



**Virtuelle Unterrichtspraktika – Möglichkeiten und
Perspektiven für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften**

Olga Bichel, Hamburg & Anastasia Şenyıldız, Bursa

ISSN 1470 – 9570

Virtuelle Unterrichtspraktika – Möglichkeiten und Perspektiven für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften

Olga Bichel, Hamburg & Anastasia Şenyıldız, Bursa

In diesem Beitrag wird über ein internationales Kooperationsprojekt berichtet, in dem Master-Lehramtsstudierende aus Deutschland ihr Unterrichtspraktikum online mit einer DaF-Lehramtsstudierenden-Gruppe aus der Türkei durchführten. Es wird die Konzeption des Unterrichtspraktikums nach dem Modell der Kognitiven Meisterlehre (vgl. Collins et al. 1987) dargestellt. Mit Hilfe von Befragungen der teilnehmenden Studierenden wird die Projektkonzeption evaluiert. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse werden mögliche Perspektiven für die Ausbildung DaF-Lehrender diskutiert.

1. Virtuelle Unterrichtspraktika

Internationale Lehrkooperationen im DaF-Bereich erfreuen sich großer Beliebtheit, weil sie zahlreiche hochschuldidaktische Potentiale zur Professionalisierung bieten (vgl. Adamczak-Krysztofowicz et al. 2014). Dabei kann zwischen Präsenz-Auslandpraktika (vgl. Flotzinger-Aigner 2013) und Online-Praktika unterschieden werden. Die rasante Entwicklung neuer Internettechnologien prägt die mediendidaktische Gestaltung von virtuellen Praktika im Fach DaF (vgl. den Überblick bei Rösler 2007), die z. B. als Mail-Tandems (vgl. Claußen & Pawłowska-Balcerska 2018), One-to-One-Tutorien (vgl. Würffel 2004) oder Projektarbeit mit der Verwendung von Web2.0-Anwendungen (vgl. Chaudhuri & Puskás 2011) angeboten werden. Der Einsatz von Videokonferenzsystemen ermöglicht die Durchführung von Online-Unterrichtsversuchen auch im Gruppenunterricht (vgl. Bichel & Tscherepanova 2021). Allerdings erfordert seine höhere Komplexität eine stärkere Involvierung der unterrichtenden Praxislehrkraft in die Unterrichtsversuche. In diesem Zusammenhang schlagen auch Freudenberg-Findeisen et al. (2005: 469) „ein arbeitsteiliges Modell“ vor, bei dem Studierende im Praktikum mit Online-Lehrenden eng zusammenarbeiten und von ihnen Teiltätigkeiten übernehmen. Dabei erfolgt das sog. „Lernen am Modell“ (vgl. Bandura 1976), das jedoch durch den Aspekt der Reflexivität ergänzt werden sollte (vgl. z. B. Warneke 2007). Anders als z. B. bei Micro-Teaching (vgl. Klempin 2019: 121–123) handelt es sich bei dem hier vorzustellenden virtuellen Praktikum nicht um einen experimentellen Ansatz mit Unterrichts-

versuchen im geschützten Raum, sondern um „echte“ Lernarrangements und somit um authentische Unterrichtserfahrungen.

Seit Beginn der Corona-Pandemie wurden auch studienbegleitende Lehramtspraktika ins digitale Format übertragen. Beispielsweise berichten Stadler-Heer & Böttger (2021: 186) für das Fach Englisch, dass virtuelle Praktika nicht nur an regionalen Schulen in Deutschland, sondern auch international an einem schwedischen Gymnasium durchgeführt wurden.

Für das Fach Deutsch als Fremdsprache gibt es u. W. noch keine aktuellen Publikationen dieser Art. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, ein theoriebasiertes und reflektiertes Beispiel virtueller DaF-Praktika zu zeigen, um einen Beitrag zur Diskussion von Perspektiven solcher Projekte für die DaF-Lehrenden-Ausbildung zu leisten sowie Anregungen für weitere Umsetzungen zu geben.

Zunächst sei hier das Konzept des virtuellen DaF-Praktikums aus der Perspektive der beteiligten Studierendengruppen vorgestellt. Dazu werden zwei Lehrveranstaltungen („Sprachpraktische Übungen“ und „Fertigkeit Lesen II“), in deren Rahmen das Praktikum stattfand, skizziert. Dann wird das Modell der Kognitiven Meisterlehre (vgl. Collins et al. 1987) zur Beschreibung des Lernens angehender Lehrkräfte von erfahrenen Lehrpersonen im Hinblick auf unser Online-Praktikum erläutert. Schließlich wird die Projektevaluation anhand studentischer Reflexionen dargestellt, um auf dieser Grundlage Perspektiven virtueller Praktika für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften diskutieren zu können.

2. Darstellung des Projektes

Es handelt sich um ein mehrjähriges – von der Europa-Universität Flensburg ausgezeichnetes – Kooperationsprojekt „Unterrichtspraktische Übungen“ mit mehreren Partneruniversitäten (vgl. Bichel & Tscherepanova 2021). Das hier beschriebene Teilprojekt wurde im Sommersemester 2021 im Rahmen der pandemiebedingten Online-Lehre durchgeführt.

Dabei hielten die an der Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Übungen“ teilnehmenden Master-Lehramtsstudierenden der Europa-Universität Flensburg ihre Unterrichtsversuche in der Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“ mit türkischen DaF-Lehramtsstudierenden des Bachelorprogramms der Bursa Uludağ Universität ab. Für einen

besseren Überblick findet sich unten stehend eine tabellarische Darstellung (vgl. Tab. 1) des virtuellen, studienbegleitenden Praktikums:

Universität Flensburg (virtuelles Begleitseminar)	Universität Bursa (virtueller Praktikumsort)
MA-Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Übungen“	BA-Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“
<ul style="list-style-type: none"> • Wöchentliche Sitzungen zu organisatorischen und didaktischen Aspekten des Praktikums (synchron, Videokonferenz) • Vor- und Nachbesprechungen der Hospitationen und eigener Unterrichtsversuche (synchron, Videokonferenz) • Beratung (asynchron, E-Mail) 	<ul style="list-style-type: none"> • Virtuelle Hospitationen (synchron, Videokonferenz) • Unterrichtsvorbereitung einzeln (asynchron, E-Mail) • Virtuelle Unterrichtsversuche (synchron, Videokonferenz) • Nachbesprechungen der Unterrichtsversuche in der Gruppe (synchron, Videokonferenz)

Tabelle 1: Konzept des virtuellen DaF-Praktikums

Im nachfolgenden Text werden die Lehrveranstaltungen sowie die Konzeption des Praktikums anhand des Modells der Kognitiven Meisterlehre (Collins et al. 1987) näher beschrieben.

2.1 Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Übungen“

Die Lehrveranstaltung „Unterrichtspraktische Übungen“ wurde im Rahmen des Masterstudiengangs an der Europa-Universität Flensburg im Vertiefungsmodul zum Erwerb des Zertifikats DaF / DaZ angeboten und setzte sich aus zwei Teilen zusammen: (1) den wöchentlichen via Webex abgehaltenen Seminarsitzungen sowie (2) dem eigentlichen Online-Unterrichtspraktikum an separaten Terminen. Im Begleitseminar wurden Beobachtungen aus den Hospitationsstunden vor dem Hintergrund didaktisch-methodischen Wissens reflektiert sowie eigene Unterrichtsversuche vorbereitet und evaluiert. Das virtuelle Praktikum bestand zum einen aus Hospitationen der in Bursa unterrichtenden Lehrkraft und zum anderen aus den Unterrichtsversuchen Flensburger Studierender. Während des Hospitierens sollten die Studierenden mithilfe von Beobachtungsaufgaben verschiedene Unterrichtsaspekte, z. B. den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen

(vgl. Anhang 1), Lernaktivitäten und Medien, festhalten und analysieren. Das Hospitieren galt zudem als Vorbereitung auf die eigenen Lehrhandlungen. Der eigentliche Unterrichtsversuch (jeweils 45 Minuten) wurde in Gruppen von zwei bis fünf Studierenden gemeinsam geplant und durchgeführt, was Parallelen mit Formen kollegialer Kooperation wie Teamteaching oder Coteaching (vgl. z. B. de Zordo et al. 2018; Ziemer 2009) zeigt. Als Leistungsnachweis für die Modulprüfung diente ein Portfolio mit allen während des Unterrichtspraktikums erarbeiteten Materialien, welche aus didaktischer und methodischer Sicht begründet werden sollten, sowie einer ausführlichen Reflexion von Hospitations- und Unterrichtserfahrungen.

2.2 Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“

Die Unterrichtsversuche der Flensburger Studierenden wurden im Rahmen des Seminars „Fertigkeit Lesen II“ durchgeführt. Es handelte sich um eine Pflicht-Lehrveranstaltung des Bachelor-Studiums „Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt“ an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Bursa Uludağ Universität, Türkei. Das via Google-Meet-Videokonferenzen mit zwei Semesterwochenstunden angebotene Seminar richtete sich an Studierende des ersten Studienjahres (zweites Semester) und zielte auf die Entwicklung des Leseverstehens auf dem B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ab (vgl. Europarat 2020: 65–71).

Autonomie der Lernenden spielte in der Seminarkonzeption eine große Rolle (vgl. dazu auch Apeltauer & Şenyıldız 2015). Denn zur Vorbereitung auf die Seminarsitzungen erarbeiteten die Studierenden aus Bursa wöchentlich prüfungsrelevante Aufgaben und luden sie auf der Lehr- und Lernplattform Google Classroom hoch. Dazu gehörten Lesetexte mit Aufgaben und Übungen aus dem seminartragenden Lehrwerk „Netzwerk B1.2“ (vgl. Dengler et al. 2014), die vorgegebenen Seiten aus der Wortliste zum Zertifikat B1 (vgl. Goethe-Institut 2016; Şenyıldız 2018) sowie die Hauslektüre eines selbstbestimmten E-Books mittels Ausleihe digitaler Medien im Goethe-Institut.

2.3. Das Modell der Kognitiven Meisterlehre

Es finden sich unterschiedliche Modelle und Ansätze, die die Arbeit angehender Lehrkräfte, angeleitet durch erfahrene Lehrpersonen, beschreiben (vgl. den Überblick bei Futter 2017: 59–65). Bei der Konzeption des Projektes orientierten wir uns am Modell der Kognitiven Meisterlehre (Cognitive Apprenticeship) von Collins et al. (1987), welches zunächst für den Grundschulunterricht entwickelt und später auf die

berufsbezogene Praxisausbildung allgemein (vgl. Küng et al. 2018) sowie auf die Lehrendenbildung (vgl. Futter 2017: 63; Messner 2007: 374; Reusser 1995) übertragen wurde. Die Entscheidung für das Modell der Kognitiven Meisterlehre in unserem Praktikumsprojekt kann damit begründet werden, dass dieses Modell die Professionalisierung angehender Lehrpersonen als aktive Teilnahme an authentischen Handlungen und sozialen Interaktionen auffasst, welche durch Beobachtungen, angeleitetes Lernen sowie Versprachlichung kognitiver Prozesse durch Rückmeldung und Reflexion erfolgt (vgl. Futter 2017: 63).

In diesem Modell werden sechs Schritte aufgeführt, die das Lernen an Vorbildern von der Instruktion zum selbstständigen Handeln ermöglichen (vgl. Collins et al. 1987: 16–18). Im Folgenden werden diese Schritte im Hinblick auf unser Projekt und aus der Perspektive Flensburger Studierender erläutert: (1) Modellieren, (2) Coaching, (3) Scaffolding, (4) Artikulation, (5) Reflexion und (6) Exploration.

- (1) Modellieren erfolgte durch Hospitationen Flensburger Master-Studierende im virtuellen Leseseminar, wo sie den „expertenhaften“ Unterricht der Praxislehrkraft aus Bursa beobachten und mit Hilfe von Beobachtungsbögen analysieren konnten. Die anschließende Besprechung dieser modellhaften Unterrichtssituationen fand im Begleitseminar in Flensburg statt, indem didaktische Entscheidungen begründet und somit Einblicke in die Denkvorgänge der Lehrkraft ermöglicht wurden. Durch kognitives Modellieren wurden sie auf diese Weise sichtbar und für das Übertragen in die eigene Unterrichtspraxis zugänglich gemacht.
- (2) Coaching als Unterstützung bei der Vorbereitung eigenen Unterrichts fand als zweiter Schritt schwerpunktmäßig im Begleitseminar statt, in dem Studierende ihre Unterrichtsentwürfe und Unterrichtsmaterialien zur Diskussion stellten sowie ein ausführliches Feedback dazu bekamen. Auch die Praxislehrkraft in Bursa bot hierfür eine individuelle Beratung per Mail an, z. B. hinsichtlich der Themeneinteilung, Materialwahl und möglicher Unterrichtsaktivitäten. Die von den Praktikums-Studierenden gewählten Themen waren sowohl frei bestimmt, d. h. lehrwerksunabhängig (z. B. Märchen) als auch passend zu der entsprechenden Lektion des Lehrwerks.
- (3) Scaffolding könnte als das wichtigste Merkmal unseres Projektes bezeichnet werden. Unter Scaffolding wird ein „Gerüst“ an unterschiedlichsten Hilfestellungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotskij 2017) bezeichnet, welche

zunächst angeboten und dann bei Lernfortschritt schrittweise abgebaut werden (fading). Micro-Scaffolding (vgl. Gibbons 2002) fand vor allem auf der Interaktionsebene zwischen der Lehrkraft in Bursa und den Praktikumsstudierenden unmittelbar während der Unterrichtsversuche statt und zielte darauf ab, spontane Hilfestellungen durch mündliche Anleitungen und schriftliche Beiträge im Chat zu leisten. Die Impulse betrafen z. B. die Regelung des Turn-Wechsels, zusätzliche Erklärungen / Übersetzungen bei Unklarheiten sowie alternative didaktische Lösungsvorschläge. Obwohl nur ein Unterrichtsversuch pro Studierenden-Gruppe geplant war, konnte insgesamt festgestellt werden, dass die Flensburger Studierenden im Laufe des Semesters immer weniger Micro-Scaffolding brauchten (fading).

- (4) Die Artikulation eigener Unterrichtserfahrungen erfolgte nach jedem Unterrichtsversuch, zum einen unmittelbar im Anschluss an den Leseunterricht während der Nachbesprechung mit der Praxislehrkraft aus Bursa und zum anderen im wöchentlichen Begleitseminar in Flensburg. Dabei konnten die Lernenden ihre Wahrnehmungen und Eindrücke aus dem eigenen Unterricht sprechend benennen.
- (5) Reflexion fand in den Reflexionsgesprächen statt, zum einen unmittelbar nach dem Leseunterricht mit der Praxislehrkraft in Bursa und zum anderen im Begleitseminar mit der Seminarleiterin in Flensburg. Hier ging es u.a. um konkrete Entwicklungsziele (z. B. langsamer und deutlicher sprechen, Arbeitsanweisungen klarer formulieren, den eigenen Redeanteil reduzieren). Auch alternative Lehrhandlungen wurden dabei diskutiert (vgl. dazu auch Şenyıldız et al. 2018). Darüber hinaus füllten Flensburger Studierende „Reflexionsbögen“ für das Prüfungsdossier im Hinblick auf den beobachteten und den eigenen Unterricht aus.
- (6) Exploration bedeutet, dass die Studierenden durch das Online-Praktikum Kompetenzen erwerben, ihre Lehrhandlungen auf andere (digitale) Kontexte auszuweiten und mit alternativen Konzepten zu experimentieren.

3. Projektevaluation

Für die Projektevaluation wurden Meinungen der teilnehmenden Studierenden in zwei Gruppen (Bursa und Flensburg) nach Abschluss des Unterrichtspraktikums durch schriftliche und mündliche Befragungen (vgl. Daase et al. 2014; Riemer 2016) erhoben und ausgewertet.

3.1 Befragung Studierender in Bursa

Mit vier Studierenden von der Bursa Uludağ Universität wurde ein etwa zwanzigminütiges Gruppeninterview per Videokonferenz durchgeführt und aufgezeichnet. Als Kriterium für die Auswahl der Befragten galt einzig eine regelmäßige und aktive Seminarteilnahme. Das Interview wurde transkribiert und ins Deutsche übersetzt. Gestellt wurden Fragen zu den Unterrichtsversuchen der Flensburger Studierenden im Hinblick auf ihren sprachlichen Nutzen und auf landeskundliche und interkulturelle Informationen, zudem auf Methodik / Didaktik sowie Mediennutzung in den Unterrichtsversuchen der Flensburger Studierenden

Die Auswertung des Interviews zeigte eine allgemein positive Bewertung des Kooperationsprojektes durch die Studierenden in Bursa. Bezüglich des sprachlichen Nutzens wurden Entwicklungen in den Bereichen Wortschatz, Aussprache und Hören genannt. Drei von den vier Studierenden thematisierten ihre anfängliche Angst vor muttersprachlichen Personen, was im Interview als „Sorgen“, „Hemmungen“ und „Vorbehalte“ umschrieben wurde. Dabei ging es zum einen um die Bedenken, Fehler beim Sprechen zu machen sowie um mögliche Verständigungsprobleme. Die im Laufe des Projektes gemachte Erfahrung, dass diese Angst unbegründet war, führte nach Angaben einer Befragten zu „einem Glücksgefühl und einem erhöhten Selbstvertrauen“.

Im Hinblick auf landeskundliche und interkulturelle Themen wurden Informationen aus den während der Unterrichtsversuche behandelten Texten (z. B. Europäische Union, Flensburg) erwähnt. Zum anderen wurden eigene überraschende Beobachtungen geschildert, z. B. dass die Flensburger Studierenden während des Fastenmonats Ramadan vor dem Bildschirm tranken oder dass sie die Lehrkraft duzten.

Im Interview zeigte sich, dass die Studierenden aus Bursa die Unterrichtsversuche, z. B. im Hinblick auf die Stundenplanung, einzelne Unterrichtsaktivitäten und die Zeitplanung präzise bewerten konnten sowie ihre Meinungen begründen konnten. Ein mehrmals genannter Kritikpunkt war die oft fehlende Anpassung an das Sprachniveau der Lernenden (zu schnelles und undeutliches Sprechen).

Da die Unterrichtsversuche online stattfanden, wurde auch die Mediennutzung für didaktische Zwecke erfragt. Die türkischen Studierenden betonten die Bedeutung der visuellen Unterstützung im DaF-Unterricht. Insbesondere wurde der häufige Einsatz der interaktiven digitalen Tafel Padlet positiv bewertet (vgl. Lay & Giblett 2020: 558–563)

und als eine Bereicherung eingestuft. Dadurch entstand z. B. die Möglichkeit, eigene Meinungen aufzuschreiben und dadurch einfacher ins Gespräch zu kommen: „Die Technologie wirkt erst durch das Visuelle und das Interaktive“. Mit anderen Worten: Die gemeinsamen Sitzungen bildeten für die türkischen Studierenden eine einzigartige Lernsituation, in der sie u.a. in sprachlicher, didaktischer, mediendidaktischer sowie in interkultureller Sicht viel lernen konnten.

3.2 Befragung Flensburger Studierender

In der Studierenden-Gruppe der Europa-Universität Flensburg wurde die Qualitative Evaluation nach Kuckartz et al. (2007) für die Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen eingesetzt. In unserer Untersuchung bestand sie aus einem Fragebogen mit offenen Fragen, deren Auswertung eine Grundlage für ein ergänzendes Reflexionsgespräch mit 27 Studierenden im Plenum (per Videokonferenz) bildete. Auf diese Weise hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihr schriftliches Feedback zu erläutern und ergänzende Beiträge zu geben.

Die Auswertung der Daten zeigte, dass neben den Einblicken in den DaF-Unterricht in der Türkei und den damit verbundenen kulturellen Aspekten vor allem die praktischen Erfahrungen aus den DaF-Unterrichtsversuchen im Ausland einen wesentlichen Teil von Wahrnehmungen, Einschätzungen und Schlussfolgerungen ausmachte. Ein großes Entwicklungspotential sahen die Studierenden in den reflektierten Unterrichtsbeobachtungen: „So hat mir dieses Projekt sehr deutlich gemacht, dass Hospitationen bzw. Unterrichtsbeobachtungen durch andere Lehrkräfte ein unglaubliches Potenzial zur Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von didaktischen und methodischen Kompetenzen freisetzen.“

Bei der Reflexion eigener unterrichtspraktischer Erfahrungen zeigten sich thematische Parallelitäten zu den Nachbesprechungen der Unterrichtsversuche, die von der betreuenden Praxislehrkraft in Bursa durchgeführt wurden. So wiesen die Studierenden darauf hin, dass sie die Unterrichtsinhalte sorgfältiger differenzieren und ggf. reduzieren sollten. Darüber hinaus sei vielen klar geworden, dass das Sprechtempo dem Niveau der Lernenden angepasst und die Arbeitsanweisungen präzise formuliert werden sollten. Des Weiteren gaben die Flensburger Studierenden an, dass sie bei der Unterrichtsplanung stärker die individuellen Interessen der Lernenden berücksichtigen sollten. Die Binnendifferenzierung sei u. a. durch den Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien

möglich. Außerdem wurde die Rolle der unterrichtenden Lehrkraft bei der Herstellung einer lernfreundlichen Atmosphäre im Fremdsprachenunterricht betont.

Auch der Wunsch der Studierenden nach einer Weiterführung bzw. einer Erweiterung des Projektes auf Lerntandems wurde im Feedback festgehalten: „Somit hätte man auch Kontakt zu Leuten aus fremden Kulturen gehabt und hätte viel über die Wichtigkeit von kulturellen Ereignissen und Gebräuchen des Tandempartners gelernt.“

4. Perspektiven für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften

In der Fachdiskussion wird oft darauf hingewiesen, dass strukturelle und praxisbezogene Aspekte des DaF-Studiums aufgrund ihrer Relevanz für die Professionalisierung der Lehrkräfte mehr Beachtung finden sollten (vgl. Tan 2019: 121). Darüber hinaus bringt die unvermeidliche Digitalisierung der Fremdsprachenlehre (vgl. z. B. Yang 2020) neue Herausforderungen für die Ausbildung Lehrender mit sich. In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse aus unserem Projekt, dass internationale Online-Praktika eine sinnvolle Alternative darstellen, um praktische Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht im Ausland sammeln zu können. Während der Corona-Pandemie war ein solches Projekt technisch einfach zu realisieren, wäre aber durch eine weltweite Veränderung von Lehr- und Lerngewohnheiten durchaus auch für die Zeit danach denkbar. So weisen Stadler-Heer & Böttger (2021: 174) darauf hin, dass digitale Praktikumsformate künftig zu einem festen Bestandteil der Lehramtsausbildung gehören werden. Um die Kontinuität und Nachhaltigkeit solcher Projekte gewährleisten zu können, sollten jedoch Kooperationen auf der Universitäts- bzw. Institutsebene angestrebt werden (vgl. Chaudhuri & Puskás 2011 zum Gießener Elektronischen Praktikum).

Für das Gelingen eines virtuellen Praktikums sind organisatorische, didaktische und interaktionsbezogene Herausforderungen zu meistern. In unserem Projekt waren dafür mehrere konzeptionelle Bestandteile notwendig: das Begleitseminar, reflektierte Hospitationen, Scaffolding während der Unterrichtsversuche und ein ausführliches Feedback im Anschluss daran. Um Scaffolding anbieten zu können, ist von der unterstützenden Praxis-Lehrperson eine Antizipationsfähigkeit bei der Mitsteuerung des Unterrichtsgeschehens erforderlich. Die Lehrkraft sollte immer „einen Schritt voraus“ sein, um die nächste Lehrhandlung der Studierenden einschätzen und an den richtigen Stellen unterstützend eingreifen zu können (vgl. Ziemer 2009). Während Beschreibungen der Praktikumsbetreuung mit Hilfe digitaler Medien in der Literatur durchaus zu finden sind

(vgl. Walter 2009), stellt Scaffolding unseres Erachtens ein neues Element in der praxisbezogenen Lehrendenausbildung dar, das weiter evaluiert werden sollte.

Im Zusammenhang mit virtuellen Praktika stellt sich auch die Frage nach den Anforderungen an Online-Lehrende (vgl. dazu auch Boeckmann et al. 2020: 9–11). Eine gute Diskussionsgrundlage könnte u. E. dabei das Pyramiden-Modell von Hampel & Stickler (2005) bieten, das folgende Fähigkeiten der Fremdsprachenlehrkräfte im Online-Unterricht aufeinander aufbauend darstellt: allgemeine technische Grundkompetenz zur Gerätebedienung, die spezifische technische Kompetenz zur Softwareverwendung, mediendidaktische Kompetenzen, Online-Sozialisation, Kreativität und eigener Unterrichtsstil. Darüber hinaus könnte der Europäische Rahmen für Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu) (vgl. Redecker & Punie 2017) im Hinblick auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden hinzugezogen werden, weil er die spezifischen digitalen Kompetenzen für die Lehrtätigkeit (22 elementare Kompetenzen, aufgeteilt in 6 Bereiche) zu erfassen und anhand von Stufen A1-C2 zu beschreiben hilft.

Nicht zu unterschätzen ist, dass das digitale Praktikumsformat neben dem Erwerb der didaktisch-methodischen Kompetenz auch den Erwerb interkultureller Kompetenzen in einem Dialog durch den Austausch Studierender beider Universitäten über unterschiedliche Themen (z. B. Währung und Wohlstand, Namensbedeutungen, Bildungssysteme) ermöglichte. Viele Flensburger Studierende wussten wenig über die Türkei. Daher war dieser Austausch, insbesondere im Hinblick auf die erwartbaren Begegnungen mit einer türkischstämmigen Elternschaft von großer Bedeutung.

Bibliographie

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine; Stork, Antje (2014) Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick. *Info DaF* 41/5, 489-505.
- Apeltauer, Ernst; Şenyıldız, Anastasia (2015) Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender. *Moderna sprak* 109/1, 13-29. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3100/2665> (30.1.2022).
- Bandura, Albert (1976) *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- Bichel, Olga; Tscherepanova, Nadeschda (2021) Märchen im Online-Unterricht. Ein Kooperationsprojekt zwischen der Europa-Universität Flensburg und dem Deutsch-Russischen Haus Moskau. *Deutsch kreativ. Zeitschrift für Methodik des Fremdsprachenunterrichts Deutsch* 1, 2-7.

- Boeckmann, Klaus-Börge; Hopp, Carina; Linhofer, Susanne; Teufel, Martin; Vogl, Heiko (2020) „Dann drückst du auf OK...“. *Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache*. Graz. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20303/pdf/Boeckmann_et_al_2020_Dann_drueckst_du.pdf (18.10.2021).
- Chaudhuri, Tushar; Puskás, Csilla (2011) Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0: Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen. *Info DaF* 38/1, 3-25.
- Claußen, Tina; Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2018) Internationale Lehrkooperationen am Beispiel eines deutsch-polnischen E-Mail-Tandems mit fortgeschrittenen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Info DaF* 45/5, 655-671.
- Collins, Allan; Brown, John Seely; Newman, Susan E. (1987) *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*. Technical Report No. 403. Illinois: Center for the Study of Reading. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstreadtechrepv01987i00403_opt.pdf?sequence (30.9.2021).
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014) Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: UTB, 103–122.
- de Zordo, Lea; Bisang, David; Hascher, Tina (2018) Gelingensbedingungen für Team-teaching im Praktikum. In: Pilypaitytė, Lina; Siller, Hans-Stefan (Hrsg.) *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 169-183.
- Dengler, Stefanie; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja (2014) *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1.2*. Stuttgart: Klett.
- Europarat (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Flotzinger-Aigner, Silvia (2013) *Das pädagogische Auslandspraktikum als biographisch geprägte Lern- und Entwicklungsmöglichkeit*. Dissertation. Wien: Universität Wien. <http://doi.org/10.25365/thesis.29529> (1.11.2021).
- Freudenberg-Findeisen, Renate; Ahrenholz, Bernt; Würffel, Nicola (2005): Alternative Formen des Praktikums im Deutsch als Fremdsprache-Studium. *Info DaF* 32/5, 454-472.
- Futter, Kathrin (2017) *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13048/pdf/Futter_2017_Lernwirksame_Unterrichtsbesprechungen_im_Praktikum.pdf (14.9.2021).
- Gibbons, Pauline (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goethe-Institut (2016) *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*. München. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/GoetheZertifikat_B1_Wortliste.pdf (30.6.2021).

- Hampel, Regine; Stickler, Ursula (2005) New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning* 18/4, 311-326.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007) *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küng, Rosmarie; Staudacher, Diana; Panfil, Eva-Maria (2018) Modell für die Praxisausbildung: „Cognitive Apprenticeship“. Das Potenzial des CAS-Modells im Kontext der Kriterien für „guten Unterricht“. *PADUA. Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung* 13/2, 115-123. https://www.odacloud.ch/wp-content/uploads/2019/01/Artikel-PADUA-2018_Cognitive-Apprenticeship.pdf (30.09.2021).
- Lay, Tristan; Giblett, Kylie (2020) Zoom, Padlet, Screencast + Co. – Fremdsprachen lehren und lernen in Zeiten der Corona-Krise. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/2, 553-565. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3315/> (30.8.2021).
- Messner, Helmut (2007) Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/3, 364-376. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13657/pdf/BZL_2007_3_364_376.pdf (15.09.2021).
- Redecker, Christine; Punie, Yves (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg. <http://doi.org/10.2760/159770>, Zugriffsdatum 08.03.2022.
- Reusser, Kurt (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, Rolf; Dörig, Roman (Hrsg.) *Dialog Wissenschaft und Praxis*. Berufsbildungstage St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 164-190. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-3212-6146-ffff-ffffdb83e78b/LehrLernkultur.pdf> (19.10.2021).
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 155-173.
- Rösler, Dietmar (2007) *E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Stadler-Heer, Sandra; Böttger, Heiner (2021) Distance Education in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch. *die hochschullehre* 7/19, 174-189. <http://doi.org/10.3278/HSL2119W> (5.2.2022).
- Şenyıldız, Anastasia (2018) Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 6/1, 84-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/506211>, Zugriffsdatum 12.8.2021.
- Şenyıldız, Anastasia; Barut, İnci; Keleş, Nurseza; Akyıldız, Yusuf (2018) Kollektive videogestützte Reflexion eigener Lehrproben türkischer DaF-Studierender im Begleitseminar zum Schulpraktikum. *Anadolu University Journal of Education Faculty* 2/Special Issue, 149-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/issue/35882/428304> (20.9.2021).
- Tan, Nimet (2019): Ein „altes“, aber immer neues Thema - Modelle, curriculare Leitlinien und universelle Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 1, 104-124.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/755492> (21.12.2021).

- Vygotskij, Lev (2017) *Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen*. 3. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz.
- Walter, Maik (2009) E-Learning im Rahmen der Lehrerbildung: Die Unterstützung von Unterrichtspraktika durch elektronische Lernplattformen. *Info DaF* 36/4, 381-393.
- Warneke, Dagmara (2007) *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrer-ausbildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Würffel, Nicola (2004) „Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt?“. Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum). *Fremdsprachen und Hochschule* 72, 7-25.
- Yang, Jianpei (2020) Digitalisierung der Lehrveranstaltungen für chinesische Germanistikstudierende – ein funktionales Lernmodell. *gfl-journal* 1, 63-81.
<http://www.gfl-journal.de/1-2020/Yang.pdf> (18.12.2021).
- Ziemer, Thomas (2009): *Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Wege zum Lehrer(innen)beruf: eine empirische Untersuchung zu Lernen im Praxisfeld*. Bremen.
<https://media.suub.uni-bremen.de/handle/elib/2680> (10.09.2021).

Biographische Angaben

Olga Bichel, Studienrätin in Hamburg. Von 2009 bis 2021 tätig an der Europa-Universität Flensburg am Seminar für Germanistik im Bereich DaF/DaZ. Derzeit als Koordinatorin für inklusive Beschulung am Friedrich-Ebert-Gymnasium in Hamburg tätig. E-Mail-Adresse olga.bichel@icloud.com.

Anastasia Şenyıldız, Professorin und Leiterin der Abteilung für DaF-Lehrenden-ausbildung der Bursa Uludağ Universität (Türkei), promovierte an der Europa-Universität Flensburg über den Zweitspracherwerb im Elementarbereich, ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühe Fremdsprachenförderung, Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Lehrendenausbildung, Digitalisierung im DaF-Unterricht.

E-Mail-Adresse asenyildiz@uludag.edu.tr.

Schlagwörter

Deutsch als Fremdsprache, Digitalisierung, Hochschullehre, Kooperation, kognitive Meisterlehre, Lehrendenausbildung, Online-Lehrveranstaltung, Praktika, Scaffolding, Unterrichtsversuche

Anhang 1 Beobachtungsaufgabe zu Sozialformen

Recherchieren Sie bitte, welche unterrichtsrelevanten Sozialformen es gibt. Welche Sozialformen wurden in den von Ihnen beobachteten Unterrichtsstunden eingesetzt?

Datum:

Lerngruppe/Seminar/Seminarleiterin:

Thema:

Übergeordnetes Lernziel:

Zeit	Phasen	Feinlernziele	Lernaktivitäten	Sozialformen	Medien	Lernmaterial

Weitere Beobachtungen/Kommentare:
