DOI: https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.4.47-68

In-service School Teachers' Views about a Good Lesson during the Teaching Practice of Pre-service Primary School Teachers in the Didactics of German as a Foreign Language

Die Vorstellung der Praktikumslehrpersonen von einem guten Unterricht während des Schulpraktikums angehender Primarlehrerinnen und Primarlehrer in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache

Predstavy učiteľov základných škôl o vzorových hodinách počas praxe budúcich učiteľov v predmete didaktika nemčiny ako cudzí jazyk

Slavka Pogranova

Abstract

This contribution deals with the views of in-service school teachers about a good lesson during a four-week period of teaching practice for future teachers as part of their bachelor's degree and explains the correlation between the teaching practice and the didactics of German as a foreign language and foreign languages didactics in general. After describing the organization of the teaching practice and the theoretical background of the teacher training courses at the university, the contribution goes on to investigate and discuss what the student teachers put into practice in their lesson planning. It emerges that the interviews with the teachers' mentors about a good language lesson contain both pedagogical as well as didactic themes and that the professionalization of student teachers can differ depending on the in-service teacher.

Keywords: Foreign. Languages. Teacher. Training. Teaching practice. Lesson planning.

1 Einführung

Der Unterricht erweist sich als komplexes Geschehen, als Zusammenspiel verschiedener Faktoren, zu deren Verständnis und Berücksichtigung angehende Lehrer*innen in der Lehrer*innenbildung angeleitet werden. Als

Gegenstand in der Lehrer*innenbildung wird der Unterricht lernwirksam im Fall seiner Darstellung als Wirkkontinuum, bestehend aus den Kompetenzen der Lehrkräfte (ihr Fachwissen, fachdidaktisches, curriculares und pädagogisches Wissen), dem Unterricht als Hauptaufgabe, der geplant, durchgeführt und analysiert wird, und den Lernergebnissen (Scholl & Plöger, 2020). Die Grenzen zwischen pädagogischem und fachdidaktischem Wissen lassen sich nach König, Doll, Buchholtz, Förster, Kaspar, Rühl, Strauß, Bremerich-Vos, Fladung & Kaiser (2018) ziehen, wobei die pädagogische Sicht Bereiche wie Motivierung, Heterogenität oder Klassenführung untersucht und die Fachdidaktik über das Sprechen, Schreiben, Lesen bzw. den Sprachgebrauch erfasst werden kann. In der Unterrichtsplanung lässt sich die Umsetzung des pädagogischen Wissens der Lehrer*innen einfacher nachvollziehen als im Fall fachdidaktischer Entscheidungen (König, Bremerich-Vos, Buchholtz, Fladung & Glutsch, 2020).

In der Romandie, dem französischsprachigen Teil der Schweiz, wird Deutsch als Fremdsprache in den Primarschulen ab dem achten Lebensjahr unterrichtet. Im Rahmen der Lehrveranstaltung Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache an der Universität Genf planen zukünftige Primarschullehrer* innen den Deutschunterricht im Praktikum. Ihre Planung wird von ihren individuellen Fähigkeiten, Präferenzen und Lern- und Lehrerfahrungen bestimmt, der Fremdsprachendidaktik in universitären Lehrveranstaltungen sowie den Vorstellungen und Erwartungen der jeweiligen Praktikumslehrperson. Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Studierenden durch die und in den Praktika stellt zum Beispiel Hascher (2006) fest, dass Praktikumslehrpersonen « von vornherein als bewährte Fachkräfte angesehen [werden], die wissen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind und die die Herausforderungen des Schulalltags erfolgreich meistern » (S. 134). In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Was wird den Studierenden im Fach Deutsch von den Praktikumslehrpersonen vermittelt? Welche Vorstellungen haben sie von einem guten Unterricht? Wie spiegeln sich diese in den Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrer*innen wider? In diesem Beitrag erfolgt zunächst eine kontextuelle Beschreibung der Ausbildung der Lehrer*innen (Abschnitt 2). Im dritten Abschnitt wird auf aktuelle Entwicklungen in der Forschung in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache eingegangen und darauf, was einen guten Unterricht ausmacht. Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen präsentiert und das methodologische Vorgehen (Abschnitte 4-5) besprochen. Nach der Darstellung der Befunde im Abschnitt 6 schliesst der Beitrag mit einer Diskussion und den Schlussfolgerungen.

2 Ausbildung der Lehrer*innen im Fach Deutsch

Die Studierenden werden an der Universität in einer vierjährigen Lehrer* innenausbildung, in der die Berufspraxis ein zentrales Element darstellt und eine enge Zusammenarbeit zwischen Universität, Schule und allen Akteuren

angestrebt wird, auf den Beruf vorbereitet. Nach dem ersten Studienjahr mit dem Fokus auf allgemeine Bereiche in den Erziehungswissenschaften stehen im zweiten Studienjahr des Bachelorstudiums zwei Module auf dem Programm: Im Herbstsemester sind es transversale Ansätze (z.B. das Verhältnis Familie-Schule, kulturelle Diversität, die Organisation der Schularbeit und Klassenleitung), im Frühlingssemester werden an dieses Modul fachdidaktische Studienfächer angeknüpft, die diesmal die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis Lehrer*innen-Schüler*innen -Wissen und Können lenken und je nach Disziplin unterschiedlich geprägt sein können. Dem Bereich Wissen und Können kommt grosse Bedeutung zu, da er in der Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen als ständig neu zu verhandelnder Gegenstand betrachtet wird (Schneuwly, 2018). Parallel zu Fächern wie Bildnerisches Gestalten, Sport, Musik, Französisch oder Mathematik absolvieren die Studierenden Fachdidaktik Deutsch, wo sie zum ersten Mal mit den theoretischen Grundlagen der Fremdsprachendidaktik konfrontiert werden und diese in die Praxis umsetzen können.

3 Forschungsstand

3.1 Fachdidaktik Deutsch als Schul- und Fremdsprache

In der Forschung zum Fach Deutsch als Schulsprache in der Lehrer* innenbildung lassen sich aktuell drei Schwerpunkte bzw. Trends erkennen: die Arbeit mit digitalen Medien, der Umgang mit der Heterogenität und ein sprachsensibler Unterricht (Hanke & Pohl, 2020). Für die Lehre an der Universität stehen zusätzlich folgende Ansätze im Vordergrund: situiertes Lernen, zum Beispiel Lernbedingungen und ihre Wirkung auf die Förderkompetenzen angehender Lehrer*innen (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004), fallbasiertes, kumulatives Lernen dank Video-analysen und forschendes Lernen (Dirks, 2020) (zum Überblick über aktuellen Forschungsschwerpunkten siehe Hanke & Pohl, 2020).

Im Bereich Fremdsprachenunterricht befassen sich die Beiträge zur Fachdidaktik Deutsch mit fachdidaktischen Inhalten (z.B. Sprechen), die in der Lehrer*innenbildung zu erwerben sind (Gehring, 2018) oder mit der Untersuchung der Überzeugungen und des Professionswissens zukünftiger Deutschlehrer*innen (Bremerich-Vos, 2019; Masanek & Kilian, 2020). Je nach Standort beschreiben theoretisch-konzeptuelle Arbeiten die Grundprinzipien der Lehrer*innenbildung an pädagogischen Hochschulen oder Universitäten (siehe Wokusch, 2015; Pogranova, 2021), die Vorstellungen der Studierenden von Unterrichtsqualität (Wokusch, 2017) und das fachdidaktische Wissen (Waltermann, 2016) oder analysieren den Unterricht in den Praktika (Pogranova, 2020). Gegenwärtige Entwicklungen zeigen die Verortung der Fachdidaktik im Diskurs der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Gesamtsprachencurricula. Diese Orientierung hat eine Vermehrung solcher

Ansätze im Fremdspra-chenunterricht zufolge, « die die traditionelle Ausrichtung auf eine sog. Zielsprache zugunsten einer mehrsprachigen Perspektive öffnen (siehe z.B. Candelier, 2008; Gajo, 2009; Naqvi, Schmidt & Krickhan, 2014) und die Sprachlernerfahrung sowie die mehrsprachigen Praktiken der Lernenden […] als Lernpotenzial erkennen » (Hu, 2016, S. 11).

Was macht einen guten Unterricht aus? Welche Qualitätsmerkmale beinhaltet ein guter Unterricht? Fachdidaktik Deutsch als Schulsprache schliesst an die Befunde der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung an, bei der drei dem Mathematikunterricht entnommene Basisdimensionen unterschieden werden: die kognitive Aktivierung, die Klassenführung und die konstruktive Unterstützung der Schüler*innen (Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Unter kognitiver Aktivierung versteht man zum Beispiel « das Ausmaß, in dem Lernende auf Basis ihres Vorwissens zu einer mental-aktiven Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Lerngegenständen angeregt werden » (Scholl & Plöger, 2020, S. 24). Diese Dimensionen stellen Bausteine eines guten Unterrichts dar und werden erweitert. Nach Wichprächtiger-Geppert, Stahns & Riegler (2021) sollte die Unterrichtsqualität in Deutsch nicht nur generische, sondern auch fachliche (fachbezogene und fachspezifische) Aspekte berücksichtigen. Die Konzeptualisierung der Fachspezifität beinhaltet daher Dimensionen wie die kognitive Aktivierung der Schüler*innen, Klassenführung, Lerngegenstand (Auswahl und Präsentation), sozio-emotionale und kognitive Unterstützung. Wie sich diese Fachspezifität weiter konzeptualisiert und sich auf die Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache auswirkt, wird die Zukunft zeigen. Die Qualitätsmerkmale eines guten Deutschunterrichts lassen sich in Studien über den Fremdsprachenunterricht erfassen, was Gegenstand des folgenden Abschnitts ist.

3.2 Ein guter Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf Studien gerichtet, die der Frage nachgehen, was einen guten Fremdsprachenunterricht ausmacht. Imgrund (2011) hat im deutschsprachigen Teil der Schweiz unterrichtsrelevante Merkmale im Bereich Sprachproduktion aus der Sicht des Nutzens seitens der Schüler*innen untersucht. Dabei hat sich herausgestellt, dass beim Französischunterricht (Französisch als Fremdsprache in der Primarstufe) der Klassenunterricht für Sprechprozesse eine wichtige Rolle spielt und dass der Unterricht von den didaktisch-methodischen Kenntnissen der Lehrperson abhängt, wobei ihre Fremdsprachenkompetenz allein einen wirksamen Unterricht noch nicht garantiert. Im Anschluss an verschiedene theoretische Studien hat Wokusch (2013) dreizehn Kriterien identifiziert und diese mit den Konzeptionen von acht Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe im Kanton Waadt verglichen. Die Kriterien befassen sich mit der Rolle und Präsenz von Sprache-Kultur, dem Recht auf Fehler, dem Lehren-Lernen, den Schüler*innen, der Unterrichtsgestaltung und den Aufgabentypen sowie der Klassenführung und dem Klassenklima. Das Ergebnis der Studie zeigt eine

teilweise Deckung der Antworten der Lehrer*innen mit der Theorie. Der Bereich Klassenführung und Klima (Motivation, Freude und Respekt) wurde zum Beispiel von der Hälfte der Lehrpersonen angesprochen, was ihre Wichtigkeit unter Beweis stellt. In der Studie von Pogranova, Brauchli & Elmiger (2017a) stehen andere Qualitätsmerkmale im Vordergrund: den Wortschatz und theoretische Begriffe integrieren, den Fortschritt gewährleisten, die Kenntnisse der Schüler*innen als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Sprache betrachten, Sprachkompetenzen entwickeln, Aufgabenvarietät anbieten, mit Freude lernen und am Unterricht teilnehmen. Die Autoren*innen schliessen die Studie mit der Frage, was einen guten Fremdsprachenunterricht auszeichnet: für wen, in welcher Zeitspanne und mit welchem Blick einer externen Person? Imgrund (2015) hat bei der Untersuchung der Qualitätsmerkmale im Französischunterricht in der Deutschschweiz vier Lehrer*innentypen identifiziert, und zwar den Lernbegleiter, den Steuermann, den Kapitän und den Conférencier. Nach der Autorin lässt sich die Qualität des Unterrichts an Merkmalskonfigurationen feststellen. Die Conférencière / der Conférencier verstehen es zum Beispiel, die Schüler*innen kompetenzorientiert zu fördern und den Unterricht zu differenzieren, während die Kapitänin/der Kapitän die Klassen besonders effizient führen. Die Arbeit zeigt unter anderem, dass der von den Schüler*innen aus dem Fremdsprachenunterricht gezogene Nutzen unterschiedlich sein kann und dass sich die Unterrichtsqualität auf diesen Nutzen auswirkt, was einen Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen in den Praktika leisten könnte. Im Anschluss an die oben erwähnten Studien stellt sich die Frage nach der Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen indem vierwöchigen Schulpraktikum im Rahmen des Bachelorstudiums in Genf, nämlich hinsichtlich der Merkmale eines guten Deutschunterrichts.

4 Fragestellungen

Folgende Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt der Studie:

1) Welche Vorstellungen haben die Praktikumslehrpersonen von einem guten Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache?
2) Decken sich die Vorstellungen der Lehrpersonen mit den Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrer*innen?

5 Methode

5.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Das vierwöchige Praktikum des Moduls fachdidaktische Studienfächer im Frühlingssemester erfolgt nach zwei bestandenen Praktika im Herbst (insgesamt sechs Wochen Schulpraxis) und ist somit das dritte Praktikum im

zweiten Studienjahr des Bachelorstudiums.[1] Das Semester beginnt mit einer drei- bis vierwöchigen universitären Ausbildung, nach der die Studierenden einer Primarschule zugewiesen werden, um dort ihre Professionalisierung fortzusetzen. In der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache besteht die Aufgabe aus der Beobachtung der Praktikumslehrperson beim Deutschunterricht (mit Fokus auf die Unterrichtsgestaltung, die Aktivitäten und die Förderung der mündlichen Kompetenzen der Schüler*innen), einem Interview über den beobachteten Unterricht (Lernziele, Material, Arbeitsformen, usw.) und den erwünschten, als « gut empfundenen und gelungenen » Unterricht. Im zweiten Praktikumsteil stehen nach dem Besuch weiterer mehrwöchiger Lehrveranstaltungen die Planung und der Unterricht im Vordergrund.[2] Mit den gezogenen Schlussfolgerungen und der formativen Bewertung seitens der Praktikumslehrpersonen wird das Praktikum abgeschlossen.

Das Forschungsdesign basiert auf zwei erhobenen Datentypen, die sich spezifisch auf die Übergangsphase zwischen dem ersten und dem zweiten Praktikumsteil (in der Zeitspanne zwischen März und Mai 2021) beziehen: ein semi-direktes Interview (Blanchet, 2015) mit der Praktikumslehrperson über einen „guten“ Unterricht und schliesslich die Unterrichtsplanung eines Deutschunterrichts der zukünftigen Lehrer*innen. Die Stichprobe umfasst je

[1] Für mehr Informationensiehe https://www.unige.ch/fapse/bsep/.

[2] Die Unterrichtsplanung erfolgt nach zwei Planungsprinzipien: Erstens zielt das Lehren auf das Lernen ab, darauf, dass dieses ermöglicht, gefördert und gesichert wird und die Schüler*innen die Aufgaben aktiv verarbeiten; zweitens vollzieht sich der Lernprozess in der Interaktion zwischen den Schüler*innen und der Lehrperson und/oder zwischen den Schüler*innen (Schmidt, 1996). Die Planung begleiten Fragen und Überlegungen über die Kenntnisse und Interessen der Schüler*innen, curriculare Vorgaben, die Ausstattung der jeweiligen Klasse, die Verfolgung der Lernziele, die Beschaffung der Themen, Medien, Unterrichtsmaterialien und das methodische Vorgehen (ebd.). Laut Gehring (2018) gehören zur Tagesplanung auch die Berücksichtigung potenzieller Lernschwierigkeiten, die Lernbarkeit des neuen Lehrstoffes, seine Einbindung, die Feststellung der Leistungserwartung sowie die Vernetzung der Unterrichtsstunden. Die universitäre Lehre stützt sich auf die aktuelle fachdidaktische Literatur (Gehring, 2018; Koeppel, 2016; Brinitzer, Hantschel, Kroemer, Möller-Frorath & Ros, 2016), das für den Fremdsprachenunterricht konzipierte Planungsmodell von Bimmel, Kast & Neuner (2011) und die Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts (Willis & Willis, 2007). Die Struktur der Unterrichtsplanung beinhaltet daher einen Lektionseinstieg, bei dem Motivation und Neugier geweckt, eine kommunikative Situation präsentiert und die Lernziele den Schüler*innen begreifbar gemacht werden. Der Unterricht ist aufgabenbasiert und auf die Lerner*innen fokussiert, im Vordergrund steht die Entwicklung der produktiven oder rezeptiven Sprachkompetenzen. Nach der Reaktivierung der aktuellen Wissensbestände der Schüler*innen wird ein Lese- oder Hörtext vorentlastet, in den darauffolgenden Phasen wird der Lernstoff in Textarbeit erschlossen und vertieft (siehe z.B. globales, selektives und detailliertes Hören bei Brinitzer et al., 2016). Falls eine produktive Verwendung angestrebt wird, werden in der Übungsphase Ausspracheübungen und kommunikative Aufgaben angeboten, die sich auf konkrete Modelle stützen. Vom Training rezeptiver Handlungen gelangt man über reproduktive Aufgaben zu einer freieren Sprachproduktion. Transferphasen und die Konsolidierung der verwendeten Redemittel schliessen den Unterricht ab.

zwölf Interviews und Unterrichtsplanungen von denselben Studierenden, die das Interview mit ihrer Praktikumslehrperson geführt haben. Die Praktikumslehrpersonen wurden zufällig ausgewählt. In einem semi-direkten Interview passt sich nach Blanchet (2015) der/die Interviewende dem Diskurs der Befragten an und stellt zusätzliche Fragen. Die Interaktion zwischen den Student*innen und den Lehrpersonen im Kontext der Lehrer*innenausbildung hat zur Folge, dass das Bedürfnis entstehen kann, ein gewisses Bild von sich selbst als Berufsperson vermitteln zu wollen, unabhängig von den Vorgehensweisen im Unterricht. Daher ist der Diskurs der Lehrpersonen mit Vorsicht entgegenzunehmen, wobei je nach Erfahrung ihre Wünsche, Erwartungen, Vorstellungen hinsichtlich eines guten Unterrichts bzw. des Lernens und ihre mit Deutsch als Sprache und Kultur verbundenen Bilder ans Licht kommen. Zu erwarten ist auch, dass ihr Diskurs teilweise ihre Emotionen zum Ausdruck bringt und mit konkreten Beispielen aus der aktuellen und/oder früheren Praxis belegt, die sie am meisten geprägt haben bzw. die sie für erwähnenswert erachten. Allgemeine Stellungnahmen, Beispiele und subjektive Empfehlungen werden verwoben. Die angehenden Lehrer*innen stützen sich bei der Befragung auf einen intern ausgearbeiteten Fragebogen (Pogranova, Brauchli & Elmiger, 2017b) zu den Kriterien eines guten Unterrichts. Die Antworten auf die erste Frage – Denken Sie an einen gelungenen Unterricht. Wie würden Sie ihn beschreiben? – wurden aus allen Antworten aussortiert und in diesem Beitrag bearbeitet.

5.2 Erhebungsinstrumente und methodisches Vorgehen

Die zwölf Transkripte der Diskurse der Praktikumslehrpersonen wurden in die für qualitative Analysen konzipierte Software N Vivo transferiert. Die induktive Herangehensweise erlaubt, die Daten sprechen zu lassen und diese mit der Theorie zu vergleichen, was neue wissenschaftliche Erkenntnisse generiert (Saada-Robert & Leutenegger, 2002). Die Auswahl der kodierten Abschnitte jedes Diskurses erfolgte nach dem Kriterium: Was macht einen gelungenen Unterricht aus? Die daraus resultierenden semantischen Einheiten (meistens kurze Abschnitte) führten zu den, aus dem Diskurs abgeleiteten und kodierten Themenbereichen. So liessen sich nach der Analyse der Dateien Themen wie Aktivitäten, Unterrichtsvorbereitung oder professionelle Gesten ableiten. Die Abschnitte wurden thematisch kodiert (den Themen zugeordnet), wobei ein Abschnitt je nach Inhalt mehreren Themenbereichen angehören konnte. Die Anzahl der betroffenen Dateien und Referenzen (Zahl der betroffenen Abschnitte in Dateien) wurde automatisch generiert, was eine Klassifizierung der Ergebnisse zur Folge hatte. Zum Schluss erfolgte eine Kategorisierung der Themen in Hauptthemen, je nach Akteuren. Die Datenanalyse zielte darauf ab, allgemeine Tendenzen im Diskurs der Praktikumslehrpersonen über einen guten Unterricht hervorzuheben (gemeinsame Nenner). Schliesslich wurde im zweiten Schritt nach dem

Vorhandensein bzw. Fehlen der sich bei der Analyse herauskristallisierten Themen in den Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrer*innen gesucht. Der Abgleich der genannten Themen mit der Unterrichtsplanung der Studierenden erlaubte die Feststellung von Gemeinsamkeiten, von Überlappungen oder dem Fehlen mancher Bereiche, was sich grob quantitativ (in Prozentzahlen) darstellen liess und qualitativ ergänzt werden konnte. Der daraus resultierende Erkenntnisgewinn wirft ein Licht auf das Praktikumsgeschehen und die Lehrer*innenausbildung, ohne als Stichprobe Repräsentativität zu beanspruchen.

6 Ergebnisse

Die Analyse der Interviews mit den Praktikumslehrpersonen zeigt, dass ihr Diskurs eine Fülle von Themen beinhaltet, von denen einige ausführlich erklärt und anhand von Beispielen erläutert werden, andere dagegen nur kurze Erwähnung finden. Das zeigt einerseits die Komplexität des Lehrer*innenberufs, die Abhängigkeit von zahlreichen Aspekten (so wird z.B. die Reaktion auf unerwartete Ereignisse in der Klasse im Zusammenspiel mit der Erfahrung der Praktikumslehrperson angesprochen), andererseits deutet dies darauf hin, dass die Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen im Praktikum, je nach den Vorstellungen der jeweiligen Praktikumslehrperson von einem guten Unterricht unterschiedlich verlaufen kann. Der Diskurs lässt sich in drei Hauptthemen gliedern: Lehrkräfte und ihr Handeln, das Benehmen und Lernen der Schüler*innen und externe Faktoren wie Lehrmittel oder gemischte, aus zwei Lehrgängen bestehende Klassen, die in weitere Themen untergliedert werden:

Tabelle 1: Themen im Diskurs der Lehrkräfte: Lehrkräfte und ihr Handeln

Themen	Zahl der Dateien	Prozentzahl (%)	Referenzen
Aktivitäten	10	83	22
Sprachenwechsel	10	83	11
Unterrichtsvorbereitung	9	75	16
Improvisationen	8	66	13
Professionelle Gesten	6	50	13
Unterrichtszeit	6	50	9
Differenzierung	4	33	5
Total	12	100	89

6.1 Lehrkräfte und ihr Handeln

6.1.1 Aktivitäten

Das Thema Aktivitäten kommt in 83% der Dateien vor und ist mit 22 Referenzen (in einem bis vier Abschnitten pro Person erwähnt) das am häufigsten angesprochene Thema. Die Mehrheit der Praktikumslehrpersonen nennt Spiele als bevorzugte Aktivitäten und betont die Wichtigkeit ihrer

Varietät, damit die Aufmerksamkeit der Schüler*innen nicht abnimmt. So werden beispielsweise Rollenspiele in einem Restaurant, einem Laden oder auf dem Markt gespielt oder ein Memory mit Flaggen und Ländern, Theaterstücke aufgeführt, eine Mindmap erstellt oder auch eine E-Mail an einen Brieffreund geschrieben. Laut Angabe der Lehrkräfte sind die Spiele und Rollenspiele sowie andere mündliche Aktivitäten, in denen die Schüler*innen kommunizieren sollen, meistens erfunden. Das Üben gesprochener Sprache erweist sich als ein wichtiger Faktor. Das Ziel dabei ist die Aneignung des Wortschatzes, in wenigen Fällen der Grammatik und der Aussprache. Die Spiele werden von Gestik, Bildern, Zeichnungen begleitet und regelmässig eingesetzt. Der spielerische Aspekt findet sich auch in der Unterrichtsplanung der angehenden Lehrer*innen (75%): Die Schüler*innen sollen sich ein Quiz ausdenken, beim Fragen Stellen oder Beantworten einen Ball werfen bzw. fangen, Rätsel lösen, etc., was auf die Berücksichtigung des Alters der Kinder schliessen lässt.

6.1.2 Sprachenwechsel

Die Praktikumslehrpersonen sprechen von einem maximalen Gebrauch der Zielsprache seitens der Lehrer*innen und Schüler*innen (83%) und bringen diese Vorstellung von einem guten Unterricht mit unterschiedlichen Redemitteln zum Ausdruck: viel sprechen, hauptsächlich auf Deutsch, Immersionsunterricht (Sprachbad), so viel wie möglich, 80% der Stunde in der Zielsprache, solange es geht. Realisierbar ist dies mit Hilfe der Lehrer*innen, aber auch mit Videos, CDs und anderen Medien. Der tägliche Gebrauch der Sprache ist beim Lernen wichtig.[3] Nur wenig Raum wird der Schulsprache gegeben, nämlich bei den Anweisungen, wenn die Schüler nicht verstehen, bei der Ankündigung der Lernziele, bei Konzepten, wenn Erklärungen nötig sind, bei Übersetzungen (aber nicht Wort für Wort) und schlussendlich, um Zeit zu sparen. Die Hälfte der Lehrpersonen erwähnt in diesem Zusammenhang auch andere Verständigungsmittel wie Gestik, Pantomimen, Beispiele in einen Kontext setzen, Fragen nach dem Grad des Verstehens stellen, dieselben Sätze verwenden und alles nutzen, was schon in der Klasse implementiert wurde.[4]

Die Analyse der geplanten Sprachverwendung der angehenden Lehrer*innen in der Unterrichtsplanung offenbart die Tendenz zum Sprachenwechsel: Zwei Drittel der Planungen sehen die Verwendung der

[3] Eine Lehrkraft gibt an, Deutsch auch ausserhalb des Sprachenunterrichts zu sprechen. Sie zählt die Kinder im Schwimmbad auf Deutsch, verwendet die Zielsprache beim Start eines Wettbewerbes (auf die Plätze, fertig, los) oder beim Ankommen in der Klasse und beim Abschied.

[4] Eine Lehrkraft gibt zu, über nicht ausreichend Sprachkompetenz zu verfügen und da die Klasse viele Erklärungen verlangt, mehr Französisch zu sprechen als erwünscht. Wünsche und Realität stehen also manchmal im Widerspruch und werden bewusst angesprochen.

Ziel- und Schulsprache (und selten anderer Sprachen) vor, bei einem Drittel ist dies nicht identifizierbar, denn die Studierenden beschreiben Aktivitäten, ohne die Verwendung der Sprache(n) zu präzisieren. Ihr geplanter Gebrauch der Schulsprache deckt sich mit dem Diskurs der Praktikumslehrpersonen oder geht darüber sogar hinaus: die Lektion einführen, den Wortschatz oder das von einer CD Gehörte übersetzen, die Lernziele erläutern, den vorherigen Lernstoff ins Gedächtnis zurückrufen, die Sprachgebrauchsstrategien besprechen oder Erklärungen geben.

6.1.3 Vorbereitung des Unterrichts

Die Vorbereitung des Unterrichts interessiert und spaltet zugleich die Praktikumslehrpersonen. Zwei Drittel (75%) sprechen das Thema in den Dateien an, was mit 16 Referenzen das am zweithäufigsten angesprochene Thema darstellt. Nach Ansicht zweier Lehrkräfte besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Planung und einem erfolgreichen Unterricht. Dies bedeutet konkret, je besser man vorbereitet ist, desto besser kann man auf die Reaktionen der Schüler*innen eingehen. Die Unterrichtsgestaltung erscheint ihnen daher wesentlich, denn sie stellt für sie den roten Faden dar. Weitere zwei Lehrpersonen halten eine gute Vorbereitung für sehr wichtig. Dazu gehören ihrer Meinung nach nicht nur die Vorbereitung der Materialien, sondern auch das Durchdenken der Arbeitsformen, die Klarstellung der Lernziele, die Wahl der Aktivitäten und ihr logischer Zusammenhang. Zwei andere Personen behaupten hingegen, mit zunehmender Erfahrung müsse die Lehrerin/der Lehrer nicht mehr so viel vorbereiten, nicht alles planen. Jeder Jahrgang würde sich ohnehin anders verhalten. Sie geben aber zu, dass die Vorbereitung eine gewisse Rolle spielt, da die Lehrperson den Lehrstoff nicht erst zugleich mit den Schüler*innen entdecken sollte. Die letzte Lehrkraft relativiert die Rede: Die entsprechende Planung trägt zu 50% zu einem guten Deutschunterricht bei. Abgesehen davon finden einige, dass ein Durchspielen der Aktivitäten im Vorfeld des Unterrichts notwendig ist, um potenzielle Lernschwierigkeiten der Schüler*innen zu identifizieren und die Aktivitäten nach Effizienz aussortieren zu können.

In der Unterrichtsplanung werden zwei der von den Praktikumslehrpersonen genannten Aspekte von allen angehenden Lehrer*innen (100%) berücksichtigt: das geplante, vorbereitete Material und die formulierten Lernziele, letztere meistens den Lehrmitteln entnommen. Das Material erweist sich als sehr abwechslungsreich: Geplant wird die Arbeit an der Tafel, am Whiteboard oder Computer, mit Arbeitsblättern, Umschlägen, Bildern, Bällen, Texten als Modellen, Rastern, Kärtchen, Postern, Kartons sowie mit verschiedenen Schulsachen (Heften, Radiergummis, Kleber, usw.) und den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln (Kursbuch, Arbeitsbuch und Glossar). Dies macht deutlich, worauf die Aufmerksamkeit der Studierenden gelenkt wird. Die Lernschwierigkeiten der Schüler*innen hingegen werden nicht bearbeitet.

6.1.4 Improvisationen

Die grössere Mehrheit (66%) der Praktikumslehrpersonen zählen die Improvisation zu einem Wesensmerkmal eines gelungenen Unterrichts und halten sie auch für unvermeidlich. Die professionelle Erfahrung der Lehrkraft spielt dabei eine grosse Rolle, bestimmt 20% bis 30% des Unterrichts. Dank ihr weiss sie, wie sie sich verhalten soll: neu durchstarten, etwas anders machen, Lehrgegenstände erneut aufgreifen, sich von Lernmitteln entfernen, erfinderisch sein oder in der letzten Minute nach Instinkt handeln. Einige unerwartete Ereignisse lassen sich vorhersehen, zum Beispiel mögliche Lernschwierigkeiten der Schüler*innen, andere sind aber unvorhersehbar, wie ihre Reaktionen oder Fragen. Diese unerwarteten Ereignisse sollten im Unterrichtsverlauf reguliert werden. Im Gegensatz zum Diskurs der Praktikumslehrpersonen findet das Thema Improvisation in der Planung der angehenden Lehrer*innen keinen Platz.

6.1.5 Professionelle Gesten

Professionelle Gesten werden von der Hälfte (50%) der befragten Praktikumslehrpersonen angesprochen. Die Ansichten erweisen sich wie beim Thema Unterrichtsvorbereitung als durchaus unterschiedlich. Ein Drittel vertritt die Meinung, dass die Lehrerin/der Lehrer am Anfang des Unterrichts das vorhandene Wissen (Wortschatz, Konzepte) der Schüler*innen auffrischen sollte. Das ermöglicht den Lehrer*innen zu sehen, was bis dahin gelernt wurde und bietet den Schüler*innen die Gelegenheit, den Lernstoff zu wiederholen. Nach Ansicht einer Lehrperson bestehen die Gesten aus der Unterrichtseinführung, dem Stellen komplexer Aufgaben, die zur Lösung eines Problems führen, der Regulation der Lernhindernisse und dem Unterrichtsabschluss. Hinsichtlich der ersten Geste betont eine Lehrkraft die Wichtigkeit kurzer, auf ein Minimum reduzierter Anweisungen. Eine andere Person meint, der Unterricht ist dann gelungen, wenn die Schüler*innen am Schluss richtige Antworten geben können. Die Lernziele seien damit jedenfalls erreicht. Bei der Regulation der Lernhindernisse sollte sich die Lehrkraft neutral verhalten, nicht immer mit richtig oder falsch den Lernprozess zu steuern versuchen, meint eine andere Lehrerin.

Das Vorhandensein professioneller Gesten in der Unterrichtsplanung der angehenden Lehrer*innen ist nachvollziehbar. Mit einer Ausnahme (also 92%) planen alle zukünftigen Lehrer*innen die Wiederholung des Lernstoffes. Dies geschieht auf unterschiedliche Art und Weise: Aufschreiben des Wortschatzes an die Tafel, Diskussion über Bilder, Ergänzung eines Rasters mit bekannten Informationen, Fragen zu den Merkmalen eines Briefes (Inhalt, Struktur), die Ergänzung eines Lückentextes auf einer Website. Im Vordergrund stehen dabei der Wortschatz, Sätze und Textsorten als Lerngegenstände. Der Unterrichtsabschluss ist auch durchdacht (92%): Die Lernziele werden wieder aufgegriffen und ihr Erreichen mit Hilfe von Befragungen durch die Lehrperson oder konkreter Aktivitäten überprüft. Es

wird gefragt, was die Schüler*innen im Unterricht gelernt haben, welche Konzepte sie im Gedächtnis bewahren sollten. Die Schüler*innen sollen Beispiele geben, Dialoge führen, Rätselspiele spielen (z.B. einen Schüler beschreiben und den Namen raten), den erlernten Wortschatz auf ein schwarzes Brett notieren oder beim Hör- und Leseverstehen angewandte Lernstrategien im Plenum auflisten. Ein Feedback der Lehrerin/des Lehrers wird gelegentlich geplant (beobachtete Stärken und Schwächen). In dieser Hinsicht übertrifft das geplante Handeln der angehenden Lehrer*innen den Diskurs der befragten Lehrkräfte.

6.1.6 Verwaltung der Unterrichtszeit

Exakt die Hälfte der Praktikumslehrpersonen (50%) beschäftigt auch das Thema Verwaltung der Unterrichtszeit. Es herrscht (bei ihnen) Einigkeit darüber: Die Lehrer*innen orientieren sich am Rhythmus der Schüler*innen. Die Reaktivität der Schüler*innen im Unterricht ist das Kriterium, nachdem sie ihre Entscheidungen treffen. Denn in höheren Schulstufen oder in gemischten Klassen steht viel auf dem Programm, daher kann der Lernstoff manchmal zu schnell durchgenommen werden. Bei den angehenden Lehrer*innen findet das Thema bei der Planung unterschiedliche Berücksichtigung: Die Hälfte begnügt sich mit groben Zeitangaben (vier Zeitangaben), ein Drittel detailliert zeitlich jeden Moment (sechs bis neun Zeitangaben), der Rest kommt ohne Zeitangaben aus.

6.1.7 Differenzierung

Ein Drittel der Praktikumslehrpersonen (33%) befasst sich in kurzen Abschnitten mit dem Thema Differenzierung, ohne es oft zu erwähnen (5 Referenzen). Drei Lehrkräfte detaillieren mehrere Möglichkeiten, für eine Person ist die Differenzierung nicht wichtig, da sie ihrer Meinung nach in gemischten Klassen schwer umzusetzen ist. Als Möglichkeiten der Differenzierung wird die Setzung unterschiedlicher Lernziele je nach Schüler*in genannt (deutschsprachige Schüler*innen sollten andere Lernziele verfolgen als Kinder mit anderen Herkunftssprachen oder Dyslexie). Die Unterstützung kann individuell erfolgen, in kleinen Gruppen mit denselben Lernbedürfnissen (und versammelt an einem Tisch), im Plenum oder in Form von zusätzlichen Aktivitäten. Dabei ist der Schwierigkeitsgrad entscheidend: Die Lehrer*innen gestalten die Aktivitäten einfacher oder schwieriger.

In der Unterrichtsplanung wird die Differenzierung von 25% der angehenden Lehrer*innen vorgeschlagen. So wie im Diskurs der Lehrkräfte finden sich diese Praktiken aber eher selten: Eine zukünftige Lehrperson hat zwei Versionen eines Rasters zum Hörverstehen vorbereitet; zwei angehende Lehrer*innen schlagen eine Aktivität für schnellere Schüler*innen vor (z.B. passende Bilder auf einem Tablett auswählen und diese dann mit der Klasse teilen).

7 Schüler*innen, ihr Benehmen und Lernen

Tabelle 2: Themen im Diskurs der Lehrkräfte: Benehmen-Lernen der Schüler*innen

Themen	Dateien	Prozentzahl (%)	Referenzen
Teilnahme und Motivation	12	100	30
Lernen und Fortschritte	10	83	20
Arbeitsformen	10	83	15
Total	12	100	65

7.1 Teilnahme und Motivation

Im Bereich Benehmen und Lernen der Schüler*innen scheint die aktive Teilnahme das wichtigste Kriterium eines als erfolgreich angesehenen Unterrichts zu sein. Sie wird (mit 30 Referenzen, und zwar ein- bis sieben Abschnitte pro Person) von allen Praktikumslehrpersonen (100%) auf die eine oder andere Weise angesprochen. Ihrer Ansicht nach nehmen idealerweise alle Schüler*innen am Unterricht teil. Alle sind aktiv, viel Interaktion findet statt. Die Teilnahme geht mit der Motivation einher. Der Diskurs lässt sich in zwei Teile teilen: Was motiviert die Schüler*innen und was können die Lehrkräfte dazu beitragen. Folgende Aspekte dienen der Motivation der Schüler*innen: Neues (Neugier an einer neuen Sprache, v. a. bei jüngeren Schülern, da diese noch keine schlechten Gewohnheiten und Vorurteile haben), Evaluation der Arbeit (Wunsch nach guten Noten), Präsentation der eigenen Arbeit vor der Klasse, Spiele und die Möglichkeit, in der Klasse herumzulaufen, interessante Themen, abwechslungsreicher und dynamischer Unterricht, das Wohlbefinden der Schüler*innen, die keine Hemmungen empfinden, begriffene Lernziele, die dem Lernen Sinn geben, Spass und Unterhaltung im Klassenzimmer, eigenes, von zu Hause mitgebrachtes Material (z.B. Lebensmitteletiketten, Fotos) und konkrete Gegenstände. Seitens der Praktikumslehrpersonen stehen die Vorschläge zur Schaffung von Motivation durch die Lehrer*innen im Vordergrund: motivierte, von sich selbst überzeugte und selbstbewusste Lehrer*innen, die wissen was sie tun, die alle Beiträge der Schüler*innen valorisieren, inklusive jene der scheuen und fragilen, Lehrer*innen, die zahlreiche Möglichkeiten zum Sprechen schaffen, die auf die bestehenden Kenntnisse der Schüler*innen aufbauen und diese mit dem passenden Material fördern, die die Regelmässigkeit der Arbeit mit Wortschatz garantieren und nicht zu komplexe Aufgaben stellen.[5]

[5] Hinsichtlich der Motivation stellen zwei Praktikumslehrpersonen fest, dass die Schüler*innen andere Kriterien des Erfolgs haben können (z.B. scheint ihnen ein Unterricht dann gelungen, wenn sie eine Frage der Lehrerin/des Lehrers beantworten konnten) oder den Unterricht anders wahrnehmen. Ihre Motivation kann auch verschiedene Phasen durchlaufen, so kann ihnen zum Beispiel das Thema Tiere interessant vorkommen, das Lernen der Körperteile dagegen schwerfallen.

Der Wunsch nach aktiver Teilnahme der Schüler*innen am Unterricht findet sich auch in der Unterrichtsplanung der angehenden Lehrer*innen wieder (100%). Für jeden Unterricht werden zwischen ein und vier Vorschläge zur Schaffung von Motivation präsentiert. Zwei Aspekte werden dabei von allen genannt: viel Interaktion und Momente zum Üben anbieten. Jede Unterrichtsplanung beinhaltet wenigstens eine oder zwei Aktivitäten, die das Üben auf Deutsch ermutigen sollen. Zwei sehen für ihre Schüler*innen zahlreiche Anlässe zum Deutsch-Sprechen vor. Ein Drittel plant die Arbeit mit konkreten Gegenständen, wie zum Beispiel einen Brief vorlesen oder den Geschmack von Lebensmitteln identifizieren und auf diese Weise den Wortschatz lernen. Andere Aspekte kommen hingegen seltener vor: die Präsentation der Arbeit vor der Klasse, eine gute Atmosphäre schaffen, in der sich die Schüler*innen wohlfühlen oder eine Evaluationsmöglichkeit beim Schreiben eines Briefes an eine andere Klasse anbieten, damit sich die Schüler*innen mit Hilfe eines Rasters selbst bewerten können.

7.2 Lernen und Fortschritte

Das Lernen und die erzielten Fortschritte sind das zweitwichtigste Thema im Hinblick auf die Schüler*innen (83%). Die Interviews mit den Praktikumslehrpersonen zeigen eine Verknüpfung zwischen Erfolg und Fortschritt, die Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Fortschritte in der Primarstufe, ihre Konzeption des Lernens sowie das gewünschte bzw. angestrebte Niveau. Für 25% der Lehrkräfte bedeutet Lernen, dass man den Wortschatz lernt und in den Folgestunden verwendet, einen Text versteht und korrekte Sätze formuliert. Das Niveau, auf dem Lernen stattfindet, ist allgemein definiert: Die Schüler*innen sollten keine zu komplizierten, sondern einfache Sätze bilden, in denen sie bekannte Wörter kombinieren. Ein guter Unterricht besteht darin, dass am Ende der Stunde ein Fortschritt festgestellt wird. Die Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Fortschritte differieren: Eine Lehrerin hat keine Erwartungen, ihre Absicht ist es nicht, an gewisse Stellen im Lehrmittel zu gelangen. Sie orientiert sich an den Schüler*innen. Ein(e) andere(r) meint, Fortschritt sei nicht in jeder Stunde möglich, manchmal geht es um Wiederholung und Konsolidierung des gelernten Stoffes. Nach Ansicht von 25% der Praktikumslehrpersonen ist ein Unterricht gelungen, wenn die Schüler*innen etwas gelernt haben, die Lernziele erreicht wurden und die Mehrheit der Klasse den Inhalt wiedergeben kann. Die Praktikumslehrpersonen betonen darüber hinaus die Bedeutung der Wahrnehmung der Fortschritte seitens der Schüler*innen.[6] Diese Aspekte sind in der Unterrichtsplanung der

[6] Ein Drittel behauptet, dass der Fortschritt von den Schüler*innen nicht immer wahrgenommen wird und sie darauf aufmerksam gemacht werden müssen. Beim Wortschatzlernen ist dieser leicht zu erkennen (die Schüler*innen beherrschen ihn oder nicht), beim Lese- oder Hörverstehen sei der Fortschritt dagegen etwas schwieriger wahrzunehmen. Die Wahrnehmung der Fortschritte der Schüler*innen gibt diesen das Gefühl, erfolgreich zu sein. Fortschritt und Erfolg beeinflussen sich gegenseitig: Wenn die Schüler*innen ihre Fortschritte wahrnehmen, möchten sie mehr lernen, was wiederum zu neuem Erfolg führt.

angehenden Lehrer*innen nicht mess- und erkennbar und es wird daher nicht näher darauf eingegangen.

7.3 Arbeitsformen des Unterrichts

Die Arbeitsformen des Unterrichts stellen ein Thema dar, das die Praktikumslehrpersonen ebenfalls für wichtig erachten (83%). Ungefähr die Hälfte spricht auch die Notwendigkeit des Wechsels der Arbeitsformen an und lenkt den Diskurs auf die Gründe, die dafür sprechen: Die Schüler*innen können sich gegenseitig korrigieren, die Aufmerksamkeit bleibt aufrechterhalten und sie üben. Sie präzisieren die bevorzugten Arbeitsformen: individuell, zu zweit, zu dritt oder in kleinen Gruppen. Einer Person zufolge sollte ein gelungener Unterricht mindestens in zwei bis drei unterschiedlichen Gruppierungen stattfinden. Die Kriterien, nach denen ein Wechsel der Arbeitsformen erfolgt, werden ebenfalls thematisiert, 25% von ihnen behaupten, dass sie im Klassenzimmer gut funktionieren: Die Schüler*innen werden nach Effizienz gruppiert, je nach dem, was gut läuft. Die Lehrpersonen stützen sich auf ihre Kenntnisse der Schüler*innen und heben hervor, dass keine Arbeitsform gültiger wäre als eine andere. Alles hängt ihrer Ansicht nach von der Dynamik in der jeweiligen Klasse ab.

Die Analyse der Unterrichtsplanung der angehenden Lehrer*innen zeigt, dass sich ihre Pläne mit dem Diskurs der Praktikumslehrpersonen überschneiden. Alle Studierenden (100%) planen die Arbeit der Schüler*innen in mindestens zwei bis drei Arbeitsformen oder mehr. Ungefähr die Hälfte bleibt bei zwei, die andere Hälfte bei drei Gruppierungen; eine Person schlägt vier Arbeitsformen vor. Das Plenum ist meist die bevorzugte Arbeitsform, gefolgt von individueller Arbeit, der Arbeit zu zweit und in kleinen Gruppen von drei bis vier Schüler*innen.

8 Externe Faktoren

Tabelle 3: Themen im Diskurs der Lehrkräfte: Externe Faktoren

Themen	Dateien	Prozentzahl (%)	Referenzen
Lehrmittel	9	75	14
Gemischte Klassen	1	8	1
Total	12	100	15

8.1 Lehrmittel

Die Verwendung von Lehrmitteln wird von 75% der Praktikumslehrpersonen, mit 14 Referenzen (ein bis zwei Abschnitte pro Person), erwähnt, wobei sie diese durchaus positiv bewerten: Die Lehrmittel sind logisch, kohärent, strukturiert, die Einheiten spiralförmig aufgebaut, man bewegt sich vom Einfachen zum Komplexen. Die Lehrpersonen betonen zwei weitere Aspekte: die Notwendigkeit, den Inhalt in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde zu

variieren und die Adaptabilität der Lehrer*innen hinsichtlich der Wahl der Aktivitäten nach den Bedürfnissen der Klasse und der Änderung der geplanten Unterrichtsgestaltung falls nötig. Die Lehrmittel spielen bei der Planung und der Evaluation eine führende Rolle. In der Unterrichtsplanung der angehenden Lehrer*innen werden deckungsgleiche Ansichten vertreten: 83% der Studierenden orientieren sich bei der Unterrichtsgestaltung an den Lehrmitteln, weil der Unterrichtsinhalt spiralförmig durchdacht und der Verlauf vom Einfachen zum Komplexen geplant wird.

8.2 Gemischte Klassen

Gemischte Klassen werden nur von einer Praktikumslehrperson angesprochen: Wenn mit einer Stufe gearbeitet wird, müssen die Schüler*innen der anderen Stufe autonom lernen können. Die Lärmbewältigung sei in diesem Fall eine Herausforderung, besonders während der Hör- oder Sprechaktivitäten, wenn die Schüler*innen der autonom lernenden Gruppe Fragen stellen möchten. In der Unterrichtsplanung eines Studierenden wird eine gemischte Klasse erwähnt, ein konkretes Unterrichtsverfahren aber nicht ausgearbeitet.

9 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der Diskurse der Praktikumslehrpersonen und der darauffolgende Abgleich mit den Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrer*innen im Fach Deutsch als Fremdsprache zeigen die Vorstellungen der Praktikumslehrpersonen von gutem Unterricht und mögliche Übereinstimmungen bei den Studierenden in der Vorbereitungsphase auf den zweiten Teil des Praktikums. Zudem eröffnen sie Forschungsdesiderate, zum Beispiel dahingehend, ob und wenn ja, inwiefern sich bestimmte Vorstellungen von Praxislehrpersonen auf die Professionalisierung von Studierenden auswirken. Einerseits zeichnen sich allgemeine Tendenzen beziehungsweise Themenbereiche ab, über die sich die Lehrkräfte in der Gesamtheit einig sind, andererseits werden Meinungsunterschiede deutlich, die die Professionalisierung erschweren können. In einigen Themenbereichen lassen die Antworten Komplementarität erkennen, liefern aber kein vollständiges Bild der Schulrealität und des professionellen Handelns. Im Zusammenhang mit dem Lernpotenzial in den Praktika ruft Hascher (2012) zu bescheideneren Erwartungen auf, da sich dort sowohl erwünschte als auch unerwünschte Entwicklungen vollziehen (können).

Die Untersuchung der Besprechungen mit den Lehrkräften zeigt, dass sie pädagogische und fachdidaktische Wissensbereiche beinhalten. Zum ersten Bereich zählen die Motivation und die Teilnahme der Schüler*innen, eine generische Vorbereitung auf den Unterricht und das Zeitmanagement, zum zweiten professionelle Gesten der Fremdsprachenlehrer*innen, der Sprachenwechsel, kommunikative Kompetenz aufbauende Aktivitäten und/oder die Lehrmittel. Pädagogische und fachspezifische Themen stehen im

Diskurs nebeneinander, sind stark verwoben, wobei eine klare Abgrenzung nicht immer gelingt.

Was die Überschneidungen in allen Dateien betrifft, spiegelt sich die Auswirkung auf die Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen in den Aktivitäten wider. Angestrebt wird, den Ratschlägen der Praktikumslehrpersonen folgend, ein spielerisches Vorgehen beim Lernen der Fremdsprache Deutsch (Lundquist-Mog & Widlok, 2015), eine durch Rollenspiele in die Klasse gebrachte Authentizität und die Entwicklung des gelenkten Sprechens als Mittlerfertigkeit (Brinitzer et al., 2016). Das Material und die in der Unterrichtsplanung der zukünftigen Lehrer*innen formulierten Lernziele zeigen den Willen zur Nachahmung des professionellen Handelns der Praktikumslehrpersonen. Die Orientierung an den Lehrkräften und die Übernahme ihres Handelns als Modell wurde in der Literatur oft erläutert (Hascher, 2012) und kommt auch in dieser Studie zum Ausdruck.

Die Vorstellungen im Zusammenhang mit der Verwendung von Lehrmitteln seitens der Praktikumslehrpersonen und der angehenden Lehrer*innen bilden einen weiteren gemeinsamen Nenner. Das deckt sich mit den Studien von Waltermann & Forel (2014) und Gassmann (2013, zitiert in Scholl & Plöger, S. 25, 2020): Der ersten Studie zufolge gehören die Lehrmittel zu Faktoren, die mobilisiert werden, um in der Klasse Wissen zu vermitteln; der zweiten zufolge finden sich in den Planungen der angehenden Lehrer*innen mit wenig Unterrichtserfahrung einige Merkmale wie unökonomische Zeitverwaltung, eine Unterrichtsausrichtung nach Lehrmitteln, Mangel an Bezugnahme auf die Voraussetzungen der Schüler*innen oder Entscheidungen, die nicht in Beziehung gesetzt werden.

Die Unterrichtsplanung scheint für die angehenden Lehrer*innen ein wichtiger Faktor zu sein. Wie im Interview mit den Praktikumslehrpersonen besprochen wird auch in den Unterrichtsplanungen das Vorwissen der Schüler*innen reaktiviert und am Ende das neu erworbene Wissen zusammengefasst und den Schüler*innen bewusst gemacht. Dieses geplante Handeln der Studierenden kann vom Diskurs der Lehrkräfte abgeleitet werden und verleiht ihrer Unterrichtsgestaltung eine gewisse Struktur.

Die letzte Überlappung zeigt sich am Fehlen zweier sich im Diskurs herauskristallisierter Themen, nämlich den Differenzierungsmöglichkeiten und dem Unterricht gemischter Klassen: Weder von den Praktikumslehrpersonen noch von den angehenden Lehrer*innen wird diesen Aspekten grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegensatz dazu zeigen Brauchli, Elmiger & Pogranova (2019) in ihrer Studie, dass dieses Thema (wie und warum Kinder fördern?) die Hälfte der Lehrkräfte (N=50) beschäftigt, wobei einige Lehrer*innen die Hilfestellungen gegenüber schwächeren Schüler*innen als Teil ihrer Arbeit betrachten, ohne dies als Differenzierung wahrzunehmen. Deswegen lässt sich vermuten, dass auch in dieser Studie gewisse Themen seitens der Lehrkräfte als implizit angesehen wurden.

Die beobachteten Unterschiede zwischen dem Diskurs der Praktikumslehrpersonen und der Unterrichtsplanung der Studierenden offenbaren Bereiche, in denen keine oder wenige Überschneidungen vorkommen. Sie zeigen, dass sich die diesbezüglichen Vorstellungen der Praxislehrpersonen auf die Professionalisierung der Studierenden nicht auswirkten, dass sich die Studierenden diese Bereiche nicht angeeignet, ihre Aufmerksamkeit nicht darauf gelenkt haben oder sie nicht umsetzen konnten. Eventuell deuten sie auch auf seitens der angehenden Lehrer*innen für schwierig gehaltene Bereiche hin.

Ein deutlicher Unterschied zeichnet sich an der Schnittstelle zwischen der Vorstellung des gewünschten maximalen Gebrauchs der Zielsprache in einem guten Unterricht seitens der Praktikumslehrpersonen und der geplanten Verwendung der Schulsprache der angehenden Lehrer*innen ab. Der Sprachenwechsel in der Lehrer*innenbildung gilt als häufig auftretendes Phänomen angehender Deutsch- und Englischlehrer*innen (Pogranova, 2020). Der Gebrauch der Zielsprache als wesentliches Kommunikationsmittel gehört jedoch nach den Vorstellungen angehender Primar- und Sekundarschullehrer* innen zu den Kriterien eines gelungenen Fremdsprachenunterrichts (Wokusch, 2017; 2013).

Hinsichtlich der Analyse potenzieller Lernschwierigkeiten der Schüler*innen im Vorfeld des Unterrichts offenbaren sich weitere Unterschiede, da die Praktikumslehrpersonen diesem Aspekt Aufmerksamkeit schenken, wohingegen er in den Unterrichtsplanungen der angehenden Lehrer*innen keine Erwähnung findet. Die Lernhindernisse erweisen sich dabei als unterschiedlich: Sie können epistemologischer Natur sein (mit dem Vorwissen der Kinder zusammenhängen), ontogenetische (z.B. kognitive oder die soziale Kompetenz der Schüler*innen betreffende) oder didaktische Gründe haben (schlecht formulierte Anweisungen, komplexe Organisation, unpassende Arbeitsformen, schwieriges Material) (Tobola Couchepin, 2017). Diese scheinen in der Praxis von Bedeutung zu sein, da die Regulation der Lernhindernisse eine häufig eingesetzte professionelle Geste darstellt (Pogranova, 2020). Schlussendlich findet sich auch bei der Berücksichtigung des Wohlbefindens der Schüler*innen im Klassenzimmer keine Überlappung (siehe die Abwesenheit dieses Themas in den Unterrichtsplanungen), was Studienergebnissen zuwiderläuft, denen zufolge das Wohlbefinden der Schüler*innen eine wichtige Voraussetzung für das Lernen ist (Hascher, 2008).

Zum Schluss stellt sich die Frage, wieso sich während des Praktikums in einigen Themenbereichen Auswirkungen auf die Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen zeigen und in anderen nicht. Ein Grund dafür könnten im Diskurs erwähnte, abstraktere Themen sein wie die Improvisation der Lehrer*innen und die damit in Verbindung gebrachte Erfahrung, die Verwaltung der Unterrichtszeit nach der Reaktivität der Schüler*innen oder die Wahl der Arbeitsformen, je nach dem, was spontan in der Klasse gut

funktioniert. Die Improvisationen finden in den Unterrichtsplanungen zukünftiger Lehrer*innen keinen Platz. Die Adaptabilität der Lehrerperson erweist sich als wichtiger Faktor eines guten Deutschunterrichts; diese ist aber seitens der angehenden Lehrer*innen ohne die Unterstützung der Praktikumslehrkräfte, die Analyse konkreter Situationen, die Erläuterung der Gründe für das jeweilige professionelle Handeln und letztlich die eigene, langjährige Berufserfahrung schwer erwerbbar. Eine Lösung dafür stellt die Schaffung von Tandems dar, bei der je ein(e) Dozent(in) und eine schulbasierte Lehrperson gemeinsam Verantwortung für die berufspraktische Lehrer*innenbildung der angehenden Lehrer*innen übernehmen (siehe Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020) und diese Partnerschaft idealerweise auf das Fach Deutsch als Fremdsprache abgezielt weiterentwickelt wird.

Bibliographie

Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen Neu*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire: l'entretien*. Paris: A. Colin.

Brauchli, B., Elmiger, D. & Pogranova, S. (2019). Quelle place pour la différenciation en classe de langue, dans les propos d'enseignant-e-s de l'école primaire ? *Babylonia, 1*, 39–43.

Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 24* (46), 47–63.

Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M. & Ros, L. (2016). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2.Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 5*, 65-90. https://doi.org/10.4000/rdlc.6289

Dirks, U. (2020). Forschendes Lernen im DaF-/DaZ-Praktikum am Beispiel der Textkompetenzförderung. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 97–108). Müster: Waxmann.

Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 50* (5), 727–747.

Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, 13, 14-27.

Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838550305

Hanke, P. & Pohl, T. (2020). Deutsch (Primarstufe) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 402–409). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-047

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2* (2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, *47* (2), 84–96. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzenentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim u.a.: Beltz.

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl.) (S. 10–15). Tübungen: utb.

Imgrund, B. (2015). *Lehrertypen und Unterrichtsqualität im Fremdsprachenunterricht: Multiperspektivische Fallstudien zur Kompetenzentwicklung und zum Kompetenzerleben im Französischunterricht* (Thèse de doctorat pas publiée). Genève: Université de Genève.

Imgrund, B. (2011). Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht der Zentralschweiz Unterricht aus der Perspektive von Beobachtenden und Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *33* (2), 267–284. https://doi.org/10.24452/sjer.33.2.4860

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Koeppel, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (3.Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.

König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, Ch., Fladung, I. & Glutsch, N. (2020). Pre–service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *43* (2), 131–150. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115

König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? : Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21*, 1–38. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0765-z

Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38* (3), 407–421.

Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*. Stuttgart: Erst Klett Sprachen.

Masanek, N. & Kilian, J. (Hrsg.) (2020). *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch : Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. Berlin: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b16657

Naqvi, R., Schmidt, E. & Krickhan, M. (2014). Evolving 50–50% bilingual pedagogy in Alberta: what does the research say? *Frontiers in psychology, 5*, 413. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00413

Pogranova, S. (2021). La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 28, 7-19.

Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Bern: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b16934

Pogranova, S., Brauchli, B. & Elmiger, D. (2017a). Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Études en Didactiques des langues, 28*, 97–112.

Pogranova, S., Brauchli, B. & Elmiger, D. (2017b). *Bonne leçon de langue. Guide d'entretien*. Document interne, Genève: Université de Genève.

Saada-Robert, M. & Leuteneger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In M. Saada-Robert & F. Leuteneger (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 7–28). Bruxelles: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0007

Scholl, D. & Plöger, W. (2020). Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 21–30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-001

Schmidt, R. (1996). Unterrichtsplanung. In G. Henrici & C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (Bd. 2) (S. 484–505). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schneuwly, B. (2018). Die Praxis ist nie genug: Von der Entstehung der Fachdidaktik aus der Praxis. Gedanken zum Thema "Wie viel Parxis verträgt die Deutschdidaktik"? *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 23* (45), 4–10.

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* (Thèse de doctorat pas publiée). Genève: Université de Genève.

Waltermann, E. (2016). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères* (Thèse de doctorat pas publiée). Genève: Université de Genève.

Waltermann, E. & Forel, C. (2014). Construction et nature des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 11* (2), 1–22. https://doi.org/10.4000/rdlc.1801

Wiprächtiger-Geppert, M., Stahns, R. & Riegler, S. (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft, 49*, 203–209. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wokusch, S. (2017). La qualité de l'enseignement des langues-cultures étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 14* (2), 1–28. https://doi.org/10.4000/rdlc.1900

Wokusch, S. (avec la coll. de I. Thonhauser, D. Zappatore et l'UER LC). (2015). *Concept de formation à l'enseignement des langues et cultures étrangères. Mandat DF 2014-03*. Lausanne: HEP Vaud / Unité d'enseignement Didactique des langues et des cultures.

Wokusch, S. (2013). Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères ? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s. *Babylonia, 1*, 57–63.