

Deutsch Lehren Lernen für Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrung

Vorschlag für ein adaptiertes Modell und Ansätze zur Betreuung von Planung und Durchführung von Praxiserkundungsprojekten

Emina Avdić & Emilija Bojkovska

Abstract: Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist es, den Einsatz von *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) im Bachelorstudiengang an der Blaže-Koneski-Fakultät für Philologie der Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje (Nordmazedonien) darzustellen. Ausgehend vom fortbildungsdidaktischen DLL-Konzept, das sich primär an Lehrende mit Unterrichtserfahrung richtet, verfolgt dieser Beitrag das Ziel, Erfahrungen und Erkenntnisse darüber darzustellen, wie DLL in universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrung eingesetzt werden kann. Erörtert werden 1) der Einsatz von DLL in der Ausbildung und Professionalisierung angehender DaF-Lehrkräfte an der Fakultät, 2) ein adaptiertes Modell der Integration von DLL in den Bachelorstudiengang, 3) die Ansätze zur Betreuung der Studierenden bei Planung und Durchführung von Praxiserkundungsprojekten und 4) die Ergebnisse der Evaluation der Kurse durch Tutorinnen und Studierende. Aus der Untersuchung geht hervor, dass DLL in der Lehrkräfteausbildung auch bei fehlender Unterrichtspraxis der Studierenden durchaus einsetzbar ist, jedoch mit erheblichem zeitlichem Mehraufwand und intensiverer Begleitung verbunden ist.

Schlagwörter: Lehrerausbildung, Professionalisierung, Unterrichtshospitation, Praxisforschung, Reflexionsvermögen

Abstract: This paper describes the implementation of the *Learning how to teach German* program (DLL) in the Bachelor's program at the Blaže-Koneski Faculty of Philology of the Ss. Cyril and Method University of Skopje (North Macedonia). It aims to present the experiences and findings on how DLL can be used in university courses for student teachers without teaching experience, based on the DLL concept of advanced education didactics, which is primarily aimed at teachers with teaching experience. The matters of discussion are 1) the use of DLL in the training and professional



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

development of prospective teachers of German as a foreign language at the faculty, 2) an adapted model of integrating DLL into the Bachelor's program, 3) the approaches to supporting students in planning and implementing practice exploration projects, and 4) the results of the evaluation of the courses by tutors and students. The study shows that DLL can be implemented in teacher training even with students having no teaching practice yet, but requires considerable additional time and more intensive supervision.

Keywords: teacher training, professional development, teaching observations, practice research, reflective competence

1 Einleitung

Als Schülerin dachte ich, dass wir am Ende der Deutschstunde spielen. Nach Abschluss meines ersten DLL-Kurses weiß ich aber, dass es Evaluation war. Unsere Lehrerin hat uns damals durch Sprachspiele zum Deutschlernen motiviert und gleichzeitig unsere erreichten Kompetenzen überprüft. In meinem künftigen Unterricht möchte ich auch Spiele einsetzen, da sie die Interaktion in der Klasse fördern und ich den Lernerfolg meiner Schülerinnen und Schüler einschätzen kann.¹

(Aus der Evaluierung des DLL6-Kurses)

Zu dieser Erkenntnis kommt eine Lehramtsstudierende, die im Wintersemester 2022/23 am DLL6-Kurs *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* im Bachelorstudiengang an der Blaže-Koneski-Fakultät für Philologie der Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje (im Folgenden: Fakultät) teilgenommen hat. Die Studierende zeigt damit, dass sie mit den Leitfragen und Zielen der Unterrichtsplanung vertraut ist und „eine neue Perspektive auf das Vertraute“ einnehmen kann (vgl. Legutke & Mohr 2015: 330). Sie bezieht sich nämlich auf „die Bedeutung informeller Evaluation“ (Ende et al. 2013: 93) und verschiedene Verfahren der Lehrkräfte zur Einschätzung, inwiefern die Lernziele des Unterrichts erreicht wurden. Darüber hinaus kennt sie das „Prinzip der Reflexion“ (vgl. Mohr & Schart 2016: 295), da sie sich kritisch mit ihren eigenen Erfahrungen in Unterricht und Schule auseinandersetzen kann. Eine solche kritische Auseinandersetzung inkludiert nicht nur Geschehenes, „sondern ist zugleich auch zukunftsgerichtet, trägt projizierenden und experimentellen Charakter“ (ebd.). Die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, das Nachdenken über den eigenen Unterricht und die Förderung neuer Sichtweisen (vgl. Biegert 2023: 8) können als wichtige Erkenntnisse aus der Arbeit mit DLL im Lehramtsstudium an der Fakultät und der Vorbereitung der Studierenden auf den Lehrberuf bezeichnet werden, die im vorliegenden Beitrag näher beleuchtet werden.

¹ Alle Zitate der Studierenden wurden von den Autorinnen lektoriert.

In den wenigen Arbeiten zur Fort- und Weiterbildungsreihe DLL wird u. a. der Bedarf an empirischer Forschung zur Umsetzung des Programms und zur Rolle der Praxiserkundungsprojekte (im Folgenden: PEPs) hervorgehoben (vgl. Saunders et al. 2020: 108, Legutke 2021: 159). Legutke & Rotberg (2018: 621) betonen, dass insbesondere wissenschaftliche Arbeiten zur Integration von DLL in die universitäre Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte ein Forschungsdesiderat seien. Sie werfen bei der Vorstellung der drei möglichen Modelle der Integration von DLL in die Lehrerbildung zugleich die Fragen auf, welche DLL-Einheiten die Hochschulen aus welchen Gründen auswählen, wie sie mit den Studieninhalten zu verknüpfen seien und „wie die auf reflektiertes Erfahrungslernen hin angelegten Praxiserkundungsprojekte unter Ausbildungsbedingungen realisiert werden“ (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, diese Fragestellungen aufgrund erster empirischer Erkenntnisse der Autorinnen² aus ihrer Erfahrung mit zwei im vergangenen Hochschuljahr eingeführten DLL-Kursen im akademischen Kontext zu beantworten. Am Programm haben im Wintersemester 2022/23 am DLL6-Kurs elf und im Sommersemester am DLL4-Kurs zehn Studierende, d. h. in den letzten zwei Semestern ihrer Ausbildung zum Lehramt an der Fakultät, teilgenommen. Von ihnen haben elf bzw. acht die Kurse erfolgreich abgeschlossen. Die Kurse wurden im Blended-Learning-Format durchgeführt und mit einem obligatorischen Schulpraktikum ergänzt (s. Kapitel 3).

Ziel ist es, ausgehend vom fortbildungsdidaktischen DLL-Konzept, das sich primär an Lehrende mit Unterrichtserfahrung richtet, darzustellen, wie DLL in universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrung eingesetzt werden kann. In Kapitel 2 werden die Rahmenbedingungen, d. h. der Status des Deutschen im schulischen Unterricht, die Lehrkräfteausbildung im Bachelorstudium an der Fakultät, die Gründe für die Integration von DLL in das Curriculum, der Einsatz von DLL in der Ausbildung und Professionalisierung angehender DaF-Lehrkräfte und die Zielgruppe dargestellt. Kapitel 3 enthält die Beschreibung eines von den Autorinnen adaptierten Modells der Integration von DLL in den Bachelorstudiengang. Mit den Ansätzen zur Betreuung der Studierenden bei der PEP-Planung und -Umsetzung, die das Reflektieren persönlicher Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis erfordern, über welche sie noch nicht verfügen, befasst sich Kapitel 4. Die Ergebnisse der Evaluation der Kurse durch DLL-Trainerinnen und Studierende werden in Kapitel 5 dargestellt. An dieser Stelle wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich der vorliegende Beitrag als eine erste Bilanz versteht, da die Daten und die Erkenntnisse für eine repräsentative Studie noch nicht ausreichen; es können jedoch bereits gewisse Tendenzen skizziert werden.

² Emina Avdić leitet die Lehrveranstaltungen in Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts und Emilja Bojkovska die in germanistischer Sprachwissenschaft. Beide sind als DLL-Trainerinnen in den hier beschriebenen Kursen tätig.

2 DLL in Ausbildung und Professionalisierung angehender DaF-Lehrkräfte an der Fakultät

Vor der Beschreibung des Einsatzes von DLL in der Ausbildung und Professionalisierung angehender DaF-Lehrkräfte werden in diesem Kapitel zunächst die Rahmenbedingungen, d. h. der Status des Deutschen im schulischen Unterricht, die Lehrkräfteausbildung im Bachelorstudium an der Fakultät, das Curriculum, die Gründe für die Integration von DLL in das Curriculum und das im Hochschuljahr im 2022/23 umgesetzte Pilotprojekt skizziert.

In der Datenerhebung des Auswärtigen Amtes (2020: 17) wird davon ausgegangen, dass „96 % des Deutschlernens weltweit nach wie vor an Schulen geschieht“. Ein ähnlich hoher Anteil trifft auch auf Nordmazedonien zu. Die Schülerzahlen sind statistisch belegt (s. Anhang I: Deutsch als Schulfach in den Sekundarstufen I und II in Nordmazedonien). Seit dem Schuljahr 2013/2014 hat sich Deutsch als beliebteste und meist erlernte zweite Fremdsprache sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II etabliert und ist somit „zum Spitzenreiter in der zweiten Fremdsprachen-Liga aufgestiegen“ (vgl. Avdić & Bojkovska im Druck). Dadurch hat es seine Rolle als die nach dem Englischen für Nordmazedonien wichtigste Fremdsprache gefestigt.

Mit dem gestiegenen Interesse an Deutsch als Fremdsprache sowohl im schulischen Unterricht (Sekundarstufe I und II) als auch in der Erwachsenenbildung (Sprachschulen) in den letzten zehn Jahren in Nordmazedonien (vgl. Avdić 2018: 133–134, Auswärtiges Amt 2020: 15, Heine 2021: 43, Avdić & Bojkovska im Druck) geht natürlich eine große Nachfrage nach fremdsprachlich, fachdidaktisch und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften zur Deckung des erhöhten Bedarfs an Lehrpersonal einher. Dieser wird in erster Linie über die Universitäten abgedeckt.

Die Lehrkräfteausbildung in Nordmazedonien ist zweiphasig. Auf die erste Phase der vierjährigen Ausbildung an der Universität folgt nach Einstellung der jungen Lehrkräfte an einer öffentlichen Schule eine einjährige betreute Berufseinstiegsphase, nach der das Staatsexamen abgelegt wird. Ein Referendariat ist nicht vorgesehen.

Das Bachelorstudium im Lehramt der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur der Fakultät dauert acht Semester und wird nach Ablegung von 48 Prüfungen (sechs pro Semester) und der erfolgreichen Ausarbeitung und Verteidigung einer Bachelorarbeit mit insgesamt 240 ECTS abgeschlossen. Es beruht auf drei Säulen: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Sprachpraxis. Alle drei Fachbereiche müssen verpflichtend in den acht Semestern belegt werden. Zu den Pflichtfächern in der Studienrichtung Lehramt gehören Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, Pädagogik, Psychologie und andere Fächer. Da das abgeschlossene Bachelorstudium zum Lehramt befähigt, ein Magistergrad keine Einstellungsbedingung an der Schule ist und dort auch keine

größeren beruflichen Vorteile bringt, ist das Interesse für die drei von der Abteilung angebotenen einjährigen Masterstudiengänge in Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Didaktik des DaF-Unterrichts eher gering. Im Rahmen einer Untersuchung (vgl. Avdić 2017: 10–13) konnte für das Bachelorstudium an der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Fakultät eine starke inhaltliche Orientierung an philologischen Fächern und eine Vernachlässigung der methodisch-didaktischen Fächergruppe festgestellt werden. Betrachtet man das quantitative Verhältnis zwischen den einzelnen Fachbereichen (Sprachpraxis, Linguistik, Literatur, Landeskunde, Erziehungswissenschaft und Didaktik/Methodik des DaF-Unterrichts), fällt sehr schnell auf, dass der fachdidaktische und der erziehungswissenschaftliche Anteil im Vergleich mit sprach- und literaturwissenschaftlichen Inhalten eher im Hintergrund steht. Das Kompetenzprofil beträgt im Bereich Fachwissenschaft ca. 88,7 %, im Bereich Fachdidaktik 9,3 % und im Bereich Pädagogik /Psychologie 2,3 %. Außerdem begegnen zukünftige DaF-Lehrkräfte erziehungswissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Inhalten erst im dritten Studienjahr. Sie sehen sich also erst in den letzten vier Semestern mit den eigentümlichen Fragen ihres künftigen Berufs konfrontiert.

Innerhalb der Lehrveranstaltungen in Methodik/Didaktik nehmen die studienbegleitenden Schulpraktika eine besondere Rolle ein. Es handelt sich um Hospitationen in einem Umfang von insgesamt 30 Unterrichtsstunden an den neunjährigen Pflichtschulen (6.-9. Klasse, Sekundarstufe I) und an Gymnasien (10.–13. Klasse, Sekundarstufe II), in denen die Studierenden den Unterricht beobachten und reflektieren, eigene Unterrichtsversuche machen und fünf praktische Unterrichtsstunden halten. Die vorgesehenen Schulpraktika, die nur in den letzten zwei Semestern stattfinden, reichen aber bei Weitem nicht für eine spätere qualifizierte berufliche DaF-Lehrtätigkeit aus.

Die oben genannten Defizite hat die Fakultät 2023 durch eine höhere Stundenzahl für das Fach Didaktik in den neuen Curricula (vgl. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis 2023) behoben. Eine weitere Verbesserung der ab dem Hochschuljahr 2023/24 geltenden Curricula ist die Integration von DLL 6 in das Fach Didaktik und Methodik 3 im siebten und von DLL 4 in das Fach Didaktik und Methodik 4 im achten Semester (vgl. Anhang II: Curricula für die Fächer Didaktik und Methodik 3 und 4). Zudem ist die Implementierung der DLL8-Einheit: *DaF für Kinder* und der DLL10-Einheit: *DaF für Jugendliche* ebenfalls im siebten bzw. im achten Semester als Wahlpflichtfächer vorgesehen. Ein Jahr vor Inkrafttreten der neuen Curricula wurden DLL6 und DLL4 im Rahmen des im vorliegenden Beitrag beschriebenen Pilotprojekts umgesetzt.

Der Grund für die Integration von DLL in die Curricula liegt auf der Hand: die Vorbereitung der Studierenden für ihren künftigen Lehrberuf durch Entwicklung von Kompetenzen, mit denen sie den besonderen Anforderungen des Unterrichtsalltags gerecht werden können. Den angehenden DaF-

Lehrkräften sollen im Laufe ihres Studiums nicht nur linguistisches, literarisches und fachdidaktisches Wissen, Fähigkeiten und Haltungen vermittelt, sondern auch Möglichkeiten zur Professionalisierung durch „neuere professionstheoretische Ansätze sowie fremdsprachendidaktische Forschungen“ (Legutke 2021: 159) geboten werden, die mit der Entwicklung didaktisch-methodischer Kompetenzen für ein professionelles Handeln im Schulalltag verknüpft werden (vgl. Avdić 2018: 131–132). Ausgehend von diesen Zielsetzungen und dem besonderen Bedarf an der Förderung digitaler Kompetenzen hat sich die Fakultät für die Integration von DLL in das Bachelor- und das Masterstudium in einem jeweils dreizehnwöchigen Blended-Learning-Format entschieden.³

Das DLL-Programm wurde im Hochschuljahr 2022/2023 aufgrund eines im September 2022 unterzeichneten Kooperationsvertrags zwischen der Fakultät und dem Goethe-Institut Skopje (im Weiteren: Goethe-Institut) im Rahmen einer bilateralen Hochschulkooperation in das Bachelorstudium aufgenommen. Die Kooperationspartner haben sich auf die Implementation des Modells „Variante 1: bilaterale Hochschulkooperation“ (vgl. Legutke & Rotberg 2018: 619) geeinigt. Das bedeutet, dass die Fakultät die DLL6-Einheit im siebten und die DLL4-Einheit im achten Semester als Ergänzung der Pflichtfächer Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts 3 bzw. 4 in den Bachelorstudiengang aufnimmt und das Goethe-Institut die Onlinekursräume zur Verfügung stellt. Aus welchen Gründen die Entscheidung gerade auf diese beiden Basiseinheiten fiel, ist evident. Mithilfe der Einheit 6: *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* lernen die Studierenden das Modell der Didaktischen Analyse ausführlich kennen, das sämtlichen DLL-Einheiten zugrunde liegt. Anhand der acht Leitfragen werden die künftigen Lehrkräfte in die Planung, die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung und das damit einhergehende Erstellen von Lehrskizzen eingeführt. Dies bildet die Grundlage a) für die Unterrichtsbeobachtung und die ersten eigenen Unterrichtsversuche im Rahmen ihres studienbegleitenden Schulpraktikums und b) für die PEP-Planung. Die Auswahl der Einheit 4 *Übungen, Aufgaben und Interaktion* gestaltete sich schwieriger, da mehrere Einheiten in Frage kamen. Dabei wurde von der Überlegung ausgegangen, dass den Studierenden die Vorteile verschiedener Arbeits- und Sozialformen aus ihrer eigenen Schulzeit weniger bekannt sind, da sich die hiesige Lehr- und Lernkultur an einem eher frontalen, lehrerzentrierten Unterricht orientiert (vgl. Kapitel 5, Zitat). Für viele ist auch die Tatsache neu, dass das Geschehen im kommunikativen Deutschunterricht hauptsächlich „von den Lehrenden, den Lernenden und deren Interaktion“ geprägt wird (Funk et. al. 2017: 1). In dieser Einheit lernen die Studierenden Sozial- und Arbeitsformen kennen, mit denen Lernende nicht nur sprachliche

³ Bei der Umsetzung im akademischen Kontext zeigte sich, dass insbesondere die Arbeit mit DLL im Bachelorstudium eine große Herausforderung für die Lehramtsstudierenden und die Tutorinnen darstellt, auf die in diesem Beitrag näher eingegangen wird.

Kompetenzen erwerben, sondern sich auch mit Kommunikationssituationen auseinandersetzen und das Kommunizieren als soziales Handeln erfahren. Durch das Kennenlernen der Potenziale des kooperativen, autonomen und eigenverantwortlichen Lernens kann ein kleiner Schritt zur Veränderung der gefestigten Lehr- und Lerngewohnheiten gemacht werden.

Bei der Verankerung von DLL als wichtigem Meilenstein im Studienangebot waren begleitende Maßnahmen notwendig. In erster Linie beziehen sie sich auf „das Klassenzimmer als Landschaft“ (Schart & Legutke 2012: 72), d. h. die Einführung verschiedener Interaktionsformen, eines kooperativen und sozialen Lehrens und Lernens sowie den Einsatz analoger und digitaler Medien. Im Rahmen der Kooperation wurde zu diesen Zwecken durch das Goethe-Institut ein Lehr- und Lernraum für Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät eingerichtet und mit einem interaktiven Whiteboard und Tablets ausgestattet. Die Bibliothek der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur wurde mit Fachliteratur vorwiegend aus dem Bereich Fremdsprachendidaktik aufgestockt. Die Autorinnen des vorliegenden Beitrags wurden im Rahmen der vom Goethe-Institut Athen und der Universität Jena realisierten DLL-Hochschulkooperationen Südosteuropa im Zeitraum 2019–2021 in einem Blended-Learning Format zu DLL-Trainerinnen ausgebildet. Die kombinierten Schulungen bestanden aus einem vierwöchigen Onlinekurs und einem einwöchigen Präsenzkurs in Jena bzw. einem durch die Pandemie bedingten einwöchigen Online-Kurs und anschließenden Hospitationen an einem jeweils 13-wöchigen DLL-Onlinekurs. Für die Studierenden bietet das Goethe-Institut Hospitationen in seinen Präsenz- und Onlinekursen mit anschließender Nachbesprechung an und überreicht nach Abschluss der DLL-Kurse den Kursteilnehmenden in einer feierlichen Zeremonie die Teilnahmebestätigungen. Über die bereits erwähnte Aufnahme von DLL-Einheiten in das Studienprogramm und dessen Akkreditierung hinaus unterstützt die Fakultät die Studierenden bei ihren Unterrichtspraktika an öffentlichen Schulen und erkennt die von ihnen erbrachten Leistungen als ECTS-Punkte an.

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die oben skizzierte Implementierung von DLL im akademischen Kontext neben den institutionellen, curricularen, organisatorischen, räumlichen und technischen Rahmenbedingungen vor allem auf einer engen und vertrauensvollen Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure basiert. Die universitären Lehrkräfte waren von der wissenschaftlichen Fundierung von DLL und den damit einhergehenden Vorteilen für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden überzeugt, das Goethe-Institut schuf durch geeignete Maßnahmen die Bedingungen für die Arbeit mit dem Programm, die Studierenden waren bereit, ihre ersten DLL-Entdeckungsreisen zu machen, in denen sie von den Betreuungslehrkräften an der Partnerschule und dem Goethe-Institut stets unterstützt wurden.⁴ Die Betreuungslehrkräfte haben mehrere DLL-Kurse absolviert und konnten in den Nachbesprechungen wichtige Fragen der Studierenden zum beobachteten Unterricht beantworten, ihre Sichtweise zu Aufgaben aus den DLL-Einheiten, die das

⁴ Deshalb sind die Autorinnen allen an diesem Programm beteiligten Akteuren zu großem Dank verpflichtet. Ein besonderer Dank gilt Herrn Falk Schleicher, dem stellvertretenden Leiter des Goethe-Instituts Skopje, der von Anfang an von der DLL-Idee überzeugt war und das Programm stets mit Rat und Tat unterstützt hat.

Reflektieren persönlicher Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis begründen und auf wichtige Aspekte aus dem beobachteten Unterricht, die für eine spätere PEP-Frage relevant sein können, hinweisen (vgl. Kap. 3, Punkte a und c).

3 Adaptiertes Modell der Integration von DLL in die Lehrkräfteausbildung: P-O-UH-P

Unter idealen Bedingungen sollten DLL-Kursteilnehmende eine formale Ausbildung in Germanistik oder in Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen haben und über eigene Unterrichtserfahrungen verfügen. Laut Biegert et al. (2023: 14) sei die „Arbeit mit DLL besonders effektiv, wenn die Teilnehmer*innen unterrichten, Zugang zu Unterricht oder die Möglichkeit haben, Unterrichtshospitationen durchzuführen.“ Grundsätzlich kämen laut Feike et al. (2023: 10–13, in Anlehnung an Will et al. 2022) für die Bearbeitung der Aufgaben und die PEP-Planung folgende drei Möglichkeiten zur Herstellung von Berufsfeldbezügen in Frage: a) eine videografisch-vermittelte: die Studierenden reflektieren und diskutieren über Videomitschnitte, b) eine simulativ-performative: sie simulieren Unterricht als Microteaching und c) eine praktisch-performative: sie werden selbst als Lehrende in studienbegleitenden Praktika aktiv tätig, indem sie Unterricht planen und gestalten.

Mit dem Ziel, eine Brücke zwischen der Theorie und der Praxis zu schlagen, wurde für das DLL-Programm an der Fakultät die praktisch-performative Option gewählt. Sie besteht aus obligatorischen Unterrichtshospitationen sowohl an einer Partnerschule (Sekundarstufe I) als auch an den Präsenz- und Onlinesprachkursen des Goethe-Instituts mit einem Gesamtumfang von ca. 100 Unterrichtsstunden und anschließenden eigenen Unterrichtsversuchen, die am Ende des achten Semesters in der Partnerschule durchgeführt werden. Aus diesen praxisrelevanten Gründen wurde das P-O-P-Modell (Präsenz-Online-Präsenz) an die „regionalen Bedingungen“ (vgl. Legutke & Rotberg 2018: 611), d. h. an die Ausgangslage und an die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe, angepasst, indem es um die grundlegende Komponente der Unterrichtshospitationen erweitert wurde. Dieses adaptierte P-O-UH-P-Modell, das im Hochschuljahr 2022/23 erfolgreich erprobt wurde, besteht aus folgenden Phasen, die in den ersten 10 Wochen, d. h. vor der PEP-Phase, in einem wöchentlichen Turnus stattfinden:

- a) *Präsenz*: In der ersten Präsenzveranstaltung an der Fakultät werden die Studierenden mit dem DLL-Konzept und der Moodle-Lernplattform vertraut gemacht. Die weiteren Lehrveranstaltungen beinhalten die Ankündigung und Besprechung der Aufgaben der jeweils kommenden Woche. Besondere Berücksichtigung finden Aufgaben zu thematischen Einheiten, die das Reflektieren persönlicher Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis und das Abwägen verschiedener Handlungsmöglichkeiten erfordern, über welche die Studierenden noch nicht verfügen. Hier werden sie auf einen kollegialen Austausch mit den Begleitlehrkräften in den Nachbesprechungen der Unterrichtshospitationen hingewiesen.

Beispiele für solche Aufgaben aus DLL6 sind:

- Aufgabe 10: Inwieweit beeinflusst der GER Ihre Unterrichtsplanung direkt oder indirekt (z. B. über Lehrwerke, Prüfungen, sprachliche Inventarlisten)?
 - Aufgabe 35: Wie oft benützen Sie folgende Unterlagen zur Planung Ihres Kurses / Unterrichts?
 - Aufgabe 36: Suchen Sie in den unten vorgeschlagenen Curricula / Rahmenplänen zwei Aspekte, die Sie bisher noch kaum berücksichtigt haben und die für Ihre Unterrichtsplanung wichtig sein können. Welche sind das? Wie würden Sie Ihren Unterricht verändern?
 - Aufgabe 40: Denken Sie an eine Ihrer letzten Unterrichtsstunde zurück. Stellen Sie in Prozentangaben dar, wie in dieser Stunde die vier Lernzielbereiche repräsentiert waren.
 - Aufgabe 63: Überlegen Sie, in welche Phasen Sie Ihren Unterricht normalerweise unterteilen. In DLL4 sind es beispielsweise folgende Aufgaben:
 - Aufgabe 2: Aufgaben und Übungen in Ihrem Unterricht: a) Notieren Sie sich Stichpunkte zu folgenden Fragen. Wie viele Übungen machen Sie pro Stunde? Wie viele Übungen geben Sie als Hausaufgabe auf? [...]
 - Aufgabe 25: Sehen Sie sich den Zusammchnitt Arbeits- und Sozialformen im Unterricht an. [...] Welche haben Sie als Lehrkraft schon einmal ausprobiert oder möchten Sie ausprobieren?
 - Aufgabe 27: Überlegen Sie nun selbst, wie oft Sie welche Sozialformen im Unterricht einsetzen.
 - Aufgabe 35: Wie bilden Sie im Unterricht Paare? a) Wie gehen Sie meistens vor? Beschreiben Sie: Wann entscheiden Sie sich für leistungshomogene / leistungsheterogene Paare? [...]
 - Aufgabe 45: Sehen Sie sich nun ein oder zwei Kapitel des Lehrwerks, mit dem Sie arbeiten, genauer an. [...] c) Probieren Sie die geänderten Aktivitäten aus und tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen aus u. a.
- b) *Online*: Diese Phase inkludiert das Freischalten der Aufgaben im Onlinekursraum, die in einer Nachricht detailliert angekündigt und beschrieben werden. Die Studierenden bearbeiten die Aufgaben auf der Lernplattform (jeweils freitags bis sonntags der nächsten Woche, d. h. insgesamt über 10 Tage hinweg). Die Trainerinnen lesen und kommentieren die Beiträge der Studierenden, geben Rückmeldungen, die zum gegenseitigen Austausch anregen sollen, weisen auf den adäquaten Umgang mit dem Lösungsschlüssel hin, fassen die Ergebnisse der Aufgaben, die zum Nachdenken anregen sollen, zusammen u. a.. Das Monitoring des Lernfortschritts durch die Trainerinnen beinhaltet die Beobachtung der fristgerechten Bearbeitung und Einreichung der Aufgaben im Kursraum, bei Bedarf das Auffordern zur Neubearbeitung von weniger gelungenen Aufgaben und das Erstellen von Monitoringlisten über die Anzahl und den Zeitpunkt der erledigten Aufgaben.
- c) *Unterrichtshospitationen* werden im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums in beiden Semestern mit einem Gesamtumfang von 100 Unterrichtsstunden sowohl an der Partnerschule

(Sekundarstufe I) als auch in den Präsenz- und Onlinesprachkursen des Goethe-Instituts durchgeführt. In den ersten Wochen stehen allgemeine Aspekte wie Lehrerverhalten, Gestaltung des Klassenzimmers, Interaktion u. a. im Vordergrund. Parallel dazu werden die Studierenden aufgefordert, aktuelle Aspekte aus der jeweiligen DLL-Einheit, die für das PEP relevant sein könnten, gezielt zu beobachten. In DLL6 sind das die Leitfragen der Unterrichtsplanung, die Formulierung von beobachtbaren Lernzielen, die aufgabenorientierte Unterrichtsplanung, die Dokumentation von Unterrichtsstunden in Planungsrastern u. a. Relevante Aspekte für die PEP-Planung aus DLL4 sind die Verteilung von Aufgaben und Übungen in Lernfeldern, Arbeits- und Sozialformen, die Schaffung einer fördernden Lernatmosphäre, das Trainieren flüssigen Sprechens u. a.. Die Unterrichtshospitationen finden in enger Abstimmung zwischen den Trainerinnen und den Begleitlehrkräften statt und relevante Themen werden vor den Hospitationen angekündigt. Wenn z. B. in DLL4 das Kapitel 2.2 „Einsatz von Arbeits- und Sozialformen“ (Funk et al. 2017: 57) bearbeitet wird, haben die Studierenden die Möglichkeit, die Vorteile der Kettenübung im authentischen Unterricht zu beobachten. Die Begleitlehrkraft setzt z. B. eine Kettenübung mit einem Ball ein, die Schülerinnen und Schüler stellen sich gegenseitig Fragen zu Hobbys und beantworten sie und die Studierenden beobachten die Interaktion, die Beteiligung der Lernenden, die Atmosphäre im Unterricht, die Rolle der Lehrkraft u. Ä..

- d) *Präsenz*: Besprechung und Reflexion der im Kursraum bearbeiteten Aufgaben und Nachbesprechung der beobachteten Unterrichtsstunden, wobei eine kritische Auseinandersetzung mit den DLL-Inhalten, eine Reflexion über den hospitierten Unterricht und der Bezug zu dem aktuellen DLL-Thema in der jeweiligen Woche im Vordergrund stehen.

Die Verzahnung von Präsenz- und Onlinephasen mit den obligatorischen Unterrichtshospitationen in den ersten zehn Kurswochen nach diesem adaptierten Modell erwies sich als sehr erfolgreich, da dadurch der notwendige Unterrichtsbezug hergestellt werden konnte. Das Modell ermöglicht den Studierenden, Lehr- und Lernprozesse im hospitierten Unterricht zu beobachten, kritisch zu reflektieren und anschließend auch eigene Lehrerfahrungen zu machen, indem sie am Ende des Semesters im Rahmen ihres studienbegleitenden Praktikums an der Partnerschule selbstständig eigene Unterrichtsstunden planen und durchführen. Sie werden bei ihren ersten Unterrichtsversuchen und der damit einhergehenden Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf die konkreten fachdidaktischen Themen und die spezifischen Unterrichtssituationen durch konstruktives und kritisches Feedback unterstützt. All das sind unabdingbare Voraussetzungen für die daran anschließende Planung und Durchführung der PEPs in den letzten drei Kurswochen, d. h. am Ende des achten Semesters.

4 Planung und Durchführung von PEPs

Die PEPs sind in beiden Kursen obligatorisch. Sie werden am Ende der Kurse in Kleingruppen nach dem „Prinzip des dialogischen und kooperativen Lernens“ durch konsequente Ermöglichung gemeinsamen Lernens (Legutke 2021: 165) geplant, durchgeführt und ausgewertet. Dabei ist es wichtig, dass die Studierenden einen klar abgegrenzten Aspekt im Unterricht erkunden, ohne sich überfordert zu fühlen. Deshalb wird methodisch so vorgegangen, dass im ersten Kurs fremder Unterricht mit dem Ziel der Bestandserhebung beobachtet wird (Beobachtungs-PEP). Im zweiten Kurs kann den Studierenden schon zugemutet werden, im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums ihren eigenen Unterricht durch ein Veränderungs-PEP zu erkunden, indem sie einen Aspekt aus den Kursinhalten auswählen und in einer eigenständig geplanten und durchgeführten Unterrichtseinheit ausprobieren. Auf diese Weise wird eine Progression vom niedrigeren Schwierigkeitsgrad *Verstehen* zum höheren Grad des *Veränderns* gewährleistet (vgl. Mohr & Schart 2016: 300–301, Saunders et. al. 2020: 108). Auf die Durchführung von Anwendungs-PEPs wird verzichtet, da die Studierenden (noch) keine ausreichenden fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Erfahrungen haben, um ein neues Instrument aus der DLL-Einheit im Unterricht auszuprobieren und ihnen zudem nur eine begrenzte Zahl von Stunden an der Partnerschule zur Verfügung steht.

Wenn in den bisherigen empirischen Forschungen die PEP-Planung und -Durchführung von Lehrkräften am DLL-Programm als „anspruchsvoll und herausfordernd erfahren werden“ (Saunders et. al. 2020: 108) und „besondere Herausforderungen hinsichtlich ihrer Einübung und Betreuung mit sich bringen“ (Legutke & Mohr 2015: 327), dann gilt das für Lehramtsstudierende umso mehr. Besonders in dieser Phase, in der sie sich unsicher fühlen, fremden Unterricht zu erkunden und zu reflektieren, bedürfen sie einer intensiven Unterstützung. Diese Unsicherheit konnte im Laufe des Semesters in den Nachbesprechungen und den Reflexionen im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden. Im standardisierten Beobachtungsbogen *Globale Fragen zum gesehenen Unterricht: Persönliche Einschätzungen* (Ziebell & Schmidjell 2012: 35) wurden vorzugsweise die gelungenen und anregenden Momente hervorgehoben und seltener Verbesserungsvorschläge und alternative Vorgehensweisen genannt. Deshalb werden die Studierenden nach der Bearbeitung der vorgesehenen Kursinhalte in den Präsenz-Lehrveranstaltungen schrittweise in die Planung und die Durchführung von PEPs „als zentrale[m]Professionalisierungsinstrument“ eingeführt (vgl. Legutke & Rotberg 2018: 621, Legutke 2021: 164). Der rege Austausch über die PEPs in Präsenz hat sich im Vergleich zu Onlinetreffen bewährt, weil sofort auf Fragen und Unsicherheiten eingegangen werden kann und ein direkterer Kontakt möglich ist (vgl. dazu auch Legutke & Mohr 2015: 328).

Die Einführung in die PEP-Planung und somit in das forschende Denken und Handeln erfolgt durch die Erklärung aller klar definierten Schritte, welche die Erkundung ausmachen (vgl. Mohr & Schart 2016: 299–301): a) Projektziel: Erkundung eines wichtigen oder interessanten Aspekts in der fremden bzw. eigenen Praxis, der anschließend ausgewertet und dokumentiert wird, sowie Vorstellung der

drei PEP-Grundtypen, b) Impuls: Anregung zur Erprobung unterrichtspraktischer Ideen und theoretischer Konzepte in der Praxis, um etwas im Unterricht zu verändern, c) PEP-Frage: Formulieren einer konkreten und klar abgrenzten Frage, die einem der drei PEP-Grundtypen entspricht, d) Indikatoren: Bestimmen beobachtbarer, erkennbarer, messbarer und objektiver Beobachungskriterien, e) Datenerhebung: Festlegung der Instrumente der Beobachtung und der Dokumentation (Feldnotizen, Beobachtungsbogen, Fragebogen u. a.).

Diese detaillierte Einführung in die Erkundung ist wichtig, um subjektive und spontane Bewertungen zu vermeiden. Die größte Herausforderung für die Studierenden in ihrer neuen Rolle als forschende Lehrende ist es, eine klar abgegrenzte Frage zu formulieren und die entsprechenden Indikatoren zu bestimmen, wie es auch Legutke & Mohr (2015: 328) für (erfahrene) Teilnehmende an Fort- und Weiterbildungskursen beschreiben. Dazu haben sich in diesem Programm drei Ansätze bewährt, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Der erste Ansatz bezieht sich auf die Analyse vorgegebener PEP-Fragen: Die Studierenden erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem ausformulierte PEP-Fragen stehen (s. Anhang III: Arbeitsblatt: PEP-Fragen, Indikatoren und Datenerhebung). Sie analysieren in Teams, ob die Frage richtig formuliert oder zu breit ausgelegt, zu offen oder nicht realisierbar ist, und begründen ihre Entscheidung. Hier wird die Fähigkeit entwickelt, PEP-Fragen zu formulieren, die in einer oder zwei Unterrichtseinheiten durchführbar sind und die einen klaren Bezug zur bearbeiteten DLL-Einheit aufweisen.

Der zweite Ansatz beinhaltet die gemeinsame PEP-Planung anhand eines ausgewählten Videomitschnitts aus der DLL6-Einheit, der aus der Bearbeitung der Kursinhalte schon bekannt ist. Es handelt sich um den Mitschnitt zur Aufgabe 43, in dem erwachsene Lernende an einem Integrationskurs A1.2 des Goethe-Instituts München in einem Klassenspaziergang Mini-Dialoge über Kleidungsstücke einüben. Das eigentliche Ziel dieser Aufgabe war es, die Fragen zum globalen Lernziel, zu den Teillernzielen und den Schwierigkeiten der Teilnehmenden bei der Bewältigung der Aufgabe „über Kleidung sprechen“ zu beantworten. Nun wird dieser Mitschnitt zur PEP-Planung herangezogen, um die Interaktion zu beobachten. Die Studierenden erhalten ein Beobachtungsfeld mit einer ausformulierten PEP-Frage und festgelegten Indikatoren mit der Aufgabe, das Geschehen im Videomitschnitt gezielt zu beobachten und zu bewerten (s. Anhang IV: Arbeitsblatt: PEP-Planung und -Durchführung anhand einer Unterrichtsdokumentation). Hier üben sie eine kritische Betrachtung, die über ein reines Beobachten hinausgeht, da sie einen Eigenbeitrag in Form alternativer Vorgehensweisen und Änderungen vorschlagen sollen.

Der dritte, zeitaufwendigste, jedoch gewinnbringendste Ansatz sind Beobachtungen in der Unterrichtspraxis in Absprache mit der Betreuungslehrerin an der Partnerschule, da ein PEP im authentischen Unterricht in Klassen simuliert wird, in denen später auch das eigene PEP durchgeführt werden soll (vgl. Kapitel 3, Punkt c). Weitere Vorteile dieses Ansatzes sind, dass ein ganzheitlicher Eindruck über die Unterrichtsstunde gewonnen werden kann, eine teilnehmende Beobachtung ermöglicht wird und die Lehrkraft ihre Entscheidungen erläutern sowie Fragen der Hospitierenden zum gesehenen Unterricht beantworten kann. Hier machen die Studierenden die

Erfahrung, dass die Durchführung eines PEPs im authentischen Unterricht sehr komplex und anspruchsvoll ist, da das Geschehen im Vergleich zu den Videosequenzen nicht fixiert und nicht beliebig oft wiederholbar ist, d. h. sie können nicht auf die Wiederholtaste drücken, um sich einen Aspekt noch einmal genauer anzusehen. Die Studierenden erhalten vor der Hospitation die Lehrskizze, in die sie sich einlesen und anhand derer sie im Präsenzunterricht an der Fakultät die PEP-Frage und die Indikatoren formulieren sowie den Beobachtungsbogen erstellen. Anschließend beobachten sie den Unterricht gezielt anhand der Indikatoren und tragen ihre Ergebnisse in den Beobachtungsbogen ein. In der gemeinsamen Nachbesprechung werden die Ergebnisse reflektiert und Fragen zum beobachteten Unterricht geklärt. Danach stellen die Studierenden die Ergebnisse der Beobachtung visuell in einem Diagramm dar und präsentieren sie im Plenum. Eine unabdingbare Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist eine offene und konstruktive Haltung zum gesehenen Unterricht und zum professionellen Handeln der Betreuungslehrkraft. Der Erfolg dieses Ansatzes ist daran geknüpft, dass die Betreuungskräfte über Erfahrungen mit dem DLL-Programm verfügen sollten. Die Fakultät schätzt sich glücklich, dass alle Lehrkräfte, in deren Unterricht hospitiert wurde, mehrere DLL-Kurse absolviert haben und die Studierenden auch in dieser Hinsicht fachlich unterstützen konnten.

Mit Hilfe dieser Ansätze und Vorgehensweisen werden die Studierenden in die Lage versetzt, im ersten DLL-Kurs ein PEP aufgrund der Beobachtung ausgewählter Unterrichtsmitschnitte und relevanter thematischer Aspekte im von den Betreuungslehrkräften an der Partnerschule oder am Goethe-Institut erteilten Unterricht zu planen, durchzuführen und zu dokumentieren. Da im zweiten DLL-Kurs das Praktikum stärker fachdidaktisch orientiert ist, wird den Studierenden zugetraut, die erworbenen theoretischen Kenntnisse in authentischen Situationen in erste Lehrproben umzusetzen und die eigene Praxis zu erforschen. Wenn sie selbstständige Unterrichtsversuche planen und Unterrichtsmaterialien erstellen, arbeiten sie eng und vertrauensvoll mit der Betreuungslehrerin und den Tutorinnen zusammen. Kollegiale Rückmeldungen zu den erteilten Unterrichtsstunden unterstützen ihr professionelles Handeln und tragen zur Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz bei. Die Unterrichtserfahrungen der Studierenden werden dann auch in den Lehrveranstaltungen an der Fakultät thematisiert und in Bezug zu folgenden Aspekten aus DLL4 gesetzt: Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung, aufgabenorientierte Unterrichtsplanung, Rückwärtsplanung, Einsatz von Arbeits- und Sozialformen, Schaffen einer positiven Lernatmosphäre, Trainieren flüssigen Sprechens u. a.. Am Ende des Sommersemesters und zugleich des zweiten DLL-Kurses sind sie dann in der Lage, im Rahmen eines Veränderungs-PEPs eigene Unterrichtsstunden zu planen, durchzuführen und kritisch zu reflektieren.

5 Evaluation der Kurse durch Tutorinnen und Studierende

Die Evaluation der Kurse erfolgte anhand der Auswertung der Daten aus a) den Monitoring-Listen über die bearbeiteten Aufgaben und eingereichten Lösungen, b) der 19 eingereichten PEP-

Dokumentationen und c) den Onlinefragebögen zur Auswertung der Kurse durch die Studierenden und wurden durch Beobachtungen der Tutorinnen ergänzt. Dieser Triangulation liegt ein nichtrepräsentatives Muster zugrunde, das in Zukunft erweitert werden soll.

Anhand der Erkenntnisse aus der konstruktiven und erfolgreichen Zusammenarbeit mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen an der Fakultät, der guten Gruppendynamik im Kursraum und der aktiven Teilnahme an den Unterrichtshospitationen bewerten die Autorinnen beide Kurse als sehr erfolgreich. Dies spiegelt sich auch in den quantitativen Ergebnissen aus den Monitoring-Listen wider, die aus dem im Onlinekursraum automatisch erstellten Lernfortschritt und eigener Eintragungen der Trainerinnen bestehen. Die Studierenden haben größtenteils sehr regelmäßig an den Kursen teilgenommen und diese auch erfolgreich abgeschlossen. Es wurden zwischen 90% und 100% der Pflichtaufgaben und ein großer Teil der fakultativen Aufgaben sowie der Portfolioaufgaben bearbeitet, je ein Beobachtungs-PEP anhand der Unterrichtsmittschnitte und ein Veränderungs-PEP im eigenen Hospitationsunterricht durchgeführt.

Die PEPs wurden zu Themen, in denen aus unterrichtspraktischen Gründen vorwiegend die Fertigkeit Sprechen mit einer Sozial- oder Arbeitsform kombiniert wurde, durchgeführt, z. B. Veränderung der Lernaktivitäten und des Lernerfolgs durch Einsatz von Partnerarbeit in der Anwendungsphase, Veränderung der Interaktion durch Einsatz einer Kettenübung zur Automatisierung sprachlicher Strukturen, Erhöhung der Beteiligung und des Sprachanteils der Lernenden durch den Einsatz eines Karussells u. a. Aus den 19 PEP-Dokumentationen geht hervor, dass die Projekte als Quellen für weiterführende Erkenntnisse um die eigene Unterrichtspraxis geeignet sind, denn die meisten Studierenden können das eigene Selbstverständnis als Lehrkraft reflektierten und daraus Konsequenzen für den eigenen Unterricht ziehen. Dieser Schluss konnte aus den Ausführungen der Studierenden in Punkt 5: „Reflexion der PEP-Ergebnisse und Folgen für die professionelle Weiterentwicklung“ entnommen werden.

Folgender Auszug aus Punkt 5 der PEP-Dokumentation eines Studierenden bezieht sich auf die Reflexion der Ergebnisse eines Veränderungs-PEPS im eigenen Unterricht an der Partnerschule mit Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse zum Thema: Einsatz einer Kettenübung zur Erhöhung der Beteiligung und der Sprechzeit der Lernenden (DLL4).

Aus meinem PEP habe ich viel Neues gelernt. Vieles, was wir in DLL 4 gelernt haben, wurde mir bestätigt. Einerseits ist es wichtig, in jeder Stunde verschiedene Sozial- und Arbeitsformen einzusetzen und andererseits muss man sie sinnvoll kombinieren können. In unserem Land sind die Schülerinnen und Schüler meistens an Frontalunterricht gewöhnt und es kann manchmal schwierig sein, kooperative Formen einfach im Unterricht einzusetzen. Für mich ist diese Erfahrung sehr wichtig und ich bin auf mich und auf meine Kolleginnen sehr stolz, weil wir die Kettenübung erfolgreich eingesetzt haben, um die Beteiligung und die Sprechzeit der Lernenden zu erhöhen. Diese Übung möchte ich in meinem künftigen Unterricht oft einsetzen, weil man sie einfach durchführen kann, ohne die Sitzordnung im Klassenzimmer zu verändern.

Im folgenden Auszug aus Punkt 5 der PEP-Dokumentation reflektiert eine Studierende die Ergebnisse Ihres Beobachtungs-PEPs, in dem sie den folgenden Fragen nachgegangen ist: „Mich interessiert, welche Möglichkeiten der Evaluation in den Lehrwerken für Jugendliche in der Sekundarstufe I vorgeschlagen werden. Wo ist es sinnvoll auch auf andere zurückzugreifen? Welche Folgen hat das für den Unterricht?“ (DLL6).

Die Planung und Durchführung des PEPs war eine sehr informative, herausfordernde und lohnende Erfahrung für mich. Ich hatte die Gelegenheit, meine Perspektive auf die Notengebung zu ändern, indem ich verschiedene Formen der Evaluation in zwei modernen Lehrwerken analysiert und mit einer Deutschlehrerin besprochen habe. Mich fasziniert vor allem das digitale Zeitalter und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an solchen Evaluationen, wie z. B. an Online-Quizen. Ich habe gelernt, dass ein erfolgreicher Unterricht oft bedeutet, das Nützliche mit dem Unterhaltsamen zu verbinden. Die Interessen der Zielgruppe (Jugendliche im Alter von 11 bis 12 Jahren) sind in der Regel mit einer Form von Unterhaltung und Belohnung verbunden. In meinem Unterricht werde ich die informelle Evaluation und die Selbstevaluation öfter einbeziehen. Ich bin dankbar, dass ich an diesem Projekt und dieser Erfahrung teilnehmen konnte, und ich bin sicher, dass dies eine große Rolle spielen wird, wenn ich als zukünftige Lehrerin meinen Unterricht plane.

Das Interesse der Mehrzahl der Studierenden an den Inhalten der bearbeiteten DLL-Einheiten und die Relevanz der Themen zeigten sich nicht nur in den Lehrveranstaltungen und den Unterrichtshospitationen, sondern gehen auch aus der Auswertung der Ergebnisse aus den anonymen Online-Fragebögen hervor (vgl. Anhang V: Fragebogen zur Auswertung der Fortbildung). Die folgende Zusammenfassung basiert auf der Auswertung der Daten aus den Fragebögen, die von zehn Befragten zu DLL6 beantwortet wurden. Die größte Zufriedenheit besteht mit a) der Relevanz der Inhalte der DLL-Einheiten, b) der Qualität der Tutorierung, c) der hohen Auswirkung der Bearbeitung der DLL-Einheiten für den eigenen Unterricht (vgl. obige Zitate der Studierenden) und d) der Durchführung der Kurse und des Blendend-Learning-Formats. Am Ende der Liste steht der Zeitaufwand für die Bearbeitung der Aufgaben, der doch noch gerade als angemessen bewertet wurde. Die Studierenden berichten, dass sie deutlich mehr als die vorgesehenen 75–90 Stunden gebraucht haben.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die meisten Studierenden das DLL-Programm erfolgreich und mit großem Interesse absolviert haben. Die Beweggründe liegen wahrscheinlich auch in der Anerkennung der erbrachten Leistungen als ECTS-Punkte und als Bestandteil der Prüfungen in den Studienfächern Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts 3 und 4.

6 Zusammenfassung

Komponenten von DLL, das sich primär an Lehrende mit Unterrichtserfahrung richtet, in universitären Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrung einzusetzen, ist kein leichtes Unterfangen und stellt für alle Beteiligten eine große Herausforderung dar. Um den erforderlichen Unterrichtsbezug herzustellen, wurde das vom Goethe-Institut vorgeschlagene P-O-P-Modell um die Komponente Unterrichtshospitationen ergänzt und somit zum P-O-UH-P-Modell weiterentwickelt, das im Hochschuljahr 2022/23 an der Fakultät erprobt wurde. Parallel zum Erwerb fachdidaktischen Wissens in den Lehrveranstaltungen in Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts 3 und 4 erhielten die Studierenden in den Unterrichtshospitationen an der Partnerschule und dem Goethe-Institut die Möglichkeit, zuerst fremden Unterricht zu beobachten und kritisch zu reflektieren und danach eigene Lehrproben durchzuführen. Durch diese Verbindung von Theorie und Praxis sowie die PEP-Planung und -Durchführung konnten sie neue Perspektiven entwickeln, die eine Basis für dialogisches Lernen, Neugier und die Integration einer forschenden Haltung sowie eine Offenheit gegenüber einem künftigen kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht bilden. Darüber hinaus wurde das selbstständige Forschen angebahnt, das die Studierenden später beim Schreiben ihrer Bachelorarbeit ausbauen und vertiefen werden.

Literaturverzeichnis

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Berlin.
Abgerufen am 01.8.2023, von URL
https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf
- Avdić, Emina (2017). Deutsch als Fremdsprache und Germanistikstudium in FYROM. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication* 6, 6–19. Abgerufen am 01.08.2023, von URL: <https://doi.org/10.24403/jp.1296775>
- Avdić, Emina (2018). Frühes Deutschlernen in der Republik Mazedonien: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Petravić, Ana; Šenjog Golub, Ana & Gehrman, Siegfried (Hrsg.). *Deutsch von Anfang an: Frühes Deutschlernen als Chance: Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York: Waxmann, 118–139.
- Avdić, Emina & Bojkovska, Emilija (im Druck). Das Deutsche in Nordmazedonien: Aufstieg zum Spitzenreiter der zweiten Fremdsprachen-Liga. *gfl-journal*, 2023: 1.
- Biegert, Christine; Bolte-Costabiei, Christiane; Häring, Stefan; Kikidou, Iliana & Klänhardt, Katina (2023). *Handbuch DLL*. München: Goethe Institut.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013). *DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Stuttgart: Klett.
- Feike, Julia; Janíková, Věra; Ohta, Tatsuya; Peuschel, Kristina; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2023). Professionalisierung erleben, gestalten, begleiten und erforschen:

- Einleitung zur ersten Ausgabe von KONTEXTE. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 1: 1, 1–20.
DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1296775>
- Funk, Herman; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2017). *DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Heine, Antje (2021). Die Situation der deutschen Sprache in der Welt. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Heidelberg: Metzler, 38–49.
- Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis 2023: Катедра за германски јазик и книжевност. Студиска програма | Акредитација 2023. Германски јазик и книжевност – наставна насока [Übersetzung: Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur. Akkreditierung 2023. Deutsche Sprache und Literatur – Lehramt]. Abgerufen am 01.08.2023, von URL <https://flf.ukim.mk/ger-n-2023/>
- Legutke, Michael & Mohr, Imke (2015). Brücken zwischen Theorie und Praxis: nachhaltige Fortbildung mit „Deutsch Lehren Lernen“. In: Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 321–332.
- Legutke, Michael & Rotberg, Sabine (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. *InfoDaF*, 45: 5, 605–634.
- Legutke, Michael (2021). Fremdsprachendidaktische Professionalisierung –Prinzipien und Forschungsansätze: Anmerkungen zu Fortbildungsprojekten des Goethe-Instituts. In: Grünewald, Andreas; Noack-Ziegler, Sabrina; Tassinari, Maria Giovanna & Wieland, Katharina (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 157–172.
- Mohr, Imke & Schart, Michael (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Legutke, Michael K. & Schart, Michael (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 291–322.
- Saunders, Constanze; Werner, Theres; Helmbold, Bernd & Schart, Michael (2020). Praxiserkundungen als Ansatz für Forschendes Lernen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15: 2, 101–124.
- Schart, Michael & Legutke, Michael (2012). *DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett.
- Will, Leo; Kurtz, Jürgen; Zeyer, Tamara & Martinez, Hélène (2022). Zur Einführung in den Sammelband. In: Will, Leo; Kurtz, Jürgen; Zeyer, Tamara & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Tübingen: Narr, 9-22.
- Ziebell, Barbara & Schmidjell, Annegret (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung Neu*. Berlin, München: Langenscheidt.

Angaben zur Person: Emina Avdić ist ordentliche Professorin für Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts und Translationswissenschaft an der Blaže-Koneski-Fakultät für Philologie der Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje. Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, Interkulturelles Lernen, Analyse von Lehrwerken, Translation im deutsch-mazedonischen Sprachen- und Kulturenpar u. a.. Im außeruniversitären Bereich unterstützt sie das Bildungsministerium bei der Entwicklung von Curricula, der Begutachtung von Lehrwerken und der Vorbereitung der Zentralen Abiturprüfung. Sie ist als DLL-Trainerin für das Goethe-Institut tätig.

Kontakt: emina.avdic@flf.ukim.edu.mk

Angaben zur Person: Emilija Bojkovska ist ordentliche Professorin für germanistische Linguistik sowie kontrastive Linguistik und Translation für das Sprachenpaar Deutsch-Mazedonisch an der Blaže-Koneski-Fakultät für Philologie der Hll.-Kyrill-und-Method-Universität Skopje. Forschungsschwerpunkte: Morphologie, Syntax, historische Grammatik u. a.. Im außeruniversitären Bereich unterstützt sie das Bildungsministerium bei der Entwicklung von Curricula, der Begutachtung von Lehrwerken und der Vorbereitung der Zentralen Abiturprüfung. Sie ist als DLL-Trainerin für das Goethe-Institut tätig.

Kontakt: bojkovskae@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1335299>