

Marta Zachariasz-Janik (<https://orcid.org/0000-0003-1207-8908>)
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Das Lernen des Lehrens – eine Einführung in die Kultur der Profession

1. Einführung

Die Ausbildungsphase ist für angehende Lehrpersonen „vermutlich die wichtigste Gelegenheit zum Kompetenzaufbau“ (Kunter et al. 2020: 282). Im Rahmen strukturierter Lerngelegenheiten bilden sich vor allem die kognitiven Merkmale wie Wissen und Überzeugungen heraus, die den „Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften“ darstellen (ebda). Die während der universitären Ausbildung abzuleistenden Hospitations- und Leitungspraktika stellen eine Brücke dar, die Theorie und Praxis miteinander verbindet und einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann. Die wesentlichen Lerngelegenheiten, die Praktika anbieten, sind: Integration verzweigter Wissensbestände in berufliches Handeln, Aufbau stabiler Handlungsmuster bezüglich Unterrichts und Klassenführung, Orientierung am Erfolg der Lernenden, soziales Lernen und Kooperieren im realen Berufsfeld (vgl. Fraefel 2012: 144). Um aber zur notwendigen Integration von Theorie und Praxis beizutragen, müssen die Praktika – neben den entsprechend zusammengestellten Studieninhalten – drei Bedingungen erfüllen, und zwar „(1) die Möglichkeit des ‚erlebenden‘ Erkenntnisgewinns durch ‚tätigen Mittvollzug‘, (2) die Vermittlung des bekannten ‚Allgemeinen‘ als vorgängiger Theorie und (3) die Sicherung des Transfers theoretischer Einsichten auf die Praxis“ (Bennack 1989: 337). Praktika gewähren zwar – „mehr als andere Formen der Einbeziehung von Schul- und Unterrichtspraxis in die Hochschullehre“ (ebda: 338) – einen gewissen Zugang zur Wirklichkeit, sie sind aber kein Übungsfeld für den Lehrerberuf, weil „der ‚Ernstcharakter‘ der Lehrertätigkeit, der vermehrt Verantwortlichkeit, Komplexität, Leistungsdruck und Arbeitsanforderungen mit sich bringt, vorher kaum zu simulieren [ist]“ (ebda: 341). Unter der Voraussetzung, dass sie wissenschaftlich vor- und nachbereitet sowie begleitet werden, können sie jedoch zu einem Erfahrungs-, Anschauungs- und Forschungsfeld sowie Motivationsfaktor werden.

2. Die Skripte der wissenschaftlichen Mitarbeiter der Universität der Kommission für Nationale Bildung als synthetische Quelle theoretischen und praktischen Wissens für Studenten

Renata Czaplukowska und Artur Dariusz Kubacki sind ein an der Universität der Kommission für Nationale Bildung in Kraków tätiges Autorenteam, von dem bereits vier Publikationen zur Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache erschienen sind. Die Themen der Publikationen überschneiden sich und bilden eine Art Wissenskompendium, welches eine sprachliche und inhaltliche Quelle zur Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache darstellt. 2010 sind *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*¹ herausgegeben worden, die eine Einführung in die grundlegenden Aspekte der Fremdsprachendidaktik sind. Sie beziehen sich auf fünf Themenbereiche, und zwar: (1) die Grenzen und Potenzen der Glottodidaktik, (2) die Eigenschaften der Lerner und ihren Lernprozess beeinflussende Innen- und Außenfaktoren, (3) die Persönlichkeit und Kompetenzen der Lehrperson, (4) die Struktur und Arbeitsweise des menschlichen Gedächtnisses sowie (5) einige Aspekte der Fremdsprachenerwerbsforschung. 2016 wurde *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende*² veröffentlicht. Der Band „verschafft einen Einblick in grundlegendes Wissen, moderne Konzepte und aktuelle Verfahren der DaF-Fachdidaktik mit besonderem Blick auf den Unterrichtsalltag an der Schule“ (Szerszeń 2017: 230). Drei Jahre später ist *Kleines Lexikon der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Theorie und Unterrichtspraxis*³ erschienen. Diese enzyklopädische Studie berücksichtigt vor allem das polnische glottodidaktische Denken und damit den polnischen Kontext der Durchführung des Bildungsprozesses. Die jüngste Monografie, *Hospitations- und Leitungspraktikum. Handbuch für DaF-Studierende*, wurde 2023 im Wissenschaftlichen Verlag der Pädagogischen Universität (derzeit: Universität der

¹ Dazu Rezensionen: Wowro 2010, *R. Czaplukowska, A.D. Kubacki: Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*. Wydawnictwo Krakowskie. Kraków 2010, S. 120. [in:] *Orbis Linguarum* 35/2009, Dresden-Wrocław, S. 574–576; Jakosz, Mariusz Brunon (2012): *Czaplukowska, Renata / Kubacki, Artur Dariusz (2010): Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie, 120 S., [in:] *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 2012 (36), S. 93–95; Łyp-Bielecka, Aleksandra (2010): „*Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*“, *Renata Czaplukowska, Artur Kubacki, Kraków 2010*, [in:] *Linguistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 2010 (3), S. 302–304.

² Dazu Rezension: Szerszeń, Paweł (2017): *Renata Czaplukowska, Artur Dariusz Kubacki. Methoden des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Chrzanów: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń Kubart. 2016, 240 S., [in:] *Glottodidactica*, 43(2), S. 230–232; <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/6893>.

³ Dazu Rezensionen: Sowa-Bacia, Katarzyna (2021): *Renata Czaplukowska/Artur Dariusz Kubacki, Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. [in:] *Neofilolog*, 2021 (56/1), S. 149–151; Sekuła, Justyna (2019): *Renata Czaplukowska, Artur Dariusz Kubacki, Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Chrzanów – Kraków, 2019, 248 str., [in:] *Applied Linguistics Papers*, 2019 (26/2), S. 121–125.

Kommission für Nationale Bildung) in Kraków herausgegeben und stellt die erste umfangreiche Publikation in Polen dar, die sich ausführlich mit den methodisch-didaktischen und institutionellen Herausforderungen der Hospitations- und Leitungspraktika in philologischen Studiengängen mit dem Schwerpunkt Lehrerausbildung auseinandersetzt sowie konkrete Angebote zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des DaF-Unterrichts präsentiert. Zwar lautet der Untertitel *Handbuch für DaF-Studierende*, aber das Werk liegt nicht nur im Interessengebiet der Studierenden, die ihre pädagogischen Praktika im Rahmen der Lehrerausbildung im Philologie-Studium absolvieren müssen, sondern es ist auch für viele DaF-Lehrende und insbesondere für Praktika betreuende Ausbildungslehrkräfte (in der Fachliteratur auch Praxislehrpersonen genannt) von großer Relevanz. Bisher ließen sich diesbezüglich nur knappe Informationen auf den Webseiten der einzelnen Universitäten bzw. Hochschulen ausfindig machen.

Die Autoren weisen im Vorwort darauf hin, dass sie in der Publikation ihre eigenen jahrelang gesammelten beruflichen Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung sowie bewährte Vorschläge zusammentragen, ohne einen Anspruch auf Patentrezepte zu erheben. Sie wollen die Leser und Leserinnen vielmehr zu einer Reflexion und individuellem Ausprobieren einladen.

Das Buch wurde sorgfältig herausgegeben, das Layout ist übersichtlich und ansprechend – konsequent verwendete Piktogramme, mehrere Tabellen und farbige Bilder unterstützen den Leseprozess. Der Inhalt ist klar und verständlich aufgebaut. Nach dem Vorwort und den einführenden Tipps zur Arbeit mit der Lektüre wird im ersten Teil, der in zehn Unterkapitel unterteilt ist, die Beobachtung, Planung, Durchführung und Nachbesprechung des Unterrichts erörtert. Der zweite Teil enthält ein Register von relevanten Redemitteln, derer sich die Lehrpersonen im Unterricht bedienen, wobei Redemittel für den Unterricht mit Kleinkindern, Redemittel für den Unterricht mit älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sowie Redemittel für internetgestützten Präsenz- und Onlineunterricht separat und in Unterkategorien geordnet aufgelistet werden. Im Anhang finden die Leser und Leserinnen eine Vorlage eines Stundenentwurfs einschließlich Erläuterungen und vier Musterstundenentwürfe.

Auch in der Gestaltung des Buches findet die Praxisorientierung der Publikation ihren Ausdruck: Jedes Kapitel wird mit einer Zusammenstellung der Lernziele eingeleitet, die den Rezipienten und Rezipientinnen eine Auskunft darüber geben, was sie im jeweiligen Kapitel erfahren, reflektieren und lernen können und somit auch Appetit auf den Inhalt anregen. Dem Hauptteil folgen in jedem Kapitel entsprechende Übungen und Aufgaben, mithilfe derer sich die Leser und Leserinnen eigenständig und selbstreflektierend mit dem Inhalt auseinandersetzen, sowie vier Bereiche, die den Inhalt des Hauptteils noch einmal zusammenfassend oder aus einer anderen Sicht aufgreifen, und zwar (1) Antworten auf häufig gestellte Fragen (FAQ), (2) Lektüretipps mit Querverweisen zu früheren Publikationen der Autoren, (3) eine Schlüsselbotschaft, die kurz und bündig das Wesentlichste zusammenfasst, sowie (4) der Teil „Wussten Sie schon?“, der weniger bekannte und/oder überraschende Phänomene zum Thema des Kapitels darstellt.

Der Band beginnt mit einer präzisen Beschreibung der Organisation der Hospitations- und Leitungspraktika an der Schule aus gesetzlicher Sicht (ministerielle

Vorgaben, zeitlicher Umfang, Aufgaben des Praktikumsbetreuers etc.), auf die eine exemplarische Darlegung der Organisation von Praktika an der Universität der Kommission für Nationale Bildung in Kraków anknüpft. Darüber hinaus werden tabellarisch Fach- und Sozialkompetenzen der Studierenden für die Praktika im Bereich der psychologisch-pädagogischen Vorbereitung und im Bereich der bestimmten Fachdidaktik sowie die während der Praktika zu erwerbenden Fertigkeiten und die Pflichten der Studierenden dargestellt.

Das zweite Kapitel bietet einen kurzen Umriss aller relevanten Faktoren, die Einfluss auf den Unterricht ausüben und dementsprechend von (angehenden) Lehrenden erkannt und berücksichtigt werden müssen. Von großem Interesse sind die im Übungs- und Aufgabenteil angeführten Aussagen der DaF-Lehrenden zum Faktorenkomplex im Unterricht. Sie geben den Lesern und Leserinnen einen Einblick in die schulische Realität und ins authentische Unterrichtsgeschehen, das von erfahrenen Lehrenden kritisch analysiert wird, und regen sie zu einer Reflexion darüber an, welche Folgen die genannten Faktoren für die Gestaltung des eigenen Unterrichts haben können. Einen anderen bemerkenswerten Hinweis stellt die in diesem Kapitel präsentierte Methode der SWOT-Analyse, die ein geeignetes Werkzeug für die strategische Planung und Analyse bereits während des Praktikums darstellt.

Das dritte Kapitel wird der aspektorientierten Beobachtung des Unterrichts gewidmet, die „eine wichtige und bewährte Methode zur Erhebung pädagogischer und didaktischer Daten mittels geeigneter Werkzeuge (d.h. Beobachtungsbögen, die an den Zweck und den Umfang der Beobachtung angepasst sind)“ ist (Łobocki 2009: 46ff.; in: Czaplikowska/Kubacki 2023: 39). Die Autoren betonen die Effektivität der Beobachtung in der Entwicklung der professionellen Kompetenz der Studierenden, führen die Ziele der Beobachtungshospitationen vor, klären grundlegende Begriffe (wie Beobachtungsintention, -aspekt, -kriterien sowie -progression) und weisen auf die belangvolle Unterscheidung zwischen der ungesteuerten und gesteuerten Unterrichtsbeobachtung hin. Tabellarisch werden auch ausgewählte Beobachtungsaspekte und -kriterien präsentiert und erläutert. Zum Schluss wird der Einsatz von videobasierten Unterrichtsbeobachtungen mit seinen positiven und negativen Aspekten unter die Lupe genommen.

In den darauffolgenden Kapiteln (vier bis zehn) steht die Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden im Fokus. Dem der kooperativen Form des Teamteaching gewidmeten vierten Kapitel folgt das fünfte Kapitel, das von besonderem Belang für Studierende ist, weil es die Gestaltung ihres eigenen Unterrichts betrifft. „Für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und des damit verbundenen fachdidaktischen Wissens spielen Unterrichtsplanungen eine zentrale Rolle (Ball & Bass, 2000; Baylor, 2002). Im Kontext der Lehrpersonenbildung bieten sie eine geeignete und praxisnahe Möglichkeit, sich mit lernförderlichem Unterricht und den entsprechenden Qualitätskriterien auseinanderzusetzen. Außerdem ermöglichen sie Einblicke in die kognitiven Aktivitäten und damit in die Planungskompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen“ (König, Buchholtz & Dohmen, 2015; Tillema, 2009; in: Kuster 2019: 9). Ein möglichst ‚ausgefeilter‘ Stundenentwurf bildet die Qualität der Unterrichtsplanungs- und der Reflexionskompetenz ab. Wie die Autoren ausführen, dient er „einerseits als

Reflexionsinstrument, in das sachanalytische, didaktische und methodische Überlegungen einfließen, andererseits ist er Handlungsinstrument, das eine praktische Umsetzung von Lernprozessen antizipiert und erprobt“ (Czaplikowska/Kubacki 2023: 59). Von den Forschern wird vorgeworfen, dass sich viele Studierende in ihrer Planungszeit vorwiegend auf die Unterrichtsinhalte fokussieren, während „Lernziele bei Planungsüberlegungen kaum eine Rolle spielen. Im Mittelpunkt steht selten das Lernergebnis bei den Schülern, sondern vielmehr die Erhöhung der eigenen Sicherheit im Klassenzimmer. (...) Das Fehlen von Zielen lässt sich als Ursache für die schwankende Richtungskonstanz der Planungsanfänger interpretieren. (...) Auch die methodische Planung ist von der Sicherheitsorientierung der Anfänger durchzogen“ (Gassmann 2013: 117; in: Futter 2017: 35). Ebenfalls stellt Fraefel fest, dass sich Studierende in den Praktika auf das Trainieren „normgerechten und funktionierenden Unterrichtens bzw. auf den Aufbau eigener unterrichtlichen Handlungskompetenzen“ konzentrieren, wobei es „eher um das gute Lehren als um das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ geht (Fraefel 2012: 133). In Anbetracht dessen richten die Autoren der Monografie besondere Aufmerksamkeit den Lernzielen, deren Funktion besprochen und Bedeutung hervorgehoben wird. Es werden darüber hinaus Beispiele für gelungene Lernzielformulierungen und konkrete Beispiele aus den neuesten DaF-Lehrwerken angeführt.

In weiteren Kapiteln werden andere, nicht unwichtigere Facetten des Unterrichts erörtert, und zwar (1) die Erstellung gelungener Tafelbilder – „Vom Lehrer erstellte Tafelbilder unterstützen das Lernen durch Visualisierung und konzentrieren die Lerner auf ein gemeinsames Objekt. (...) Da Tafelbilder wichtige Funktionen erfüllen, sollte deren Erstellung nicht zufällig sein, sondern das Ergebnis einer sorgfältigen und durchdachten Planung“ (Czaplikowska/Kubacki 2023: 74ff.); (2) die Etablierung der Klassenregeln und -rituale, die „eine wertvolle didaktische Maßnahme und eine unentbehrliche Grundlage für das unterrichtliche Miteinander“ sind (ebda: 81); (3) die Gestaltung eines lernfördernden Klassenraums – „Die moderne Fremdsprachendidaktik sieht die Gestaltung der Klassenräume als einen der wichtigen Faktoren an, die die Effektivität des Lernprozesses beeinflussen. Es wird in diesem Zusammenhang der Begriff „dritter Pädagoge“ (engl. third teacher) verwendet, denn die physische Umgebung ist niemals nur eine Kulisse für den Lehrplan; sie ist ein integraler Bestandteil des Lehrplans. Eine Umgebung mit reichhaltigen und eingebauten Lernmöglichkeiten gibt dem Lehrer auch die Freiheit, mit den Lernern zu interagieren. Dies ist besonders wichtig, wenn eine große Bandbreite an Fähigkeiten und Lernstilen unterstützt werden soll“ (ebda: 87); (4) effektive Kommunikation mit Lernenden – mit ihren physischen (verbalen und non-verbalen), linguistischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Komponenten (ebda: 97); sowie (5) die Vermeidung von Unterrichtsstörungen, die „sich zwar nicht vermeiden (lassen), jedoch können sie mit vier disziplinrelevanten präventiven Maßnahmen [Prävention durch breite Aktivierung, durch Unterrichtsfluss, durch klare Regeln und durch Präsenz- und Stoppsignale] weitgehend reduziert werden“ (ebda: 104ff.).

Alle ausgeführten Aspekte sind für angehende Lehrpersonen von größter Wichtigkeit, daher stellt der Band eine unschätzbare wertvolle Lektüre für alle Studierenden dar, die ihre Schulpraktika ableisten müssen.

3. Das Lernen des Lehrens

3.1 Rolle von Unterrichtsbesprechungen

Die Unterrichtsbesprechungen mit den Praktikumsbetreuern stellen für die Studierenden eine wichtige Lernquelle dar. Sie bieten „eine Plattform für das Gespräch über den Unterricht und sollen das berufspraktische Lernen der zukünftigen Lehrpersonen unterstützen“ (Futter 2017: 13). In der Forschung wird unterstrichen, dass Unterrichtsbesprechungen mit Praxislehrpersonen dann von den Studierenden zum Lernen genutzt werden, wenn sie eine dialogische, ko-konstruktive Folgestruktur aufweisen (Chi, Roy & Hausmann, 2008; Kreis, 2012b; Kreis & Staub, 2011; Lügstenmann, 2004; Roscoe & Chi, 2008; in: Futter 2017: 14ff.). Themen, die in diesen Gesprächen aufgegriffen werden, orientieren sich an den „*Kernaspekten* von Unterricht wie der Klärung der Fachinhalte und der Lernziele der Lektion, der Einordnung der Lektion in die Unterrichtseinheit und in den Lehrplan, dem Vorwissen und möglichen antizipierten Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der spezifischen Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens“ (Staub, West & Bickel, 2003, 11ff., in: Futter 2017: 15).

Es sind Ansätze und Modelle entwickelt worden, die Möglichkeiten der Unterstützung des Lernens der Studierenden in Unterrichtsbesprechungen abbilden, wie z.B. (a) das Educative Mentoring (Feimann-Nemser, 1998, 2001), in dem die Studierenden ihre Unterrichtserfahrungen gemeinsam mit den Praktikumsbetreuern durchdenken; (b) das Cognitive Coaching (Costa&Garmston, 2002), das die reflexive Praxis und die kognitiven Prozesse ins Zentrum rückt; (c) das Reflexive Praktikum (Felten, 2005), in dem die Praxislehrpersonen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern und ihre Lernprozesse anregen sollen; (d) das Drei-Ebenen-Modell (Niggli, 2005) mit drei unterschiedlichen, nicht zu vermischenden Gesprächsformen in Unterrichtsbesprechungen – dem Feedback-, Reflexions- und Orientierungsgespräch; (e) das Fachspezifisch-Pädagogische Coaching (Staub 2001, 2004; West&Staub, 2003), das auf die dialogische und ko-konstruktive Gestaltung der Unterrichtsbesprechungen und die vorrangige Rolle der Vorbesprechungen hinweist; (f) das MERID-Modell (Hennissen et al., 2008), das vor allem eine Rollenzuschreibung aufgrund des Gesprächsverhaltens der Praxislehrperson vornimmt und das SMART-Training vorschlägt, in Rahmen dessen die Praktikumsbetreuer lernen, ihr Gesprächshandeln so zu gestalten, dass es die Reflexion der Studierenden unterstützt (vgl. Futter 2017: 109ff.).

Insbesondere die Vorbesprechungen haben ein besonderes Potential, denn in ihnen lassen sich „die Unterrichtsplanung und die zugrunde liegenden Gestaltungsüberlegungen produktiv thematisieren“ (Staub et al. 2014: 290). Die zukünftige Lehrperson und ihr Praktikumsbetreuer besprechen und planen gemeinsam den Unterricht, dessen Ziel das Lernen der Schüler und Schülerinnen ist. „Das Aushandeln und begründete Abwägen alternativer Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung kann zu vielfältigen Lernprozessen führen. Ein gemeinsames

Verständnis des geplanten Unterrichts ist nicht nur Voraussetzung für den gemeinsam verantworteten (...) Unterricht, sondern darüber hinaus eine hilfreiche Basis für die Reflexion von Unterricht, die gezielt an Gestaltungsüberlegungen anknüpfen kann“ (Staub et al. 2014: 290).

3.2 Rolle der Praxislehrpersonen

Allen Ansätzen und Modellen ist zu entnehmen, dass vor allem den Praxislehrpersonen (neben den Praktikumsleitern an der Universität) eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe im Professionalisierungsprozess zukünftiger Lehrpersonen zukommt. Wie Ronfeldt und Reiningger feststellen, besteht in der Forschung Einigkeit darin, dass „die Qualität der schulisch-mentoriellen sowie der universitären Lernbegleitung eine maßgebliche Rolle für den Lernerfolg im Praktikum (...) spielt“ (Ronfeldt/Reiningger 2012; in: Pohlmann-Rother et al. 2021: 21). Es wurden sieben Hauptkriterien eines erfolgreichen Praktikums identifiziert, die sich vorrangig auf die Rolle von Praktikumsbetreuern beziehen: „emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, kollaborative Zusammenarbeit, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmäßiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Praxislehrperson und hoher, aber nicht zu hoher Arbeitsaufwand“ (Beck und Kosnik, 2002; in: Pohlmann-Rother et al. 2021: 87). Die Studierenden sollen mit ihren Praktikumsbetreuern idealerweise „eine relativ stabile, dyadische Beziehung [aufbauen], die durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt ist und deren Ziel in der Förderung des Lernens und in der Entwicklung sowie im beruflichen Vorankommen der zukünftigen Lehrperson besteht“ (Ziegler 2009: 11; in: Futter 2017: 65). Bei derartiger Form der Unterstützung künftiger Lehrpersonen von erfahrenen Lehrpersonen handelt es sich um Mentoring-Beziehungen, bei denen „(1) adaptive Scaffolding-Sequenzen vorkommen (Azevedo et al., 2004; Azevedo et al., 2005); (2) Themen gemeinsam interaktiv *und* konstruktiv besprochen [werden], sodass es immer wieder zu ko-konstruktiven Sequenzen kommen kann (Chi, 2009; Chi et al., 2001; McGregor & Chi, 2002); (3) sowohl die Praxislehrperson als auch die [Studierenden] ein geteiltes Verständnis hinsichtlich der zu unterrichtenden bzw. bereits unterrichteten Lektion im Sinne eines Groundings her[stellen]“ (Brennan & Clark, 1996; Brennan & Hulteen, 1995; Clark & Brennan, 1991; in: Futter 2017: 62ff.). Wirksam wahrgenommene Praxislehrpersonen finden Zeit für regelmäßige Besprechungen, im Rahmen derer sie die Unterrichtsbeobachtungen mit den Studierenden ‚in nicht bedrohlicher Weise‘ analysieren (vgl. Staub et al. 2014: 289). Hervorzuheben sei an dieser Stelle, dass das Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen auch auf der verbalen Ebene gefördert werden kann, und zwar indem statt direkter Äußerungen modale Satzkonstruktionen verwendet werden. Spezifische Formen der Modalität können nämlich „ein Gespräch ‚öffnen‘ und durch die Erweiterung des Möglichkeitsraums die Studierenden stärker in den Austausch einbinden“ (Kosko/Herbst, 2012, in: Futter 2017: 133).

3.3 Rolle der Lernenden im Klassenraum

Wie Bodensohn und Schneider unterstreichen, sind auch die Schüler und Schülerinnen eine wesentliche Zielgruppe in den Praktika. Sie nehmen vor allem wichtige Informationen über die Klassenführungseigenschaften der angehenden Lehrpersonen wahr, also ist auch ihre Sicht der Praktikanten im Kontext der Professionalisierung zielführend. Diese Wahrnehmung kann als Hinweis für den erreichten Grad der Professionalisierung angesehen werden (vgl. Bodensohn/Schneider 2008: 699–713).

3.4 Rolle der Studierenden

Die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen kann als ein Bündel an Wissen und Können beschrieben werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011a; in: Futter 2017: 36). Zukünftige Lehrpersonen erwerben und entwickeln in der universitären Ausbildung, im dazugehörigen Praktikum, sowie in den ersten Berufsjahren ihr fachliches, allgemein- und fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen und Können. Sie bauen darüber hinaus ihre Kompetenz der Selbstregulation, Kooperation und Reflexion auf (vgl. LLBM 2021: 1ff.). Während der Praktika sollen sie dazu befähigt werden, ihr eigenes Unterrichtshandeln reflektieren und nach alternativen Handlungsmustern suchen zu können und zu wollen. Angehenden Lehrpersonen soll bewusst gemacht werden, dass sie die Unterrichtsbesprechungen mit den Praktikumsbetreuern als Lerngelegenheiten betrachten und mitgestalten sollen. Eingefordert wird demnach „verbindliches und professionelles Engagement von Studierenden im Feld“ (Fraefel 2012: 144). Damit das Potenzial der Unterrichtsbesprechungen genutzt wird, ist es wichtig, dass sie den Praxislehrpersonen als ihren Lernbegleitern/-begleiterinnen Fragen zu deren Expertenwissen stellen und um Begründungen der Vorschläge und Einschätzungen bitten (vgl. Zanting et al., 2003, in: Futter 2017: 94ff.).

Optimal wäre eine Einbindung der Studierenden in die schulische Realität auch außerhalb des Unterrichts, denn dann könnten sie nicht nur punktuelle Einblicke in den Berufsalltag gewinnen, sondern wären mit der Breite der schulischen Aktivitäten konfrontiert. Junge Lehrkräfte stehen heute vor einer Reihe an spezifischen Problemen, wie Schwierigkeiten der Klassenführung, angemessener Umgang mit der Heterogenität, Unsicherheiten im Umgang mit Eltern, Probleme bei der Zusammenstellung von Unterrichtsmaterialien oder Schwierigkeiten, angemessen auf individuelle Schülerprobleme einzugehen (vgl. Wild/Möller 2020: 283). „In realen beruflichen Situationen wird stabiles professionelles Handeln auch unter Zeit-, Handlungs- und Sozialdruck erwartet. Die volle Dynamik und Komplexität beruflichen Handelns und Kooperierens erfahren Studierende aber meist erst nach Berufseintritt, und so fehlen ihnen jene Lernerfahrungen, die im Berufseinstieg am meisten dienen würden“ (Fraefel 2012: 135). Fraefel führt hierzu fort, dass die Schulen die angehenden Lehrpersonen als Juniorpartner ins Team aufnehmen und die Studierenden ihrerseits ein Engagement für die Ziele

der Schule und das Lernen der Schüler und Schülerinnen einbringen müssten (ebda: 136).

Die Studierenden sollen ansonsten das Bewusstsein dafür entwickeln, dass die Professionsentwicklung nicht linear, sondern zyklisch verläuft und auch durch äußere Quellen, wie andere Lehrpersonen, befördert werden kann (vgl. Clarke/Hollingsworth 2002, in: Futter 2017: 14). Sie sollen einsehen – nach dem Motto „nach dem Praktikum ist vor dem Praktikum“ – dass sie selbst Verantwortung für ihre eigene Professionalisierung tragen (vgl. Fraefel 2012: 133ff). Sie sollen also die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen aufbauen, das heißt das eigene Lernen als Lehrperson steuern können, indem sie u.a. über die Lernergebnisse reflektieren, die Lernresultate überwachen oder ihre zukünftigen Unterrichtshandlungen modifizieren. Das selbstgesteuerte Lernen baut auf der Kultur der reflexiven Praxis auf und erfordert nicht nur das kritische Hinterfragen der bestehenden Konzeptionen und Überzeugungen, sondern auch den Willen zu Veränderungen und die Bereitschaft, neue Praktiken auszuprobieren (vgl. Endedijk/Vermunt, 2013; Van Eekelen et al., 2006; in: Futter 2017: 59).

4. Erneuerungsbedarf an Praktika

4.1 Professionalisierung von Praxislehrpersonen

Durch die Forschung wird vorgeworfen, dass traditionelle Praktikumsstrukturen den heutigen Anforderungen der Professionalisierung kaum genügen. Es wird einerseits für die Stärkung von Partizipation im ‚Hybriden Raum‘ an der Schnittstelle von Universität und Schule, andererseits für die Förderung vom „wissenschaftlich informierten Aufbauen und Flexibilisieren professioneller Handlungsmuster und zur optimalen Nutzung verfügbarer Ressourcen“ plädiert (Fraefel 2012: 127). Für die Qualität eines Praktikums und den Kompetenzerwerb von Studierenden ist die Kohärenz zwischen den an der Uni erworbenen theoretischen Grundlagen und den praktischen Lerngelegenheiten sowie dem Erfahrungswissen der Praxislehrpersonen von großer Bedeutung (vgl. Cramer 2020, Gröschner 2019; in: Pohlmann-Rother et al. 2021: 86ff.). Wie Frey und Jäger zusammentragen, ist die Beratung seitens der Praktikumsbetreuer „nur dann fruchtbar, wenn beide Seiten (Studierende und Universität auf der einen und Mentoren auf der anderen) ein gleiches Bezugssystem haben“ (Frey/Jäger 2008: 732). Diese intersubjektive Basis lässt sich aber in der Forschung kaum feststellen: in der Regel sind die Praxislehrpersonen mit den neuen Bedingungen des Studiums nicht vertraut und kennen die Standardbezüge nicht. Daher wird eine umfassende Schulung der Praxislehrpersonen gefordert, zum Beispiel durch Weiterbildungsangebote seitens der Universität (vgl. Pohlmann-Rother et al. 2021: 85ff.; Hascher 2012¹: 92; Frey/Jäger 2008: 732ff.).

4.2 Videounterstützte Lernformate

Einen weiteren Beitrag zur Verbesserung der Effektivität der Praktika können heutzutage videobasierte Unterrichtsanalysen leisten. Laut einer Untersuchung von Weber, Prilop, Viehoff, Gold und Kleinknecht vom Jahr 2020 verbesserte „eine Praktikumsbegleitung mit Videoanalysen des eigenen Unterrichts die wissensgesteuerte Verarbeitung von Unterricht“ (Pohlmann-Rother et al. 2021: 142). Wie Weber darlegt, verbesserten „Studierende, die videobasiertes Peer- und Expertenfeedback während des Praktikums erhielten, (...) ihre professionelle Wahrnehmung in den Bereichen Allgegenwärtigkeit und Strukturierung signifikant mehr als Studierende, die ausschließlich face-to-face Peer- und Expertenfeedback erhielten“ (Weber et al. 2020: 346ff.). Auch in den Bereichen Beschreibung und Interpretation von Unterrichtssituationen haben sich die selektive Wahrnehmung, der Umgang mit Wertung, das Generieren von Handlungsalternativen sowie die Klassifikation deklarativer Wissensbestände deutlich verbessert (vgl. ebda). Auch Czaplakowska und Kubacki betonen in ihrer Monografie die Vorteile von videobasierten Unterrichtsbeobachtungen, indem sie u.a. auf ihre Objektivität und Verlässlichkeit hinweisen: „Videobasierte Unterrichtsbeobachtungen liefern Beweise und einen Bezugspunkt sowohl für den Lehrenden als auch für den Beobachter, wodurch das Feedback objektiver, spezifischer und akzeptabler wird. (...) Das Video beseitigt einen Großteil der subjektiven Natur von Unterrichtsbeobachtungen. Die Lehrenden sind auch nicht auf sich allein gestellt, um das Feedback zu interpretieren (...). Videoaufnahmen [bieten] eine umfassendere Ansicht (...), die angehalten und zurückgespult werden kann. Außerdem hat der Beobachter mehr Zeit, sich mit den Feinheiten einer Unterrichtsstunde zu befassen (...)“ (Czaplakowska/Kubacki 2023: 43ff.).

4.3 Alternative Praktikumsformate

Neben der klassischen Form des Unterrichtspraktikums sind auch andere Formen denkbar, wie etwa betriebsinterne Weiterbildung, One-to-One-Tutorien oder internetgestützte Sprachlehr- und -lernsituationen (Freudenberg et al. 2005).

Wie Freudenberg et al. (2005) darlegen, wird der Bedarf an Deutschkenntnissen in berufsbezogenen Kontexten von vielen Unternehmen mit einem innerbetrieblichen Weiterbildungsangebot gedeckt. Orientiert an den Bedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die hohe Lernmotivation, häufig unterschiedliche Muttersprachen und verschiedene Niveaustufen kennzeichnet, werden alle Lehrformen eingesetzt: Gruppen-, Kleinstgruppen-, Einzelunterricht, Tandemprogramme, E-Learning, Intensivkurse. Neben der Sprache soll in diesen Kursen auch interkulturelle Kompetenz und berufsbezogene Mehrsprachigkeit entwickelt werden. Vor allem spezialisierte innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen bieten den DaF-Studierenden Praktikumsmöglichkeiten. Während der Praktika bekommen sie Einblicke in die konzeptionell-pädagogische Arbeit, in das Sprachtraining, in die organisatorische und administrative Arbeit sowie in das Weiterbildungsmanagement. „Dieses Arbeitsfeld zeichnet sich aber nicht einseitig durch Sprachtraining aus, sondern macht deutlich, dass hier ein »Fremdsprachen-Entwickler« gebraucht wird, der fähig ist, fremdsprachlichen

Bedarf zu analysieren, um auf dieser Grundlage Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auch individuelle Lernformen berücksichtigen“ (Freudenberg et al. 2005: 458ff.).

One-to-One-Tutorien sind an der Freien Universität entwickelte und an anderen Orten erprobte Lehr-Lernsettings, in denen DaF-Studierende anderen Studierenden bei der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse helfen. Praktika in dieser Form führen „zu eigenständigen Unterrichtserfahrungen, in denen Lehrmaterialien und Unterrichtshilfen erprobt werden und zahlreiche eigene methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen sind. Die besondere Lehr-Lernsituation erfordert es in besonderer Weise, adressatenspezifische Materialien zu finden oder selber zu entwickeln, sie erfordert eine genaue Analyse und Beobachtung der jeweiligen Lernaltersprachen, sie ermöglicht ein differenziertes Feedback vonseiten der Lerner und damit Einsicht sowohl in spezifische Lernschwierigkeiten wie auch Besonderheiten des eigenen Lehrverhaltens“ (ebda: 460ff.). Auf das Praktikum müssen die Studierenden entsprechend vorbereitet und mit einem begleitenden Seminar unterstützt werden. Zusätzlich werden ihnen auch Praktikumsmöglichkeiten angeboten, in denen sie Qualifikationen für Gruppenunterricht erwerben können.

Eine weitere Form von Praktika sind im Kontext digitaler Medien internetgestützte Sprachlehr- und -lernsituationen, wie E-Mail-Tutorien, tutorielle Betreuung von Selbstlernkursen und Lernumgebungen, individuell zugeschnittene vollvirtuelle Sprachkurse für Einzellerler, sowie teil- oder vollvirtuelle Sprachkurse für Lernergruppen (vgl. ebda: 464ff.). Die Erfahrungsfelder für angehende Lehrpersonen sind in derartigen Praktikumsformen vielfältig und facettenreich: die Konzentration auf einen Lernenden fördert die Analyse von dessen Lern- und eigenen Lehrprozessen; die Medienkompetenz der Praktikanten und Praktikantinnen wird geschult; die angehenden Lehrenden werden für die Bedeutung des Aufbaus einer funktionierenden Kommunikationsbeziehung mit den Lernenden sensibilisiert (vgl. Tamme 2001; in: Freudenberg et al. 2005: 466ff.); sprachlernberatende Kompetenz wird unterstützt; die Erstellung eines Curriculums und die Festlegung einer sinnvollen Progression werden gelernt; die Praktikanten werden mit Problemen der Gruppendynamik konfrontiert (ebda: 466ff.). Obgleich Freudenberg et al. hier auch auf mehrere Schwierigkeiten hindeuten, betonen sie, dass sich der Einsatz internetgestützter Praktikumsformen auf jeden Fall lohnt, denn „nur so wird es möglich sein, Studierende auf mögliche zukünftige Berufsfelder angemessen vorzubereiten“ (ebda: 470).

5. Fazit und Ausblick

Praktika ermöglichen „das im Studium erworbene Wissen der empirischen Realität gegenüberzustellen, das Umfeld und die Arbeitsbedingungen in vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen sowie die Besonderheiten und Methoden der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vorschul- und Schulalter kennenzulernen, wie auch die Fähigkeiten und praktischen Fertigkeiten, die für die Ausübung der Rolle eines Fach- und eines Klassenlehrers erforderlich sind, zu vervollkommen“ (Czaplikowska/Kubacki 2023: 12ff.). Praktika sind komplexe Lernsettings mit verschiedenen Akteuren und Akteurinnen, wie Praxislehrpersonen, Dozenten/Dozentinnen, Schüler/Schülerinnen

oder Mitstudierende, die alle einen Einfluss auf das Praktikum ausüben. Die Erwartungen an Praktika sind auch sehr hoch: „Die Studierenden sollen Unterrichtserfahrungen sammeln, eine Eignungs- und Neigungsabklärung sowie einen Perspektivenwechsel von der Schüler/innen- zur Lehrer/innenrolle vollziehen, es geht um Sozialisationsprozesse im Lehrberuf, die Entwicklung unterrichts- bzw. schulrelevanter Kompetenzen, und auch die Studienmotivation soll gestützt werden. [...] Dementsprechend werden Praktika als „a peak learning experience“ (Covert und Clifton 1983, S. 298), als „key aspect of a teacher education program“ (Beck und Kosnik 2002, S. 81), als „Kernstück“ (Arnold et al. 2011b, S. 9) oder „Herzstück“ der Lehrer/innenbildung (Hascher 2006, S. 130) bezeichnet“ (Hascher 2012²: 110ff.). Praktika sind einer der wichtigsten Schritte auf dem Weg zur Professionalisierung und Professionalität im Lehrberuf. Unter Professionalität subsumiert Cramer (2012) „die Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Berufsalltag zu bewältigen und erachtet diese als Zielkriterium der Lehrpersonenausbildung im Sinne hoher professioneller (berufsbezogener) Kompetenz“ (Kuster 2019: 25).

Den Autoren der Monografie *Hospitations- und Leitungspraktikum. Handbuch für DaF-Studierende* ist es gelungen, den Rezipienten und Rezipientinnen alle relevanten Facetten des Hospitations- und Leitungspraktikums als dieses „Herzstücks der Lehrer/innenbildung“ näherzubringen. Besonders hervorzuheben ist die Praxisorientierung der Publikation. Die Verfasser bieten den Lesern und Leserinnen außer theoretischer Überlegungen auch einen Übungs- und Aufgabenteil, der sie zum vertieften, eigenständigen Erarbeiten einlädt. Das Lernen des Lehrens wird, wie Futter in Anlehnung an eine Definition von Bakkenes et al. (2010) darlegt, dann erfolgreich, „wenn es mit einer Veränderung im Wissen und/oder im Handeln einhergeht“ (Futter 2017: 14).

Man könnte sich eine Fortsetzung der Publikation vorstellen, die die Rolle der Praktika betreuenden Praxislehrpersonen in den Fokus rücken würde, denn ihre Begleitung und Betreuung übt einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernen der Studierenden und trägt erheblich zu einem gelungenen Praktikum bei (vgl. Futter 2017: 6ff.).

Bibliografie

- Bennack, Jürgen (1989): *Möglichkeiten und Grenzen der Schulpraktika im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium*, [in:] *Bildung und Erziehung*, 42 (1989) 3, S. 331–345.
- Bodensohn, Rainer, Schneider, Christoph (2008): *Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungsstruktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften in Schulpraktika*, *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (2008), 1 (2), S. 699–718.
- Czaplikowska, Renata, Kubacki, Artur Dariusz (2023): *Hospitations- und Leitungspraktikum. Handbuch für DaF-Studierende*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Fraefel Urban (2012): *Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen*, [in:] *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2012) 2, S. 127–152.

- Frey, Andreas, Jäger, Reinhold S. (2008): *Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs*, [in:] *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1* (2008) 2, S. 719–737.
- Freundenberg-Findeisen, Renate, Ahrenholz, Bernt, Würffel, Nicola (2005): *Alternative Formen des Praktikums im Deutsch als Fremdsprache-Studium*, [in:] *Info DaF* 32, 5 (2005), S. 454–472.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017 (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung).
- Hascher, Tina (2012¹): *Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, [in:] *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 2012, S. 87–98.
- Hascher, Tina (2012²): *Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung*, [in:] *Zeitschrift für Bildungsforschung* (2012) 2, S. 109–129.
- Jakosz, Mariusz Brunon (2012): *Czaplikowska, Renata / Kubacki, Artur Dariusz (2010): Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie, 120 S., [in:] *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 2012 (36), S. 93–95.
- Kunter, Mareike, Pohlmann, Britta, Decker, Anna-Theresia (2020): *Lehrkräfte*, [in:] Wild, Elke, Möller, Jens (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie 2020*: 282, Springer Verlag, Berlin, S. 269–288.
- Kuster, Josiane Tardent (2019): *Unterrichtsplanungen von angehenden Lehrpersonen zum experimentellen Handeln. Eine videografiegestützte Analyse von Unterrichtsplanungen*, Universität Zürich, https://opus.ph-heidelberg.de/files/353/Dissertation_Tardent.pdf; letzter Zugriff: 19.04.2024.
- LLMB (2021): *Merkblatt: Kompetenzen von Lehrpersonen an Maturitätsschulen*, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen, Universität Zürich, 202; https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:91218b4e-3ba4-431e-bd25-6bc0724d608e/merkblatt_lp-kompetenzen_2016.pdf; letzter Zugriff: 18.04.2024.
- Łyp-Bielecka, Aleksandra (2010): „*Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*“, *Renata Czaplikowska, Artur Kubacki, Kraków 2010*, [in:] *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik*, 2010 (3), S. 302–304.
- Pohlmann-Rother, Sanna, Ade, Larissa, Lange, Sarah Désirée, Then, Daniel (2021): *Medienpädagogische Professionalisierung im Intensivpraktikum. Qualitative Ergebnisse zur Förderung medienpädagogischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden*, [in:] Reintjes, Christian, Idel, Till-Sebastian, Bellenberg, Gabriele, Thönes, Kathi V. (Hrsg.). *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*, Münster: Waxmann, S. 189–204.
- Sekuła, Justyna (2019): *Renata Czaplikowska, Artur Dariusz Kubacki, Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Wydawnictwo Biuro Thumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Chrzanów – Kraków, 2019, 248 str., [in:] *Applied Linguistics Papers*, 2019 (26/2), S. 121–125.

- Sowa-Bacia, Katarzyna (2021): *Renata Czaplukowska/Artur Dariusz Kubacki, Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. [in:] *Neofilolog*, 2021 (56/1), S. 149–151.
- Staub, Fritz C, Waldis, Monika, Futter, Kathrin, Schatzmann, Sina (2014): *Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum*, [in:] Arnold, K-H; Gröschner, A; Hascher, Tina. *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 287–309.
- Szerszeń, Paweł (2017): *Renata Czaplukowska, Artur Dariusz Kubacki. Methoden des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Chrzanów: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń Kubart. 2016, 240 S., [in:] *Glottodidactica*, 43(2), S. 230–232, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/6893>; letzter Zugriff: 29.05.2024.
- Weber, Kira Elena, Prilop, Christopher Neil, Viehoff, Stephan, Gold, Bernardette, Kleinknecht Marc (2020): *Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung*, [in:] *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2020) 23, S. 343–365.
- Wowro, Iwona (2010): *R. Czaplukowska, A. D. Kubacki: Grundlagen der Fremdsprachen-didaktik*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie, 120 S., [in:] *Orbis Linguarum* 35/2009, Dresden-Wrocław, S. 574–576.

Schlüsselwörter

Hospitations- und Leitungspraktika, Praxislehrpersonen, Professionalisierung, DaF, Glottodidaktik

Abstract

Learning to teach – an introduction to the culture of the profession

This article deals with the question of how GFL students are introduced to the culture of the teaching profession in the context of teaching practices. The first part briefly outlines the aims of the internships as important learning opportunities. In the second part, the monograph *Hospitations- und Leitungspraktikum. Handbuch für DaF-Studierende* (2023) by R. Czaplukowska and A. D. Kubacki, all relevant facets of internships are presented, such as their organisation, the planning and implementation of GFL lessons and all factors influencing teaching. In the third part, the role of classroom discussions, practice teachers, learners and, finally, students in the teaching practice is discussed in more detail. The fourth part provides suggestions for modernising the internship format. The importance of the professionalisation of practice teachers is pointed out and video-supported and alternative teaching practice formats are described.

Keywords

teaching practices, practice teachers, professionalisation, GFL, glottodidactics