe [der Erstsemester\*innen]* attestiert. AA hebt ebenfalls die deutliche Aussprache der Lehrenden hervor, auch wenn gerade zu Anfang eine gesteigerte Lautstärke *wegen Masken und der Größe des Raumes* wünschenswert gewesen wäre. Die Authentizität der Lehrenden und ihr *gutes einfaches* Humor werden lobend zur Kenntnis genommen. Das Peer-Feedback fällt somit positiv aus.

#### 4.3.2 Das Feedback der Kursleiterin

Das positive Peer-Feedback deckt sich weitgehend mit der von der Kursleiterin vorgenommenen Evaluierung. Die im Verlaufsplan erwähnten Inhalte werden mustergültig umgesetzt und die anvisierten Zeiten werden eingehalten. Den beiden Lehrenden gelingt ein geradezu professioneller Einstieg: Nach der Begrüßung, stellen sie sich zunächst vor und schreiben ihre Namen gutleserlich

---

<sup>11</sup> Eine detaillierte Betrachtung der Feedbacks aller Gruppen würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen.

<sup>12</sup> Bei den Zitaten handelt es sich um studentische Originale.

an die Tafel. Es lässt sich feststellen, dass eine der beiden Lehrenden, die bereits Didaktikkurse an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät absolviert hatte und zudem über Unterrichtspraxis verfügt, „lehrerhaft“ agiert, jedoch nicht im Sinne von belehrend, sondern von pädagogisch versiert. Kritisch anmerken lässt sich hingegen, dass sie aus den oben genannten Gründen (automatisch) eine etwas dominantere Rolle als ihre Mitstreiterin einnimmt, den Ton angibt und z. B. teilweise etwas überdeutlich spricht. Den Erstsemester\*innen wird z. B. bei Formulierungsschwierigkeiten Hilfestellung angeboten, sie werden in ihren Bemühungen sich aktiv in den Unterricht einzubringen von beiden studentischen Lehrkräften nachhaltig unterstützt und zu ihnen wird ein guter Kontakt hergestellt (vgl. EPR: Steuerung von Interaktion 2.1), indem sie von den Lehrenden mit ihren Nachnamen<sup>13</sup> angesprochen werden. Zu beanstanden ist lediglich, dass sich das Aufwärmenspiel als etwas langatmig gestaltet. Lobend zu erwähnen ist auch, dass Gruppe 2 im Gegensatz zu anderen Gruppen einen Plan B und gar einen Plan C erarbeitet hat, um zu gewährleisten, dass die Unterrichtsgestaltung tatsächlich 45 Minuten umfasst und nicht aufgrund fehlender Inhalte vorzeitig beendet werden muss.

#### *4.3.3 Das Feedback der Erstsemester\*innen*

An der Unterrichtsgestaltung von Gruppe 2 nahmen 7 Erstsemester\*innen teil.

Die exemplarische Auswertung der Stundengestaltung von Gruppe 2 gestaltet sich wie folgt: Frage 1 (*Wie hat Ihnen die Stunde gefallen? 1–5*). 5 Studierende vergaben eine 4 und zwei Studierende eine 5. Frage 3 (*War es leicht im Unterricht zu sprechen? 1–5*). Die Bewertung fiel folgendermaßen aus: dreimal 5, dreimal 4 und einmal 3. Auf Frage 6 (*Wie könnte man den Unterricht weiterentwickeln? Offene Frage*) antworteten zwei Erstsemester\*innen, dass die Inhalte einer Vertiefung bedürft hätten und drei Befragte störten sich an dem unnötigen Hin- und Herlaufen der studentischen Lehrkräfte, das zu vermeiden gewesen wäre, wenn lediglich eine der Lehrenden den Computer bedient hätte.

Anzumerken ist, dass es sich bei einer 5 um die Bestnote handelt. Aus der obigen Bewertung ist ersichtlich, dass sich die Unterrichtsgestaltung von Gruppe 2 bei den Erstsemester\*innen großer Beliebtheit erfreute, was nicht verwundert, da die Unterrichtsgestaltung bis ins kleinste Detail geplant war (vgl. EPR: Unterrichts- und Kursplanung 2.1). Zudem können das Agieren und Auftreten der Lehrenden als souverän bezeichnet werden und ihre bilaterale Interaktion als vorbildlich. Interessanterweise haben weder die Hospitant\*innen noch die Kursleiterin das (unnötige) Hin- und Herlaufen der studentischen Lehrkräfte in ihren Evaluierungen bemängelt.

---

<sup>13</sup> In den Anfängerkursen wird gesiezt, damit Studierenden diese in der deutschen Sprache übliche Anredeform verinnerlichen können.

Was die Unterrichtsgestaltung von Gruppe 3 betrifft, ist anzumerken, dass die beiden Lehrenden den Erstsemester\*innen bereits bekannt waren, da sie wenige Monate zuvor als ihre Tutor\*innen fungierten. Aus diesem Grund fiel es den Lehrenden offenkundig schwer, den nötigen (professionellen) Abstand zu wahren, was sich u. a. darin zeigte, dass es ihnen, im Gegensatz zu den anderen Gruppen, schwerfiel, die Erstsemester\*innen zu siezen.

#### *4.3.4 Retrospektive Betrachtung*

Stellvertretend für die retrospektive Betrachtung werden Original-Auszüge aus der Reflexion einer der beiden Lehrenden von Gruppe 2 ausgewählt.

*[...] Die eigentliche Stunde ging ok. Ich habe viel zu verbessern, aber wenigstens war es nicht ganz schrecklich. [...] Es war eine spannende Situation, vor den unbekanntem Studierenden zu stehen. Zum Glück hatten wir einen klaren Plan und ich habe mich darauf konzentriert, den Plan zu folgen. Der Kontakt zu den Studierenden kam mir nicht so natürlich und während der Diskussionen war ich immer noch so angespannt, dass ich mir keine sinnvollen Kommentare zu den Antworten der Studierenden ausdenken konnte. [...] Das Zeitmanagement funktionierte ziemlich gut wie geplant.*

Auch von der semiprofessionellen Lehrenden wird sowohl auf ein *ziemlich gut* funktionierendes Zeitmanagement als auch auf eine klare Strukturierung hingewiesen. Der Verlauf der Unterrichtseinheit wird insgesamt als *ok* bezeichnet. Darüber hinaus setzt sie sich insbesondere mit der von ihr erbrachten Leistung selbstkritisch auseinander – eine Verhaltensweise, die für finnische Studierende charakteristisch ist und sich nicht selten als kontraproduktiv erweist. Fremd- und Selbstwahrnehmung weichen in einigen Punkten voneinander ab, insbesondere wenn man die positive Bewertung der Erstsemester\*innen berücksichtigt, denen in dem betreffenden Unterrichtsversuch die Schlüsselrolle zufiel. Es obliegt somit der Kursleiterin, den (finnischen) Studierenden im Unterricht sowie in Feedbackgesprächen zu vermitteln, dass gerade bei der Einschätzung der eigenen Leistung die positiven Aspekte eine stärkere Gewichtung erfahren sollten.

## **5 Fazit**

Obschon derartige, lediglich 45 Minuten umfassende, Unterrichtsversuche im Hinblick auf die in wissenschaftlichen Kreisen postulierte Steigerung der Praxisnähe, zumindest gegenwärtig, vornehmlich als Tropfen auf den heißen Stein bezeichnet werden mögen, stellen sie für die Studierenden eine willkommene Abwechslung im oftmals theorielastigen Studium dar. Zudem wird ein komprimierter Einblick in den beruflichen Alltag eines\*einer Lehrenden gewährt. Wie Verweise in den Kapiteln 3 und 4 aufzeigen, werden

den semiprofessionellen Studierenden im Verlauf eines derartigen Unterrichtsversuchs Fertigkeiten abverlangt, die im europäischen Profilraster für Sprachlehrende (EPR) vorrangig in der Phase 1 gelistet sind. Im Fokus stehen hierbei die folgenden Kategorien: Ausbildung/Qualifikation, Bewertetes Unterrichten, Unterrichts- und Kursplanung sowie Steuerung von Interaktion. Es lässt sich somit schlussfolgern, dass derartige Unterrichtsversuche dazu geeignet sind, Studierende an professionelles Handeln heranzuführen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die studentischen Lehrkräfte unter einer Art Käseglocke agieren, denn überwiegend motivierte jüngere Studierende können nicht mit z. B. Deutschlernenden an einer finnischen Gemeinschaftsschule gleichgesetzt werden. Daher ist es mir ein Anliegen, zukünftige Unterrichtsversuche noch authentischer zu gestalten und auf Deutschkurse der finnischen gymnasialen Oberstufe auszuweiten.

## 6 Literatur

- Bauer, Johannes/Prenzel, Manfred/Renkl, Alexander (2015): Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. In: Unterrichtswissenschaft 43. Jg. 2015/3, 188–193.
- Bollnow, Otto Friedrich (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Herwig Blankertz (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10.03.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim/Basel/Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 15), 155–164. <https://doi.org/10.25656/01:23137> (letzter Zugriff 17.02.2023).
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: DDS – Die Deutsche Schule 106/4, 344–357.
- Das europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR/European Profiling Grid) (o.J.). [https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf) (letzter Zugriff 30.05.2023).
- Fleischmann, Anne-Marie/Güler, Rümeyssa (2011): Zum Theorie-Praxis-Problem. In: Thomas Mikhaïl (Hg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem? Karlsruhe, 39–49. <https://books.openedition.org/ksp/3191> (letzter Zugriff 17.02.2023).
- Gremium zur Förderung Finnlands (Hrsg.) (o.J.): This is Finland. <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/finnische-sitten-und-brauche/> (letzter Zugriff 17.02.2023).
- Hall, Christopher/Natunen, Martina/Fuchs, Berthold/Freihoff, Roland (Hg.) (2005): Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki.
- Hedke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. [https://www.sowi-online.de/journal/2000\\_0/hedtke\\_unstillbare\\_verlangen\\_nach\\_praxisbezug\\_zum\\_theorie\\_praxis\\_problem\\_lehrerbildung\\_exempel.html](https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html) (letzter Zugriff 17.02.2023).
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.
- Kricke, Meike (2016): Die Auswahl von Lehramtsstudierenden: Ein Beispiel aus Finnland. In: Annette Boeger (Hg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden, 305–332.

- Manner, Matias (2019): Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. <https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/> (letzter Zugriff 25.02.2023).
- Mayer, Johannes (2019): Erfahrungsbasierte Lehrangebote als Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung am Beispiel der Deutschlehrerbildung. In: Carolin Führer/Felician-Michael Führer (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven. Münster, 161–174.
- Ministry of Education and Culture/Finnish National Board of Education/CIMO (2016): Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait. Espoo.
- Reuter, Ewald (2008): Professionelle Kommunikation. Einführung in den Theoretischen Teil. In: Ewald Reuter (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 34. Professionelle Kommunikation. München, 71–79.
- Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hg.) (2020): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.
- Rothland, Martin (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Kramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 133–140. [https://www.researchgate.net/publication/344874762\\_Theorie-Praxis-Verhältnis\\_in\\_der\\_Lehrerinnen-und\\_Lehrerbildung](https://www.researchgate.net/publication/344874762_Theorie-Praxis-Verhältnis_in_der_Lehrerinnen-und_Lehrerbildung) (letzter Zugriff 27.02.2023).
- Sánchez Anguix, Virginia (2021): Geeignet zum DaF/DaZ-Lehren? Evaluation der Rolle sozialer und personaler Kompetenzen in Eignungstests für DaF-/DaZ-Studierende. In: Christina Maria Ersch (Hg.): Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ. Bd. 2. Berlin.
- Voss, Thamar/Wittwer, Jörg (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 48, 601–627.
- Werner, Sybille (2019): Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen von Studierenden zum Praxissemester. In: Carolin Führer/Felician-Michael Führer (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven. Münster, 111–121.
- Winkler, Iris/Seeber, Anna (2020): Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 25, H. 49, 23–49.