

# Lehrkompetenzentwicklung von DaF-Studierenden in einer binationalen universitären Ausbildungskooperation

*Helena HRADÍLKOVÁ, Michal DVORECKÝ, Anke SENNEMA, Pavla MAREČKOVÁ*

## Abstract

Development of teaching competencies of GfL students in bilateral teacher training education

In teacher training, practical phases offer students the opportunity to further develop their skills and professionalize their own teaching. In a bilateral cooperation project, student teachers from the Czech Republic and Austria jointly prepared a week of teaching according to the concept of problem-based learning and carried it out as a project week at a Czech grammar school. The individual considerations of the students regarding their development of teaching skills and personality in project work are evaluated. Results indicate the benefit of integrating practical bilateral teaching experiences into the curriculum.

**Keywords:** Development of teaching competencies, problem-based learning, project-based learning

**DOI:** 10.15452/StudiaGermanistica.2022.30.0007

## 1. Einleitung

Für den erfolgreichen Aufbau von Lehrkompetenzen greifen eine Vielzahl von curricularen Elementen und fachlichen Initiativen (z.B. Schreibwerkstätten, Literaturzirkel u.Ä.) in dem Bemühen ineinander, Studierenden die bestmögliche Ausbildung und Vorbereitung auf das anvisierte Berufsfeld Unterricht /Lehre zu bieten. In der Lehrendenausbildung bieten zudem Praxisphasen Studierenden die Möglichkeit, durch den handelnden Einblick in den Beruf ihre fachlichen Fertigkeiten weiter auszubauen und die eigene Lehre zu professionalisieren. Dabei können die Vorstellungen durchaus variieren, was von DaF-Studierenden verschiedener Länder unter Lehrkompetenz verstanden wird und was für die Lehrprofessionalisierung als wichtig erachtet wird. Im folgenden Beitrag werden Erfahrungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit, die Studierende im Rahmen eines bilateralen Kooperationsprojekts während Vorbereitung und Durchführung vom Projektunterricht machten, reflektiert und in Bezug auf Lehrkompetenzentwicklung in der Ausbildung ausgewertet.

Bei der Verwendung des Kompetenzbegriffes gehen wir davon aus, dass es bei diesem „nicht primär um das produzierte Wissen, das scheinbar wertfreie Endprodukt [geht], sondern um die Fä-

higkeit, in offenen Denk- und Problemlösungssituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um solches Wissen zu erzeugen und zu nutzen“ (Arnold/Erpenbeck 2014). Es ist von daher sinnvoll und notwendig, Studierenden Möglichkeiten zur praktischen Erprobung und Einübung von Lehrkompetenzen zu bieten und dabei problemorientiert anzusetzen. Die Problemorientierung (Hmelo-Silver, 2004) meint eine angeleitete Lernerfahrung, die durch Lösen eines realen Problems, wie beispielweise der Entwurf und die Durchführung einer Lehrsequenz, gewonnen wird. Dabei sollen die Studienziele von Lehrkompetenzaufbau und Ausbildung einer Lehrpersönlichkeit durch die Lernerfahrungen in der Praktikumssituation erfahrbar gemacht und gefördert werden (s. Kap. 2.3).

Zur Unterrichtskonzeption nach dem problemorientierten Ansatz fand von November 2019 bis Mai 2020 eine Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk Universität Brno und dem Institut für Germanistik der Universität Wien statt. Dank finanzieller Förderung der Aktion Tschechien-Österreich und freundlicher Unterstützung des Erzbischöflichen Gymnasiums in Kroměříž (Partnerschule im Projekt) wurde Studierenden beider Länder die Gelegenheit gegeben, gemeinsam nach dem Konzept des problemorientierten Lernens (Cook/Weaving 2013) eine Unterrichtswoche vorzubereiten und sie als Projektwoche für gymnasiale Schüler\_innen durchzuführen.

Im folgenden Beitrag werden Erfahrungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit, die Studierende im Rahmen dieses bilateralen Kooperationsprojekts während Vorbereitung und Durchführung vom Projektunterricht machten, reflektiert und in Bezug auf Lehrkompetenzentwicklung in der Ausbildung ausgewertet.

## **2. Studienziele Lehrkompetenz aufbauen und Lehrpersönlichkeit ausbilden**

Der Begriff der Lehrkompetenz wird sowohl in der bildungswissenschaftlichen Forschung als auch im Bereich der Fremdsprachenvermittlung thematisiert. Die Bedeutung der Lehrperson(en) und auch die der Lehrkompetenzen im Unterrichtsprozess wurde in der Arbeit von Hattie eindrücklich belegt (vgl. Hattie 2014:74). Im Folgenden wird der Begriff in Bezug zum hier beschriebenen Projekt erläutert.

In der 6. Auflage des Handbuchs Fremdsprachenunterricht findet sich ein expliziter Beitrag ‚Kompetenzen der Sprachlehrenden‘ (Krumm 2016), wobei man sagen könnte, dass dieser Beitrag eine Art Weiterentwicklung des Überblicksartikels über die Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen darstellt. Küster (2016) thematisiert in seinem Beitrag u.a. die wesentlichen Meilensteine in der Entwicklung des Kompetenzbegriffs, wobei er in der Mitte der 1970er Jahre ansetzt und die Kompetenzen im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, Council of Europe 2001:2018) diskutiert. In der Definition stützt er sich dabei auf Weinert (2001), der sie beschreibt als „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001:27). In dieser Definition hat der Kompetenzbegriff einen sehr breiten Umfang und umfasst viele unterschiedliche Ebenen des Sprachenlernens. Es lässt sich auch eine gewisse Output-Orientierung herauslesen, wie sie bei auch Krumm (2016) zu finden ist, unter der die Zielfähigkeit dessen verstanden werden kann, was „Lehrerinnen und Lehrer für die Erteilung von (erfolgreichem) Unterricht brauchen“ (Krumm 2016:311). Eine komplexe Definition von Lehrkompetenz liefert Krumm, der seine eigene Definition mit dem engen und weiten Verständnis der didaktischen Kompetenzen nach Hallet (2006) kombiniert: Lehrkompetenzen in einem weiten Verständnis umfassen demnach sowohl die sprachlichen, die sprach- und literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen als auch die pädagogischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Fähigkeiten und schließen zusätzlich auch affektive Komponenten und Einstellungen ein. Neben diesem weiten hat sich auch ein engerer Begriff von Lehrkompetenz etabliert, der gezielt auf die lehr- und lernprozessbezogenen Kompetenzen fokussiert. (Krumm 2016:311)

Zieht man das inhaltliche Modell der didaktischen Kompetenzen (Hallet 2006:32ff.) heran, entsteht ein komplexes Lehrkompetenzmodell, das zwar von institutionellen Rahmenbedingungen geprägt ist, aber sehr gut die unterrichtsbezogenen Kompetenzen im engeren Sinne (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische Kompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz) und die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen (erzieherische, personale und soziale, Planungs- und Managementkompetenz und Entwicklungskompetenz) einschließt. Die Vielschichtigkeit der jeweiligen Komponenten der Definitionen und Modelle spiegeln zum Teil auch die inhaltliche Ausprägung der universitären Ausbildung, wobei wir uns den Überlegungen von Krumm (2012) anschließen, der das Feld Kompetenzorientierung und Professionalisierung – auch die der Lehrenden – als eines von sieben Feldern herausstellt, in denen sich der Unterricht fortwährend verändert.

Dass die Lehrkompetenz eine wichtige Komponente im Kontext der Fremdsprachenvermittlung ist, belegt auch der erste Band der Reihe *dll Deutsch lehren lernen* (Schart/Legutke 2012), in dem Fragen rund um den Begriff Lehrkompetenz nachgegangen wird, wie z.B. Was prägt Lehrende und welche Vorbilder haben sie? Welche Gestaltungsspielräume haben Lehrende? Wie können Lehrende sich und ihren Unterricht professionell weiterentwickeln? (vgl. Schart/Legutke 2012:6). Die Notwendigkeit, den Begriff Lehrkompetenzen zu thematisieren, betonen die Autoren im ersten Satz der Einleitung: „Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!“ (Schart/Legutke 2012:6). Laut Schart und Legutke umfasst der Begriff Kompetenzen unbedingt auch Persönlichkeitsbildung, die professionelles pädagogisches Handeln ermöglicht:

„[...] dass sich die Professionalität von Lehrenden nicht über die Ansammlung von Wissen (zum Beispiel Kenntnisse über didaktisch-methodische Prinzipien und Modelle von Unterricht) herausbildet. Entscheidend ist die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die mit ihren Fähigkeiten den Unterrichtsalltag erfolgreich bewältigen kann.“ (Schart/Legutke 2012:52)

## 2.1. Zur Vermittlung von Lehrkompetenzen

Das hier beschriebene Projekt zielte darauf ab, ausgewählte Lehrkompetenzen (und somit auch den Professionalisierungsprozess) angehender Lehrer\_innen des Unterrichtsfaches Deutsch und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu fördern bzw. weiterzuentwickeln. Wie Schocker und Müller-Hartmann (2016, angelehnt an Schocker-von Ditzfurth 2001) in ihrer Studie bestätigen, können die entsprechenden Kompetenzen (angehender) Lehrender nur dann entwickelt werden, „[...] wenn sich die Qualifizierung an den folgenden vier aufeinander bezogenen Schritten orientiert:

- Aktivieren des Erfahrungs- und Praxiswissens von angehenden und praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern, um sich so der eigenen Vorstellungen über das Lehren und Lernen von Sprachen bewusst zu werden und diese als Ausgangspunkt für Entwicklungen zu nehmen;
- Auseinandersetzung mit relevanten publizierten Wissens-/Forschungsergebnissen, um die eigenen Annahmen zu prüfen und gegebenenfalls theoriegeleitet zu entwickeln;
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Praxiswissen (z.B. direkt erfahrbar durch die Erprobung von Aufgaben und durch kollegiale Unterrichtsbeobachtung oder dokumentiert über Videoaufzeichnungen von Unterricht);
- Entwickeln von Handlungskompetenzen durch verschiedene Formen forschenden Lernens (z.B. Klassenforschungsprojekte), die relevanten Perspektiven auf das Lehren und Lernen integrieren.“ (Schocker/Müller-Hartmann 2016:56)

Im vorliegenden Projekt spielen insbesondere zwei Punkte eine wichtige Rolle: Das Anliegen des Projekts war es erstens, in den zwei Phasen zu Beginn des Projekts (Vorbereitungs- und Durchführungsphase) das Erfahrungs- und Praxiswissen der Studierenden zu aktivieren und somit auch die eigenen Vorstellungen über das Lehren von Sprachen bewusst zu machen. Der zweite Punkt betrifft

die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Praxiswissen: Die Studierenden hatten die Möglichkeit, eine ganze Woche an einer Schule Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten und somit direkt zu prüfen, welche unterrichtsbezogenen Kompetenzen wie auch übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen, im Sinne des Modells von Hallet (2006), in der Unterrichtsvorbereitung und der Unterrichtsdurchführung zum Einsatz kamen.

## 2.2. Orientierung an dem Konzept Problembasiertes Lernen

Die gemeinsam geplante Unterrichtswoche wurde in der Form von Projektunterricht durchgeführt. Was die Lern- und Arbeitsphase der Studierenden betraf, so orientierten sich diese an dem Konzept des problembasierten Lernens (Problem-Based Learning, PBL, vgl. Tan/Chapman 2016:1).

Von seiner Durchführung her handelt es sich bei problembasiertem Lernen um ein Konzept, in dem Lernen rund um Probleme organisiert ist. Probleme sind dabei als komplexe Aufgaben oder auch breit angelegte Fragen zu verstehen, die eine ganze Reihe von Aktivitäten seitens der Lernenden erfordern, wie z.B. Recherchen durchführen, Entscheidungen treffen oder Aufgaben bearbeiten. Lernende können relativ selbständig über einen bestimmten Zeitraum ihre Arbeit organisieren. Dabei wird auf eine enge Verknüpfung zwischen der Ausbildung von Lerner\_innenautonomie und interkultureller und kommunikativer Kompetenz geachtet (Herrmann/Siebold 2012). In der Vorbereitungsphase beinhaltete problembasiertes Lernen für die beteiligten Studierenden eine Woche Unterricht für gymnasiale Schüler\_innen vorzubereiten und diesen nach dem Konzept des Projektunterrichts durchzuführen.

Sowohl problembasiertes Lernen als auch projektorientierter Unterricht sind miteinander verwandt, sie ergänzen und überlappen sich auch teilweise: Beide Ansätze haben ihren Ursprung in der pragmatischen Pädagogik von Dewey und Killpatrick (Průcha/Walterová/Mareš 2009:226; Hmelo-Silver 2004:236). Es soll eine Lernumgebung geschaffen werden, in der die Selbständigkeit der Lernenden gefördert und ein kognitiv aktivierender Unterricht gestaltet wird. In beiden Ansätzen wird in Teams gearbeitet, Lernende bearbeiten aktiv eine Aufgabe, während die Lehrenden eine unterstützende Rolle übernehmen. Die intrinsische Motivation soll durch lebensnahe, sinnstiftende Aufgaben geweckt werden (vgl. Hmelo-Silver 2004:241). Trotzdem haben die Ansätze eigene Spezifika, durch die sie sich voneinander unterscheiden: So steht im Konzept des problembasierten Lernens das ‚Problem‘ im Zentrum, das durch selbständiges Lösen einen Lernprozess initiiert und fördert (Hmelo-Silver 2004:235). Ein problembasiertes Curriculum bietet den Studierenden eine angeleitete Lernerfahrung, die durch Lösen eines realen Problems ermöglicht wird. Das Problem wird in Kleingruppen unter tutorieller Unterstützung mit dem Ziel gelöst „transferfähiges Wissen und fachspezifische Lern- und Denkstrategien zu erwerben“ (Reusser 2005:159). Durch das Lösen eines Problems, also einer authentischen Aufgabe, die nicht nur eine richtige Lösung hat (sog. ‚ill-structured problems‘), generieren die Lernenden neues Wissen. Dabei handelt es sich nicht nur um Grundlagewissen, sondern auch um fachliche Problemlösefähigkeiten und „soft skills“, wie beispielsweise die Kompetenz zur effektiven Zusammenarbeit (vgl. Reusser 2005:160). Im projektbasierten Unterricht steht hingegen das Produkt zentral (Harakchiyska 2018:26–28; Čapek 2019:376). Die Präsentation der Projektergebnisse nahm von daher auch im vorliegenden Projekt eine besonders wichtige Stelle ein.

Reusser (2005) sieht den Gewinn durch die Arbeit nach problemorientierten Ansätzen für die Ausbildung vor allem in akademischen Kontexten, denn “Problemorientierte Ansätze gehen davon aus, dass vorab in akademisch geprägten Berufen viele komplexe und schlecht strukturierte Handlungsprobleme auftreten, zu deren Lösung der Abruf von einfachen Routinen und Faktenwissen nicht ausreicht, sondern wozu die kreative Verbindung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen mit der Erarbeitung von neuem Wissen notwendig ist.“ (ebd. S. 161).

In der DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung erarbeiten die Studierenden in der Praktikumsphase meist nur Mikrosequenzen für Unterrichtsabschnitte, sodass sie oft nicht die gesamte Komplexität des Unterrichtsgeschehens betrachten können. In dem Projekt bekamen sie dagegen die Gelegenheit,

eine ganze Woche (30 UE) Deutschunterricht durchzuführen. Sie konnten selbständig entscheiden, welche konkreten Lernziele sie verfolgen möchten und welche Aufgaben und Aktivitäten sie einsetzen, um ihre Ziele zu erreichen. Das Lernen der Studierenden erfolgte situations- und kontextgebunden, durch Kooperation und Kommunikation innerhalb ihrer Arbeitsgruppe.

### 3. Projektbeschreibung

#### 3.1. Bisherige Erfahrungen

Dass tschechische und österreichische DaF-Lehramtstudierende bei der Vorbereitung und Durchführung einer Projektwoche für tschechische gymnasiale Schüler\_innen voneinander profitieren, zeigten schon Projekterfahrungen aus früheren Jahren. Während in den beiden ersten Jahren der Zusammenarbeit (2016–2018) die Motivation zum Deutschlernen bei den teilnehmenden Schüler\_innen fokussiert wurde (Sennema/Hradílková 2018a), erforschte man in Jahren 2018 und 2019 u.a., welche Lehrkompetenzen im Rahmen eines solchen bilateralen Kooperationsprojekts entwickelt werden können und welchen Nutzen die teilnehmenden Studierenden für ihren zukünftigen Beruf daraus ziehen können.

Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass nicht nur die Durchführung der Projektwoche selbst, sondern gerade auch die alleinverantwortliche Vorbereitung einen positiven Einfluss in Bezug auf die Entwicklung konkreter Teilkompetenzen hatte. Dies bestätigen auch die schriftlichen Selbstreflexionen der Studierenden im Rahmen des anschließenden Projektes im Schuljahr 2018–2019. Die Kompetenzen, die seitens der Studierenden am häufigsten genannt wurden, lassen sich in drei Kategorien einteilen (Hradílková/Marečková/Sennema 2019):

- Methodisch-didaktische Kompetenzen  
Hier erwähnten Studierende am häufigsten, dass sie durch die Projektarbeit die Kompetenz, sich im Team auf den Unterricht vorzubereiten sowie im Team zu unterrichten (Teamteaching) entwickeln konnten. Darüber hinaus schätzten sie die Möglichkeit, durch unterschiedlichen Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien neue Unterrichtsmethoden kennenzulernen.
- Pädagogische Kompetenzen  
Den höchsten Lerngewinn sahen die Studierenden in der Fähigkeit, die Schüler\_innen im Unterricht sensibel zu unterstützen und ihnen in passender Form Feedback zu geben. Weiter führten sie an, dass sie im Laufe des Projektes Feingefühl im Bereich des Konfliktmanagements ausbauen konnten.
- Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen  
Auch in diesem Bereich zeigten sich markante Entwicklungen: War der Beginn der Projektarbeit noch von Nervosität und Stress geprägt, so gaben die Studierenden an, im Laufe der Zeit die Nervosität bzw. den Stress bewältigt und sich doch meistens entspannt zu haben. Weiterhin konnten sie besonders in Bezug auf die pädagogische Fachsprache ihre kommunikative Kompetenz entwickeln. Nicht zuletzt gerieten die Studierenden mehrmals in Situationen, in denen sie sich nicht an ihrem vorbereiteten Plan halten konnten und improvisieren mussten. Improvisation zu erleben bzw. Improvisationsfähigkeit unter Beweis zu stellen, wurde von den Studierenden als sehr bereichernd empfunden.

Diese Ergebnisse dienten als Ausgangsbasis für das Folgeprojekt im Studienjahr 2019/2020, in dem die Entwicklung von Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit im Rahmen von Projektunterricht eingehender untersucht werden sollte.

#### 3.2. Organisatorisches und Durchführung

Im Projektjahr 2019/20 nahmen insgesamt sechs DaF-Studierende teil, von denen vier an der Masaryk-Universität Brno und zwei Studierende an der Universität Wien studierten. Die

tschechischen Studierenden befanden sich in der Studienanfangsphase, die österreichischen waren im Studium schon fortgeschritten. Die Teilnahme am Projekt erfolgte freiwillig und war nicht an eine Kursleistung gebunden. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, in Abstimmung mit den Lehrerinnen und Schüler\_innen der Partnerschule Themen (s. unten) und Lernziele für die Projektwoche zu bestimmen, diese in zwei Präsenztreffen inhaltlich auszuarbeiten (3 Tage in Wien, 2 Tage in Brno, wobei ein Besuch am Gymnasium und ein Treffen mit teilnehmenden Schüler\_innen eingeplant wurden) und den Unterricht in Form einer Projektwoche anschließend durchzuführen.

Die Projektarbeit wurde von drei Dozent\_innen der beiden beteiligten Universitäten begleitet. Sie unterstützten die Arbeit der Studierenden organisatorisch und moderierend, beteiligten sich jedoch während der Vorbereitung oder Durchführung des Projektunterrichts nicht inhaltlich steuernd. In der Projektwoche wurde parallel in zwei Unterrichtsgruppen mit jeweils 20 Schüler\_innen gearbeitet. In täglichen Reflexionen (peer-feedback, Feedback von gymnasialen DaF-Lehrer\_innen und von Dozent\_innen) wurde die Unterrichtsarbeit besprochen. Der Unterricht betrug insgesamt 30 Unterrichtseinheiten mit folgenden Programmbestandteilen:

- Inhalte und Themen: Praktische Spracharbeit und persönliche Erfahrung mit der Anwendbarkeit des Deutschen im Leben von Jugendlichen. Behandelte Themen: Einkaufen, Wetter, Märchen, Kultur und Studieren im Ausland, Stadt Krems.
- Eintägige Exkursion nach Krems, inkl. Besuch eines Gymnasiums in Krems.
- Präsentation und Auswertung der Projektergebnisse am letzten Tag der Projektwoche: Schüler\_innen präsentierten allen Beteiligten und der Schule ihre Wochenarbeit in Kurzfilmen, Plakaten, kurzen Dialogen oder Fotostrecken.



Abb. 1: Schematische Darstellung der Projektphasen

## 4. Studie zur Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit

Wir gehen davon aus, dass die Studienziele von Lehrkompetenzaufbau und Ausbildung einer Lehrpersönlichkeit durch die Lernerfahrungen in der Praktikumssituation erfahrbar gemacht und gefördert werden. Um diese Annahmen zu untersuchen, wurden folgende Fragestellungen formuliert: Welche Lehrkompetenzen können in der Projektarbeit in binationalen Teams nach dem Ansatz des problembasierten Lernens besonders entwickelt oder gefördert werden? In welchen Bereichen profiliert sich auch die Entwicklung von Lehrpersönlichkeit? Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Selbsteinschätzungen und mündliche Interviews durchgeführt, wobei an dieser Stelle betont werden muss, dass es sich um eine exemplarische Untersuchung mit einem begrenzten Datensample handelt. Das Forschungsdesign kann tendenziell dem qualitativen Forschungsansatz zugeordnet werden, da Verständnis und Exploration angestrebt wurde (Riemer 2014:21).

### 4.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung begann am Ende der Unterrichtswoche und basierte auf einer Methodenkombination von Selbsteinschätzungen der Studierenden am letzten Tag der Projektwoche, kombiniert mit Fokus- bzw. Einzelinterviews, die ca. 3 Wochen nach der Projektwoche durchgeführt wurden.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten: Nach der Durchführung der Projektwoche wurden die Projektbeteiligten (vier Studierende von der Masaryk-Universität und zwei Studierende von der Universität Wien) mit zeitlichem Abstand von einer Woche gebeten, die eigene Lehrkompetenz-

entwicklung und die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit mit Hilfe einer Grafik darzustellen. Das Ziel bestand darin, in Bezug auf das gesamte Praxisprojekt den Entwicklungsverlauf ihrer Lehrkompetenzen und den ihrer Lehrpersönlichkeit zu reflektieren. Eingesetzt wurde eine Grafik (Abb. 2), in die mit einem Stift die Entwicklungskurven zu den beiden Bereichen Kompetenz (mit blauem Stift) und Persönlichkeit (mit rotem Stift) eingezeichnet und ggf. kommentiert werden sollten.

Die Teilstriche auf den Achsen dienen zur Orientierung im Raster und sie stellen modellhaft Abschnitte dar. Die horizontale Achse beginnt mit den Vorbereitungen im November, ‚Projektstart‘ markiert den Beginn der Unterrichtswoche im Februar, ‚Projektende‘ markiert das Ende der Unterrichtswoche. Projektstart und Projektende bilden also die eigentliche Praxiswoche ab. Die vertikale Achse bietet einen Indikator für die Wahrnehmung von fachlichem bzw. persönlichkeitsbildendem Gewinn. Im Verlauf des Projekts sollte von den teilnehmenden Studierenden in der Grafik eine Einschätzung ihrer Entwicklungsfortschritte abgebildet werden.

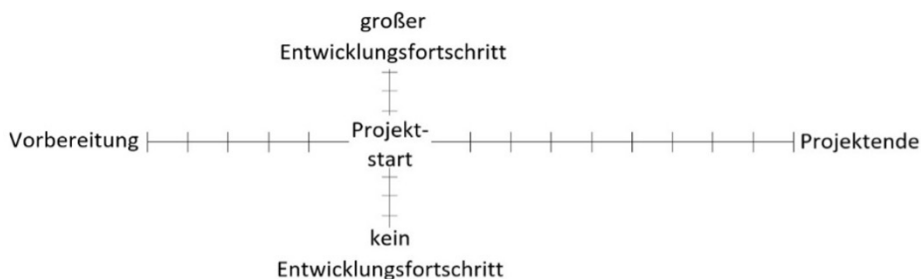


Abb. 2: Raster zur Selbsteinschätzung des Entwicklungsverlaufs von Kompetenzen und Lehrpersönlichkeit

Im zweiten Schritt der Datenerhebung wurde eine mündliche Befragung der Studierenden durchgeführt, die bei den Studierenden aus Wien als Einzelinterview durchgeführt wurde und bei den Studierenden aus Brno als fokussiertes Gruppeninterview auf Tschechisch und Deutsch stattfand. Die Entscheidung für eine unterschiedliche Arbeitsweise wurde aus organisatorischen sowie aus zeitlichen Gründen gewählt. Sie hat sich anschließend als vorteilhaft erwiesen: Bei den Studierenden aus Tschechien, die in den ersten Jahren ihres Studiums waren, konnten auf diese Weise mögliche Sprechhemmungen gegenüber befragenden Dozent\_innen vermieden werden und sie konnten leichter zum Sprechen motiviert werden. Auch konnten alle Beteiligten aufeinander reagieren, gegenseitig Impulse aufgreifen und so die Aspekte des Themas von allen Seiten beleuchten.

Studierende aus Wien, die schon weiter im Studium waren und mehr Erfahrung mit Selbstreflexion in Bezug auf eigene Unterrichtsaktivitäten hatten, konnten dagegen in Einzelinterviews individuelle Aspekte tiefergehend erläutern.

Um Auswertung und Ergebnisse vergleichbar zu machen, basierten alle Interviews auf einem vorher entwickelten Leitfaden. Das Leitfadenterview als Instrument gehört zu den strukturierten Interviewmethoden. Laut Gläser/Laudel (2010:41) wird zwischen vollstandardisierten, halbstandardisierten und nichtstandardisierten Interviews unterschieden. Die im Projekt durchgeführten Interviews lassen sich der Gruppe der halbstandardisierten Interviews (Frageinhalt und die Reihenfolge der Fragen sind vorgegeben) zuordnen.

Für beide Gruppen wurde ein Interviewleitfaden verwendet, der fünf Bereiche abdeckte:

1. Was können Sie jetzt besser als vorher? (z.B. insbesondere in Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung und -Planung, Zeitplanung, Formulierung von Lernzielen) Welche Fähigkeiten konnten Sie (sonst noch) weiterentwickeln/neu hinzulernen? Wodurch?
2. Was hat Sie in der Entwicklung Ihrer Fähigkeiten als Lehrperson im Projekt am stärksten gefördert? Hat Sie etwas gehemmt?
3. Was nehmen Sie aus Ihren Erfahrungen in Ihre weitere universitäre Ausbildung mit? Was nehmen Sie für Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson mit?

4. Problem-based Learning ist eine Lernform, deren Charakteristikum es ist, dass die Lernenden weitgehend selbständig eine Lösung für ein vorgegebenes Problem finden sollen. Inwiefern waren für Sie Elemente dieser Lernform im Projekt zu finden?
5. Welche Empfehlungen haben Sie für zukünftige Projekte dieser Art? Was sollte so bleiben? Was sollte geändert werden?

Das Ziel der Interviews bestand darin, sowohl die Projektwoche als auch die gesamte Projektarbeit im Hinblick auf den Beitrag zur eigenen, weiteren Professionalisierung zu reflektieren.

## 4.2. Datenaufbereitung

Bei den von Studierenden bearbeiteten Grafiken zur Selbsteinschätzung des Entwicklungsverlaufs von Kompetenzen und Lehrpersönlichkeit wurden die Koordinaten aus den einzelnen Selbsteinschätzungen in ein gemeinsames Raster übertragen. Die Linien der einzelnen Studierenden wurden graphisch individuell markiert (Strich-Kodierungen).

Die mündlichen Interviews wurden mit der Software MAXQDA transkribiert, die für datenintegrierende Untersuchungen sehr gut geeignet ist. Bei der Transkription wurde das Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008:27f) gewählt. Die transkribierten Daten wurden zusammengefasst, expliziert und schließlich strukturiert. Die Interviews wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet. Im Mittelpunkt der Analyse steht das Kategoriensystem, das in unserem Fall deduktiv erstellt und induktiv erweitert wurde. Grundlage der deduktiv gebildeten Kategorien bildeten theoretische Annahmen über Lehrkompetenzbereiche, die sich aus den Studienschwerpunkten ergaben (curricularer Bezug) und/oder angenommene Einflussfaktoren, die sich auf die professionelle Persönlichkeitsbildung auswirken.

## 5. Ergebnisse und Interpretation

Zentrale These dieser Untersuchung ist, dass DaF-Lehramtsstudierende durch Projektarbeit (hier: Planung und Durchführung einer Projektwoche an einem Gymnasium) nach dem Ansatz des problembasierten Lernens Lehrkompetenzen erwerben bzw. ausbauen, die sie dazu befähigen, in ihrem späteren Berufsleben als DaF-Lehrende professionell handeln zu können. Vor diesem Hintergrund wurde erforscht, inwiefern Projektarbeit nach dem Ansatz des problembasierten Lernens den Aufbau von Lehrpersönlichkeit und den Ausbau von Lehrkompetenzen unterstützt. Das schließt auch eine Professionalisierung der Hochschullehrenden ein, damit diese die im Kontext von schulischem DaF-Unterricht als wichtig erachteten Kompetenzen in der Lehre aufgreifen können. Die Studie will damit auch einen Beitrag zur Frage leisten, wie sich eine geeignete Verzahnung von Erfahrungen aus der Projektarbeit und eine Einbindung in hochschulische Curricula gestalten lässt.

### 5.1. Selbsteinschätzungen: Erhebung und Ergebnisse

Am Ende der Unterrichtswoche zeichneten die sechs Studierenden die Einschätzung zu Entwicklung ihrer Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit in einem Raster ab (s. Abb. 2). Die Datenpunkte der gezeichneten Kurven wurden aus dem Raster in die Grafiken ‚Lehrkompetenzentwicklung‘ (Abb. 3) und ‚Entwicklung der Lehrpersönlichkeit‘ (Abb. 4) übertragen. Die unterbrochenen Linien zeigen jeweils die Einschätzungen der Studierenden aus Brno (Stud. 1–4), die durchgezogenen Linien die der Studierenden aus Wien (Stud. 5–6).



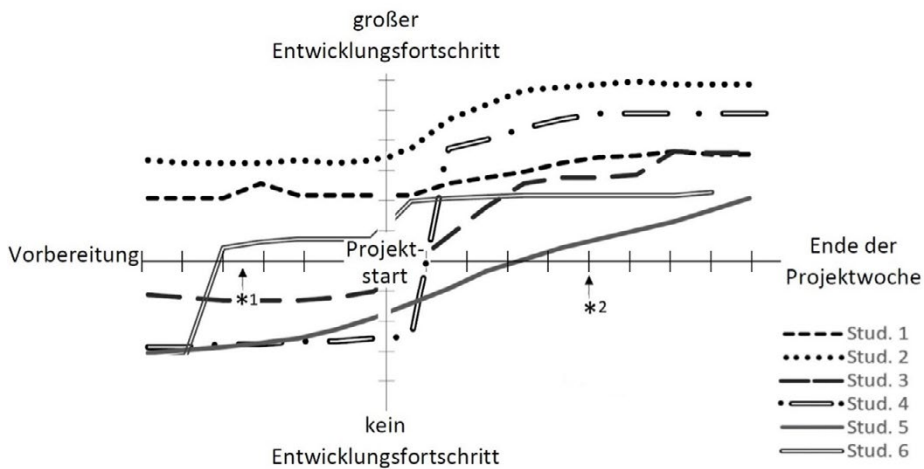


Abb. 3: Entwicklung der Lehrkompetenzentwicklung: Selbsteinschätzung von sechs Studierenden (Studierendenkommentare zu Zeitpunkt \*1: Besuch der Partnerschule, \*2: Gruppenexkursion nach Krems)

Es zeigt sich, dass während der Vorbereitungsphase mit Ausnahme von Stud. 6 von allen Studierenden kaum Kompetenzgewinn wahrgenommen wird. Der Besuch der Partnerschule, bei dem die Studierenden die Schule, deren räumliche Gegebenheiten und die zukünftigen Projektgruppen kennenlernten, bewirkt für Stud. 1 ein kurzzeitiges Ansteigen der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung (im Zeitstrahl auf der X-Achse markiert als \*1). Mit Beginn des konkreten Unterrichts mit den Schüler\_innen (markiert als *Projektstart*) steigt der wahrgenommene Kompetenzzuwachs bei allen Studierenden. Besonders drastisch bildet dies Stud. 4 ab: Die gesamte Vorbereitungszeit wird als fachlich kaum relevant wahrgenommen, erst die Praxis löst einen Schub für die professionelle Entwicklung aus. Von manchen wird wiederum die Vorbereitungszeit als enorm wichtig eingeschätzt, sie bildet die Grundlage für routiniertes Lehrverhalten nach Beginn der Unterrichtswoche (vgl. Stud. 6). Der fachliche Gewinn wird von Stud. 6 deutlich in der Vorbereitungszeit verortet, mit dem Besuch der Partnerschule als Auslöser.

Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit (Abb. 4) nimmt bei allen Studierenden im Verlauf des gesamten Projekts zu, sie scheint aber gegenüber der Lehrkompetenz langsamer in Gang zu kommen: Tatsächliche positive Entwicklungen werden erst nach Beginn der Projektwoche gesehen (Stud. 3-6), der gemeinsame Exkursionstag (Zeitpunkt \*2) wird von Stud. 2 als Auslöser für eine drastische positive Stärkung der Lehrpersönlichkeit vermerkt.

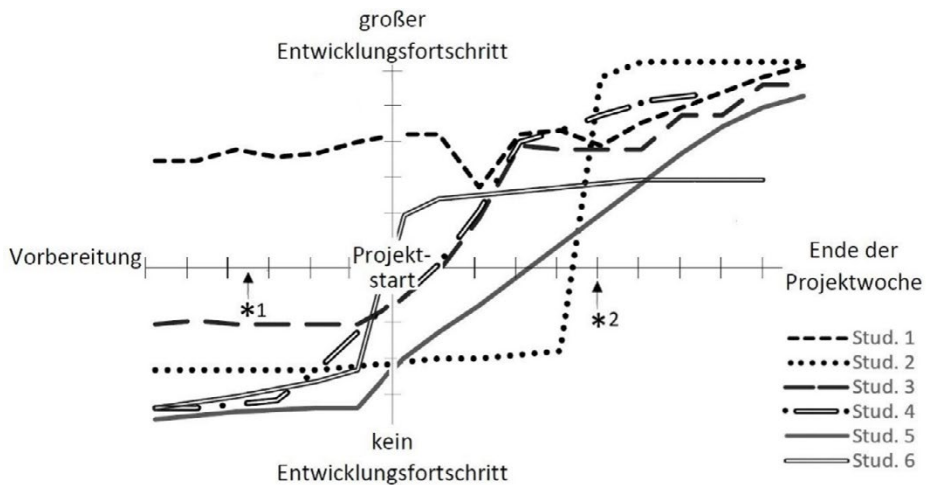


Abb. 4: Entwicklung der Lehrpersönlichkeit: Selbsteinschätzung von sechs Studierenden (Studierendenkommentare zu Zeitpunkt \*1: Besuch der Partnerschule, \*2: Gruppenexkursion nach Krems)

Der Besuch der Partnerschule wird als förderlich wahrgenommen (Stud. 4), allerdings können bestimmte Ereignisse oder individuelle Erfahrungen an einem Schultag auch sehr bewusst als belastend erfahren werden, wie es sich im Einschnitt der Kurve bei Stud. 1 zeigt. Insgesamt scheint in der eigentlichen Praxiswoche das Konstrukt der Lehrpersönlichkeit kritischer reflektiert zu werden: Wurde dem Lehrkompetenzgewinn noch großzügiger ein genereller Anstieg zugesprochen, so werden persönlichkeitsbildende Erfahrungen differenzierter und situationsbezogener wahrgenommen.

## 5.2. Auswertung der halbstandardisierten Leitfadeninterviews und des Fokusinterviews

Für die Auswertung der Interviews der Wiener Studierenden und der Fokusinterviews mit den tschechischen Studierenden wurden insgesamt 120 Stellen codiert, wobei 52 Stellen auf halbstandardisierte Leitfadeninterviews entfallen. Das relativ umfassende Codiersystem (siehe auch die Codewolke in der Abb. 5) ergab eine Reihe von interessanten Feststellungen, die im Folgenden näher analysiert und beschrieben werden.



Abb. 5: Aus den Interviews generierte Codewolke. Die unterschiedliche Größe der Begriffe spiegelt die Häufigkeit ihres Auftretens im Codesystem

Die Codes wurden drei übergreifenden Kategorien zugeordnet: (1) Lehrkompetenzen, (2) Lehrer\_innenpersönlichkeit und (3) Problembasierter Unterricht. Bei allen drei Kategorien wurden die aus den Interviews ausgewählten Textstellen zu einer Paraphrase gekürzt und zusammengefasst wiedergegeben. Aus den generierten Paraphrasen wurden anschließend sog. Generalisierungen formuliert.

### 5.2.1. Ergebnisse der Kategorie Lehrkompetenzen

In der Kategorie Lehrkompetenz wurden im Sinne der Definition von Hallet (2006) sowohl unterrichtsbezogene Kompetenzen im engeren Sinne (fachliche, fachdidaktische, diagnostische, methodische Kompetenz, Beherrschung von Lehr-/Lernformen, Beurteilungs- und Evaluationskompetenz) als auch übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen (erzieherische, personale und soziale, Planungs- und Managementkompetenz und Entwicklungskompetenz) berücksichtigt. Im Konkreten enthält die Kategorie folgende Unterkategorien: (1) Sprachkompetenz, (2) methodisch-didaktische Kompetenz und (3) Teamteaching. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 1) bietet einen kompakten Überblick über die Kategorie Lehrkompetenz inkl. der Codes, die in dieser Kategorie identifiziert wurden.

Subkategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
(1) Sprachkompetenz	Rolle der deutschen Sprache	2
	Sprachlicher Ausdruck	3
(2) methodisch-didaktische Kompetenz	Zielgruppe Jugendliche	3
	Themen	5
	Projektunterricht	5
	Korrelation der Aufgaben mit zeitlichen Vorgaben	2
	Lernziele	4
	Feedback	3
(3) Teamteaching	Aufgabentypen	9
	Lerneffekte ausgelöst durch die Beobachtung der anderen	5
	Akzeptanz von anderen	2
	Zeitliche Planung	8
	Unterrichtsplanung	11
Teamteaching	9	

Tab. 1: Überblick über die Subkategorien in der Hauptkategorie Lehrkompetenz

Die Subkategorie Sprachkompetenz umfasst die Codes *Rolle der deutschen Sprache* und *sprachlicher Ausdruck*. Hier wurden Aussagen aufgenommen, in denen sich die Interviewpartner\_innen (I1, I2, I3) zur Verwendung der deutschen Sprache im Unterricht oder zur eigenen sprachlichen Kompetenz äußerten. In dieser relativ überschaubaren Subkategorie zeichnen sich gleich mehrere interessante Feststellungen ab. Erstens wurde die Verwendung der deutschen Sprache im Teamteaching kommentiert, und zwar zeigte sich, dass in Teams bestehend aus Studierenden mit unterschiedlicher Erstsprache die Nutzung von Deutsch als gemeinsame Sprache insbesondere die tschechischen Studierenden vor hohe sprachliche Herausforderungen stellte. Diese hatten zu Projektbeginn Hemmungen, vor der Klasse Deutsch zu sprechen, was sich jedoch durch das Teamteaching auflöste. In der fortgeschrittenen Phase der Projektwoche wurden die zum Teil unterrichtserfahreneren Studierenden mit der Erstsprache Deutsch als sprachliches Korrektiv herangezogen, wodurch auch die eigene sprachliche Kompetenz der tschechischen Studierenden eine Verbesserung erfuhr. Zweitens zeigte sich, dass der sprachliche Ausdruck im Hinblick auf die Unterrichtssprache durch das Teamteaching qualitativ besser wurde, was sich auch mit der Beobachtung des sprachlichen Ausdrucks der Teamlehrer\_innen erklären lässt.

*Jo, tak mně vlastně pomohlo to, že jsme byli právě v té skupině, kde vlastně XXX (Anm. Name von Autori\_innen gelöscht.) už měla ukončené studium takže vlastně už byla i na praxích, takže když jsem potřebovala prostě s něčím poradit nebo jsem nevěděla, tak mi vlastně řekla a taky mně hodně pomohlo to, že vlastně můj kolegové byli, jsou rodilí mluvčí, takže když jsem nevěděla i jsem byla hodně nervózní, občas z toho projevu vlastně, že jsem tam třeba neměla něco úplně stoprocentně grammaticky v pořádku, tak jsem vlastně přímo při té hodině se na ně obrátila a oni mně to jako hnedka řekli. Vlastně jak se to řekne, takže jsem to řekla třeba po druhé a trochu jsem opravila nějakou předložku (I3:72)*

[Ja, mir hat eigentlich sehr geholfen, dass wir in der Gruppe waren, wo XXX (Anm. Name von Autori\_innen gelöscht.) war, die ihr Studium bereits abgeschlossen hat, also schon ihr Praktikum gemacht hat. Wenn ich Hilfe brauchte oder etwas nicht wusste, hat sie mich unterstützt. Und mir hat auch sehr geholfen, dass meine Kollegen Muttersprachler waren. Wenn ich etwas nicht gewusst habe oder sehr nervös war, wie manchmal beim Sprechen, dass ich nicht alles grammatikalisch hundertprozentig korrekt gesagt habe, dann habe ich mich in der Stunde an sie gewendet und sie haben mir gleich geholfen. (I3: 72)]<sup>1</sup>

Eine österreichische Studierende, die sowohl des Tschechischen als auch des Deutschen mächtig ist, thematisierte die schwierige Entscheidung, welche Sprache sie im Unterricht verwenden soll. In ihrer Reflexion zeigt sich auch, dass die von den tschechischen Studierenden so positiv angenommenen sprachlichen Korrekturen sie selber vor schwierige Entscheidungen stellte (I1: 15)

Oder auch die Sprachverwendung im Unterricht. Spreche ich mit den Schülern auf Deutsch, da es eine Deutschprojektwoche ist oder spreche ich auf Tschechisch mit ihnen? Das war dann schwierig und hat mich auch ein bisschen geheimt, weil ich dann nicht gewusst habe, wie ich mit den Situationen umgehen soll und das im Unterricht selbst thematisieren soll; man möchte nicht die anderen verbessern, mach das doch so, aber das war ein bisschen schwierig. (I1:15)

Die aus der Sicht der Codes umfangreichste Subkategorie Methodisch-didaktische Kompetenz umfasst sieben Codes: (1) Zielgruppe Jugendliche, (2) Themen, (3) Projektunterricht, (4) Korrelation der Aufgaben und der zeitlichen Vorgaben, (5) Lernziele, (6) Feedback, (7) Aufgabentypen. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass der Code Aufgabentypen eine dominante Stellung in dieser Subkategorie einnimmt. Es lässt sich auch dadurch erklären, dass die Aufgabe der Studierenden darin bestand, vor dem Hintergrund des problembasierten Unterrichts passende Aufgaben für die ganze Projektwoche zu entwickeln. Die Interviews zeigten, dass sich die Studierenden der Unterscheidung zwischen den Begriffen Übung und Aufgaben nicht bewusst waren. Die Unterschätzung der (zeitlichen) Komplexität, der Offenheit wie auch einer relativ hohen Beanspruchung der Lehrenden und der Lernenden bei der methodisch-didaktischen Konzipierung der Aufgaben zeichnen sich in allen Interviews ab. Die Studierenden verstanden im Laufe des Projektes, dass der Erfolg des Projektunterrichts u.a. von gut konzipierten Aufgaben abhängig ist und dass komplexe Lernziele nicht unbedingt mit Hilfe eines Arbeitsblattes, das von den Lernenden ausgefüllt wird, erreicht werden können.

Was ich auf jeden Fall gelernt habe, ist, dass, wenn es eine Aufgabe gibt, die dann enden soll mit einer Präsentation oder mit einem Schauspiel, dass die Vorbereitungszeit sehr viel länger benötigt als gedacht und dass die Schüler das auch wollen oder auch einfordern und auch kritisieren, wenn es zu kurz ist. Wir haben zum Beispiel einen Stadtpaziergang gemacht und wir hatten keine Zeit mehr gehabt, die Schüler vorzubereiten, vorbereiten zu lassen und da haben wir auch die Rückmeldung bekommen: 'Wir hätten uns gerne vorbereitet, wir hätten dann gerne gewusst, was wir sagen'. Also das habe ich zum Beispiel gelernt. (I1:3)

Es handelt sich um eine wichtige Erkenntnis für die Studierenden, denn die Unterscheidung zwischen Übungen und Aufgaben wird zwar in der Lehramtsausbildung thematisiert, aber erst durch

---

<sup>1</sup> Zur besseren Verständlichkeit wurden in den Rückmeldungen kleinere sprachliche Unebenheiten geglättet.

Projektarbeit können die Studierenden nachvollziehen, wodurch sich Übungen von Aufgaben unterscheiden. Gemeint sind insbesondere folgende Charakteristika der Aufgaben, die u.a. bei Hutz (2006, 24) genannt werden: Inhaltsorientierung, Wirklichkeitsnähe, situative Einbettung, entdeckender und kreativer Charakter, Ergebnisoffenheit, integrative Berücksichtigung von allen sprachlichen Fertigkeiten, natürlicher Sprachgebrauch etc. Im Zusammenhang mit den Aufgaben wurde auch festgestellt, dass die Komplexität der Aufgaben von den tschechischen Studierenden eher marginal wahrgenommen wurde. In dem Fokusinterview wurden eher Übungsformate (Lückentexte) auf diversen Arbeitsblättern genannt und die damit zusammenhängenden sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen:

*No a byla jsem si občas nejistá vlastně v náročnosti těch úkolů, protože musela jsem myslím, dvě cvičení úplně vynechat z toho projektu (I3: 74).*

[Na und ich war mir manchmal nicht sicher in Sachen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und musste – denke ich – zwei Übungen komplett weglassen (I3:74)].

Mit der bereits angesprochenen Komplexität der Aufgaben hängen auch die Codes *Themen* und *Lernziele* und *Projektunterricht* zusammen. Schon in der Vorbereitungsphase wurde den Studierenden kommuniziert, dass sie ein Thema nach Wahl vorbereiten müssen, an das mehrere Lernziele gekoppelt werden und diese in Form des Projektunterrichts vermittelt werden müssen. Als besonders herausfordernd erwies sich die Auswahl des Themas. Durch die fehlende Praxiserfahrung wurde in der Vorbereitungsphase nur eine begrenzte Auswahl an Themen berücksichtigt. In einer Gruppe wurde beispielsweise vorgeschlagen, das Thema Märchen zu bearbeiten, was auch erfolgreich umgesetzt wurde. In einem Interview wurde die Wahl des Themas positiv kommentiert: „Es waren einfach Themen, die ich nicht verwendet hätte. Also zum Beispiel das mit dem Märchen, das nachzuspielen, darauf wäre ich nicht gekommen.“ (I1: 8). Der Projektunterricht stellte für alle Studierenden ein neues Format dar und obwohl nur drei Interviews geführt wurden, könnte vorsichtig konstatiert werden, dass durch die Teilnahme an der Projektwoche die Studierenden gelernt hatten, was Projektunterricht umfasst und inwiefern es relevant ist, bei jeder Aktivität auch passende Lernziele zu formulieren. Diese zwei Punkte belegen auch die folgenden Auszüge aus den Interviews mit tschechischen und österreichischen Studierenden:

*Aber dadurch, dass es ja Projektunterricht war und sich über eine ganze Woche hinzieht, das war halbwegs neu für mich. (I2: 2)*

*Also da hab ich nur hingeschrieben dafür sind motivierte und selbständige Schüler Voraussetzung, damit sowas [Projektunterricht] funktionieren kann (I3: 199)*

*Wir hatten ja das mit dem Video, dass das das Ziel ist und alles irgendwie so bearbeitet wird, dass man das dann in diesem Video einbauen kann. Das war neu für mich und das habe ich auf jeden Fall dazu gelernt, mit diesen Lernzielen umzugehen. (I2:4)*

Die Interviews zeigten auch, dass für die Studierenden die Zielgruppe Jugendliche eine relativ neue Erfahrung darstellt. Die Studierenden wussten im Prinzip nicht, was auf sie zukommt und mit welchen methodisch-didaktischen Besonderheiten die Arbeit mit Jugendlichen verbunden ist. Sehr reflektiert formuliert eine Studierende zu diesem Aspekt: „Jugendliche sind nichts, wovor man Angst haben muss.“ (I2: 6). Es zeigt sich also, dass eine intensive Konfrontation der Studierenden mit einer neuen Zielgruppe unbedingt positive Effekte hat.

Feedback stellt den letzten Code dar, der in den Interviews identifiziert wurde. Überraschenderweise wurde er nur in dem Fokusinterview erkannt. Feedback bezieht sich nicht direkt auf den Unterricht, den die Studierenden geführt hatten, sondern auf die Feedbackschleife, die sie sich seitens der Projektleiter\_innen bzw. der „lokalen“ Lehrenden gewünscht hätten. Die Möglichkeiten, über alles im Unterricht frei zu entscheiden, ist zwar angenehm, aber insbesondere bei den Studierenden, die am Anfang des Studiums stehen, stellt Feedback ein wichtiges Instrument für die Lehrkompetenzentwicklung dar, was auch das folgende Zitat aus einem Interview belegt:

*Das aber das wissen sie ja schon eh und da wäre es super, wenn wir irgendwie noch wenigstens ein Briefing oder so was, vielleicht eine kleine Lektion bekommen würden, wie es eigentlich ist ein Lehrer zu sein, wie man sich demgegenüber verhalten soll oder so was. Ja, ansonsten so ein kleines Feedback auch von den Lehrenden wäre schön gewesen. (I3: 139).*

Die letzte Subkategorie bezieht sich auf Teamteaching. In diese Subkategorie wurden folgende Codes aufgenommen: (1) Lerneffekte ausgelöst durch die Beobachtung der anderen, (2) Zeitplanung, (3) Unterrichtsplanung, (4) Teamteaching. Durch die Codes in dieser Subkategorie lassen sich auch die Entwicklungen im Bereich der multiprofessionellen Kooperation in der Lehrer\_innenbildung bestätigen.

So sollen bereits im Studium die Notwendigkeit von Kooperation in der Schule erkannt, grundlegendes Wissen über unterschiedliche professionelle Rollen und Aufgaben vermittelt [...] werden, indem die Studierenden auf der Grundlage gemeinsamer Fallarbeit Zuständigkeiten ‚übend‘ aushandeln und dadurch probierend zur wechselseitigen Rollenklärung beitragen und ihr Problembewusstsein für die Herausforderungen von [...] Kooperation schärfen. (Bauer/Fabel-Lamla 2020:95)

Die positiven Effekte des Teamteachings für die Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz wurden in allen drei Interviews genannt. Die Interviewpartner\_innen betonten insbesondere die Möglichkeiten, sich mit anderen Kolleg\_innen (in diesem Fall Studierenden) auszutauschen und auch die Möglichkeit, alle Entscheidungen, gemeinsam zu treffen.

*Ja, vor allem die Zusammenarbeit, also das man net alleine im Unterricht steht, sondern dass man, also wir sind zu dritt im Unterricht gewesen. Das hat mich schon sehr gefördert, weil es viel interessanter ist, wenn man das gemeinsam macht, wenn man immer wieder Rückhalt hat, also man muss es nicht alleine schaffen, sondern ist immer wer da, der noch aushilft, oder der was anders erklären kann. Und ja, da habe ich auch gesehen oder gelernt, dass ich sehr dominant sein kann im Unterricht. (I2: 7)*

Beim Teamteaching denkt man in der Regel an den Unterricht, der von zwei Lehrenden geleitet wird. In unserem Projekt wurden einige Klassen von drei Lehrenden geführt, was von den Studierenden nicht unbedingt positiv wahrgenommen wurde. Aushandlungsprozesse in einer Dreier-Konstellation scheinen komplexer zu sein. Auf jeden Fall lässt sich festhalten, dass der Lerneffekt, der durch die eigene Beobachtung der anderen Studierenden ausgelöst wurde, sehr groß war. Die Studierenden haben gelernt, wie eine effiziente Abfolge der Übungen und Aufgaben erfolgen soll, wie die Rollenverteilung im Team funktioniert und dass insbesondere die Zeitplanung zu den größten Herausforderungen der Unterrichtsplanung gehört.

Die Kategorie Unterrichtsplanung stellt aus Sicht des Projekts eine sehr wichtige Kategorie dar. Interessanterweise wurden die Elemente der Unterrichtsplanung überwiegend in den Fokusinterviews angesprochen, was darauf zurückgeführt wird, dass die tschechischen Interviewpartner\_innen wesentlich weniger Unterrichtserfahrung als die österreichischen Studierenden mitbrachten. Die Interviewpartner\_innen sprachen insbesondere die Komplexität der Unterrichtsplanung an, an die die Phänomene Zeitplanung, Formulierung von Lehr- und Lernzielen, Einschätzung von Schwierigkeitsgrad bei den ausgewählten Übungen und Aufgaben wie auch die auf den ersten Blick einfachen organisatorischen Fragen gekoppelt sind, wie z.B. Habe ich genug Kopien vorbereitet? Die Projektwoche trug sicherlich dazu bei, das Bewusstsein für die Komplexität und Vielfalt der methodisch-didaktischen Überlegungen zu schärfen und dass die Studierenden sich der Tatsache bewusst werden, dass methodisch-didaktische Kompetenzen für eine transparenten und auf die Lehr- und Lernziele abgestimmten Unterrichtsplanung unverzichtbar sind.

### **5.2.2. Ergebnisse der Kategorie Lehrer\_innenpersönlichkeit**

Im Rahmen der zweiten Kategorie, die sich auf die Entwicklung der Lehrer\_innenpersönlichkeit bezieht, ließen sich drei Themen (Codes) identifizieren: *Neue Wahrnehmung der Lehrer\_innenrolle,*

*Emotionen* und *Selbstbewusstsein*. Die Anzahl der relevanten Aussagen (codierten Stellen) ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Kategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Lehrer_innenpersönlichkeit	Neue Wahrnehmung der Lehrer_innenrolle	6
	Emotionen	5
	Selbstbewusstsein	3

Tab. 2: Überblick über die Codes im Rahmen der Hauptkategorie Lehrer\_innenpersönlichkeit

Aus den Interviews ergab sich, dass die Studierenden dank der Teilnahme am Projekt die Rolle der Lehrperson aus einer anderen Perspektive erleben und betrachten konnten. Zwei Studierende waren vor dem Projektanfang davon überzeugt, dass es eine Herausforderung sein müsste, Jugendliche zu unterrichten. Nach Beendigung des Projekts berichteten sie jedoch, dass sie überrascht gewesen seien zu sehen, wie aktiv, motiviert und emphatisch die Schüler\_innen waren. Diese Erfahrung regte sie dazu an, ihre Einstellung im positiven Sinne zu ändern. Auch andere Studierende, die sich zuvor nicht sicher waren, ob sie tatsächlich Lehrer\_innen werden wollten, bewerteten die Projekterfahrung in dieser Hinsicht als sehr positiv bzw. motivierend und möchten in Zukunft im Lehrerberuf tätig sein.

Anders wahrgenommen wurde die Lehrer\_innenrolle aus der Sicht der Studierenden, die im ersten bzw. zweiten Semester waren. Ein Student äußerte sich, dass er sich, vor allem in der Anfangsphase, in der Rolle auf Grund mangelnder Kenntnisse und Praxiserfahrungen nicht wohl fühlte und dass es für ihn „ein Sprung ins kalte Wasser“ gewesen sei.

Die nächsten zwei Codes *Emotionen* und *Selbstbewusstsein* werden nun gemeinsam beschrieben, da diese Phänomene eng miteinander zusammenhängen. Dies bezeugt auch die Tatsache, dass mehrere Äußerungen parallel mit beiden Codes versehen wurden.

Aus den Aussagen ergab sich, dass die meisten Studierenden am Anfang der Projektwoche unsicher waren bzw. Angst hatten, vor den Schülerinnen aufzutreten und zu unterrichten, was sich im Laufe der Projektwoche jedoch positiv entwickelte.

*Also mir hat es [die Teilnahme am Projekt] sehr geholfen ehm hinterher, um viel selbstbewusster vor den Schülerinnen und Schülern zu stehen und ihnen zu sagen, wie was funktioniert und was Sache ist. Am Anfang war ich da sehr gehemmt, weil ich nicht wusste, wie ich denen etwas vermitteln soll und nun ist das viel [besser/einfacher], jetzt fühle ich mich freier gegen Ende der Projektwoche. (I3: 59)*

Die weniger erfahrenen Studierenden empfanden es auf emotionaler Ebene als unterstützend, dass sie mit anderen Kolleg\_innen im Team unterrichteten, darunter mit Erstsprachler\_innen, die ihnen jederzeit behilflich waren, falls sie eine sprachliche Unterstützung brauchten (mehr dazu siehe 5.2.1 Subkategorie *Teamteaching*).

*Takže zlomil se ve mně mírně strach z učení anebo strach z toho jako zvládnout vyučování a velmi mi pomohlo, že jsme byli ve skupině tři. (I3:55)*

[Bei mir ist die Angst vor dem Unterrichten, besser gesagt die Angst, wie ich das Unterrichten hinbringe, zurückgegangen und sehr hat mir geholfen, dass wir zu dritt in der Gruppe waren.] (I3:55).

Die Ergebnisse aus dieser Kategorie zeigen, dass die Studierenden durch die Teilnahme am Projekt und insbesondere durch die Praxiserlebnisse ihre (Lehr-)Persönlichkeit entwickeln konnten, indem sie die Lehrer\_innenrolle aus einer neuen Perspektive wahrnehmen konnten, mit Emotionen umgehen lernten sowie ihr Selbstbewusstsein als Lehrperson stärken konnten.

### 5.2.3. Ergebnisse der Kategorie Problembasierter Unterricht

Einige codierte Aussagen wurden der Kategorie Problembasierter Unterricht zugeordnet. Diese bezogen sich auf den problembasierten Ansatz, an dem sich die Lern- und Arbeitsphasen der Studierenden sowie die gesamte Organisation und der Ablauf des Kooperationsprojekts orientierte. Studierende haben vor allem Punkte genannt, die sie als hemmend oder beitragend für ihren Arbeitsanteil betrachtet.

Kategorie	Codes	Anzahl der codierten Stellen
Problembasiertes Lernen	beitragend	4
	hemmend	5

Tab. 3: Überblick über die Codes im Rahmen der Hauptkategorie Problembasierter Unterricht

Aus ihren Aussagen sind zwei wesentliche Aspekte abzuleiten: Eine wichtige Voraussetzung für den guten Ablauf problembasierten Unterrichts, in unserem Fall des gesamten Kooperationsprojekts, sei ein klar definierter inhalts- und zielbezogener Arbeitsauftrag inklusiv einer Einführung in die Ansätze Problembasierten Lernens und Projektorientierten Unterrichts, der für die alleinverantwortliche Arbeit der Studierenden einen sicheren Rahmen schaffen würde.

Weiter ist die schon oben indirekt erwähnte Freiheit in der Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung ein wichtiger Punkt, der bei einigen Studierenden vor allem in den Anfangsphasen zuerst zu Verunsicherung führte, schließlich allerdings sehr positiv bewertet wurde.

[Že] *vlastně si to všechno musím jako udělat sama a rozhodnout se sama jestli to je v pořádku a mě tady ta pozice je spíš nepřijemná, ale zase to byl právě ten klad, že vlastně jsem se naučila sebeпоřádku.* (I3: 93)

[Dass] [ich alles selbst machen und allein entscheiden musste [...]] Mir war diese Rolle eher unangenehm, aber gerade das war das Positive, dass ich Selbstdisziplin gelernt habe.

Also ich fand es sehr sehr schön, dass wir so frei in unserem Tun waren.] (I2: 38)

Studierende mussten durch die Abwesenheit einer kontinuierlich leitenden Unterrichtsperson selbstverantwortlich unterrichtsbezogene Entscheidungen treffen, die sie nur untereinander oder gegenüber den Schüler\_innen des Gymnasiums rechtfertigen mussten.

## 6. Abschließende Betrachtung

In einem internationalen Kooperationsprojekt zweier Universitäten wurden 6 DaF-Studierende in der Vorbereitung und Durchführung einer Projektwoche beobachtend begleitet. Die Lern- und Arbeitsphasen der Studierenden orientierten sich an dem Konzept des problembasierten Lernens. Nach der Projektwoche wurden die Studierenden hinsichtlich ihrer Einschätzungen zur Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz und der Lehrpersönlichkeit mündlich befragt. Das Ziel dieser qualitativen Untersuchung war es, in bilateralem Austausch den Mehrwert von gemeinsamer Praxiserfahrung in Bezug auf die Lehrkompetenzentwicklung zu erforschen.

Es zeigte sich, dass die internationale Zusammensetzung der Kleingruppen den Studierenden eine wichtige Gelegenheit bot, fachliche Zugänge zu vergleichen und Kenntnisse zu erweitern sowie auch sprachliches Wissen und sprachliche Selbstbewusstheit zu vertiefen. Als gewinnbringend stellte sich die Tatsache heraus, dass sowohl bei den österreichischen als auch den tschechischen Studierenden das Bewusstsein für die Komplexität der methodisch-didaktischen Prozesse geschärft werden konnte, was auf die Schaffung von Freiräumen bei der Vorbereitung und Durchführung der Projektwoche zurückgeführt wird. Nicht zuletzt lässt sich feststellen, dass die aktive Übernahme von Verantwortung für die Planung und Durchführung der Projektwoche von den Studierenden auch als persönlichkeitsbildende Erfahrung wahrgenommen wurde.



Der hier verfolgte projektorientierte Ansatz ergänzt das universitäre Angebot an Unterrichtspraktika um erlebnishafte, coaching-betonende Strategien (vgl. Hilligus & Ringus (2006)). Die Ergebnisse belegen den Wert, im Rahmen der universitären Lehrendenausbildung nicht nur Gelegenheiten zur praktischen Einübung von Lehrkompetenzaufbau zu schaffen, sondern genauso auch Erfahrungen unterschiedlicher Lernkulturen und didaktischer Herangehensweisen zu ermöglichen. Indem sich Studierende in den Praxisphasen in ‚neue Lernräume‘ begeben und sich darin handelnd über ihre didaktischen Vorstellungen austauschen können, erweist sich das problemorientierte Lernen als kreativer und lösungsoffener Ansatz der Professionalisierung in der Lehrendenausbildung.

Das hier beschriebene Kooperationsprojekt wurde durch finanzielle Förderung der Aktion Tschechien-Österreich ermöglicht und wir danken dem Programm sehr für die erhaltene Unterstützung.

## Literaturverzeichnis

### Sekundärliteratur:

- ANSARIAN, Lohman / TEOH, Mei Lin (2018): *Problem-based Language Learning and Teaching. An Innovative Approach to Learn a New Language*. Singapore.
- ARNOLD, Rolf / ERPENBECK, John (2014): *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife*. Hohengehren.
- BAUER, Petra / FABEL-LAMLA, Melanie (2020): (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: CRAMER, Colin / KOENIG, Johannes / ROTHLAND, Martin/ BLÖMEKE, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 91–97 .
- ČAPEK, Robert (2015): *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha.
- COOK, Rose / WEAVING, Harriet (2012): *Key Competence Development in School Education in Europe. Keyconet's Review of the Literature: A summary*. Brussels.
- COUNCIL OF EUROPE (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*
- GLÄSER, Jochen / LAUDEL, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- GRÖSCHNER, Alexander / SCHMITT, Cordula (2010): Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, Nr. 40, S. 89–97.
- HALLET, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart.
- HARAKCHIYSKA, Tsvetelina (2018): *Learner-centred Teaching Manual. A Training Pack for University Teaching Staff*. Brno.
- HATTIE, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler.
- HERRMANN, Annika / SIEBOLD, Kathrin (2012): Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Nr. 6, S. 637–650.
- HILLIGUS, Annegret Helen / RINKENS, Hans-Dieter (2006): Einleitung. In: HILLIGUS, Annegret Helen / RINKENS, Hans-Dieter (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, S. 15–27
- HMELO-SILVER, Cindy E. (2004): Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. In: *Educational Psychology Review*, Nr.16, S. 235–266.
- HOPF, Christel (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, Uwe / Kardorff, Ernst von /STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, S. 349–360.

- HRADÍLKOVÁ, Helena / MAREČKOVÁ, Pavla / SENNEMA, Anke (30. 5. 2019–1. 6. 2019): *Welche Lehrkompetenzen entwickeln Lehramtsstudierende während der Planung, Durchführung und Evaluierung einer Projektwoche?* Vortrag. Warschau.
- HRADÍLKOVÁ, Helena / SENNEMA, Anke (11. 10. 2018): *Projektová výuka: motivace pro studium němčiny*. Vortrag. Bratislava.
- HUTZ, Matthias (2006): Lemonade for Sale! Grammatik im aufgabenorientierten Unterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, Nr. 40, S. 22–27.
- KOŠINÁR, Julia / GRÖSCHNER, Alexander / WEYLAND, Ulrike (Hrsg.) (2019): *Langzeitpraktika als Lernräume*. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster; New York.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: FELD-KNAPP, Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Budapest, S. 53–74.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 311–314.
- KUCKARTZ, Udo / DRESING, Thorsten / RÄDIKER, Stefan / STEFER, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden.
- KÜSTER, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: BURWITZ-MELZER, Eva / MEHLHORN, Grit / RIEMER, Claudia / BAUSCH, Karl-Richard / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 83–87.
- LEGUTKE, Michael (2003): „Projektunterricht“. In: BAUSCH, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 259–263.
- MAŇÁK, Josef / ŠVEC, Vlastimil (2003): *Výukové metody*. Brno.
- MAYRING, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- MORGAN, David L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks; London; New Delhi.
- MORGAN, David L. (2001): *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice.
- PRŮCHA, Jan / WALTEROVÁ, Eliška / MAREŠ, Jiří (2009): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- REINHOFFER, Bernd / DÖRR, Günter (2008): Zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien. In: ROTERMUND, Manfred / DÖRR, Günter / BODENSOHN, Rainer (Hrsg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig, S. 10–31.
- REUSSER, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen. – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Nr. 2, S. 159–182.
- RIEMER, Claudia (2014): Forschungsmethodologie. In: SETTINIERI, Jutta / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn, S. 15–32.
- SCHART, Michael / LEGUTKE, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin; Madrid; München u.a.
- SCHOCKER, Marita / MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2016): Professionalisierung durch forschendes Erfahrungslernen. Lehrkompetenzen im aufgabenorientierten Englischunterricht mit Hilfe von Unterrichtsvideos entwickeln. In: KELLER, Stefan / REINTJES, Christian (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. idaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster; New York, S. 53–72.
- SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen.
- SENNEMA, Anke / HRADÍLKOVÁ, Helena (2018): Projektunterricht im schulischen DaF-Unterricht: Schreiben als Sprachhandlung. In: ÖDaF-Mitteilungen, Nr. 2, S. 114–122.
- SENNEMA, Anke / HRADÍLKOVÁ, Helena (2018): “Why should I learn this?” Competency-oriented and autonomous forms of teaching as motivation in the secondary school classroom. In: NEKOLOVÁ, Veronika (Hrsg.): *Inovatívne vzdelávacie metódy. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Bratislava, S. 20–26.

- TAN, Joseph C. L. / CHAPMAN, Anne (2016): *Project-based learning for academically-able students: Hwa Chong Institution in Singapore*. Rotterdam.
- TRIM, John / NORTH, Brian / COSTE, Daniel / SHEILS, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin; München.
- VÁVROVÁ, Soňa / GAVORA, Peter (2014): Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu. In: *Studia Paedagogica, Nr.2*, S. 105–121.
- VETTER, Eva (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler.
- WEINERT, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim; Basel, S. 17–31.