

# Die Einrichtung von Minikursen Deutsch und Englisch als Fremdsprache als Praktikumsgelegenheit der Studenten des Seminars Unterrichtspraktikum

Maria Christina Evangelista

## Einleitung

Die hier vorgestellte Arbeit beschreibt die Bedingungen der Einrichtung von Minikursen Deutsch und Englisch als Fremdsprache an der geisteswissenschaftlichen Fakultät *Faculdade de Ciências e Letras* (FCL) an der Universität des Bundesstaates São Paulo in Araraquara (UNESP-Araraquara). Die Kurse wurden von Gisele Maria Simões (Seminarleiterin), Dozentin der Abteilung für Didaktik, im ersten Semester 2006 im Rahmen des Seminars **Fremdsprachen-Unterrichtspraktikum II** (Englisch und Deutsch) eingeführt. Dieses Seminar muss im letzten Studienjahr belegt werden. Es ist in zwei Semestern zu absolvieren: Gemäß einer bürokratischen Regelung werden im ersten Semester die Praktika durchgeführt, und erst im zweiten Semester wird der theoretische Teil behandelt.

Als Motivation für diese Minikurse diene das Bedürfnis nach einer ständigen Möglichkeit zur Durchführung der obligatorischen Praktika für Germanistik- und Anglistikstudenten im Kontext des erwähnten Seminars. Für viele von ihnen ist das Seminar die erste Gelegenheit, eine Fremdsprache zu unterrichten.

Die Unterrichtsstunden bei diesen Praktika sollen in der Regel für Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe erteilt werden. Die Englischkurse wurden deswegen zuerst Schülern staatlicher Schulen und anderen Interessenten aus der Schulgemeinde angeboten. Da es aber an dieser Universität eine große Nachfrage der Studenten aus verschiedenen Instituten nach Deutsch- und Englischkursen gab, haben die Studenten entschieden, ihre Praktika auch dort durchzuführen. Zielgruppe für die Deutschkurse sind deswegen immatrikulierte Studenten der UNESP, mit Ausnahme von denjenigen, die schon Sprachen beziehungsweise Sprachwissenschaft studieren. Die Englischkurse wurden auch für Studenten der UNESP angeboten, die ihre Englischkenntnisse auffrischen beziehungsweise vertiefen wollen.

Diese Entscheidungsfreiheit, das Zielpublikum für den Kurs wählen zu können, kommt der **Tätigkeitstheorie** entgegen, die bei der Planung und Durchfüh-

rung des Seminars eine sehr wichtige Rolle spielte. Die Studenten, ab hier Referendare genannt, konnten mehr als einen Grund oder eine Motivation für das Engagement an diesem Praktikum sehen: Ihre Arbeit als Lehrer war notwendig, und sie konnten sich mit dem Zielpublikum identifizieren.

Seit meiner Ausbildung im Referendariat des ehemaligen *Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha* (IPBA) habe ich immer großes Interesse an dem Thema Lehrerbildung gehabt. Außerdem arbeite ich zeitweilig als Dozentin an der Abteilung Moderne Sprachen, Gebiet Deutsche Sprache, an der UNESP. Ich nahm deshalb an dem Projekt zur Einrichtung der Minikurse teil: als Diskussionspartnerin an den wöchentlichen Treffen der Seminarleiterin mit den Referendaren, als Beraterin für Fragen über die deutsche Sprache und als hospitierende Dozentin an den von den Referendaren erteilten Unterrichtsstunden.

## Theoretischer Hintergrund

Als Ausgangspunkte für das Seminar „Unterrichtspraktikum“ dienen Prinzipien des **kulturhistorischen** oder **soziokulturellen Ansatzes**. So richten sich die Arbeit und die Stellung der Seminarleiterin gegenüber den Referendaren nach Grundprinzipien der Tätigkeitstheorie. In einer sehr vereinfachten Form können wir sagen, dass diese Theorie das Handeln als Folge eines **Bedarfs** sieht, der sich in einem **Bedürfnis** konkretisiert, das als Grund (Motiv) der Tätigkeit erkannt wird (vgl. VYGOTSKI 1978; LEONT'EV 1978; COVOLAN 2002). Dabei wird der Student als ein Individuum betrachtet, das seine **Lehreridentität** durch das Ausüben seines Berufs bildet, indem die eigenen Bedürfnisse wahrgenommen werden. Dafür werden in einer ersten Phase seine schon vorhandenen Kenntnisse, Überzeugungen und Erfahrungen angewandt.

Um den Referendaren eine Anregung zum Nachdenken über diese Kenntnisse zu geben, wurde ihnen am Anfang des Semesters ein Fragebogen gegeben, der Fragen über das Thema „Unterrichten“ enthielt. Es wurde im Seminar unter anderem auch auf eine theoretische Erklärung der Methoden verzichtet, so dass die Referendare bei ihrer Arbeit als Lehrer einen großen Freiraum zum Experimentieren hatten. Beim Planen und bei der Vorbereitung der Stunden sind sie von ihren eigenen Prinzipien und Überzeugungen ausgegangen. Sie bekamen beim ersten Treffen nur zwei Bögen mit den Richtlinien für die Kurs- und Unterrichtsplanung.

Aus dem Kontext der soziokulturellen Theorie wird auch der Begriff **Phase der nächsten Entwicklung** (vgl. VYGOTSKY 1988; COVOLAN 2002) genommen.

Darunter versteht man den Bereich, der sich über dem aktuellen Entwicklungsstand befindet. Im Lernprozess kann dieser mit Hilfe eines erfahrenen Partners herangebildet werden. Der Partner, ein Lehrer oder ein Kollege, erkennt die Bedürfnisse des Lerners und hilft ihm beim Stillen seiner Bedürfnisse. Nur durch die soziale Interaktion wird das Lernen gefördert und konkretisiert (vgl. VYGOSTSKY 1978; WELLS 1999; COVOLAN 2002).

Als Praktikumsbetreuerinnen spielten wir die Rolle des Vermittlers, **des entwickelten Partners**, der das Nachdenken über die zu diesem Prozess gehörenden Fragen fördert und somit den Lernern hilft, Fortschritte an der Zone der nächsten Entwicklung zu machen. Das Nachdenken ist daher ein soziales Phänomen. Dadurch erwirbt der Lerner eine neue Identität, in diesem Fall die Identität eines Lehrers.

## Methode

### Allgemeine Informationen

Das Seminar „Unterrichtspraktikum“ fand in beiden Semestern einmal in der Woche mit insgesamt 2,5 Stunden statt. Davon wurde wöchentlich eine Stunde genutzt, um die Unterrichtspläne der ganzen Referendargruppe vorzustellen und zu besprechen. In den verbleibenden 90 Minuten erteilten die Referendare Unterricht. Es wurden in jedem Kurs zehn bis fünfzehn Unterrichtsstunden erteilt. Das Lernmaterial wurde in allen Kursen von den Referendaren ausgewählt und organisiert. Alle Mitglieder der Gruppen und die zwei Dozentinnen hospitierten jede Woche im Unterricht. Nach den Hospitationen fanden immer Gespräche zwischen den Referendaren und der Dozentin statt. Für die Kommunikation zwischen der Seminarleiterin und den Gruppen und zwischen den Referendaren untereinander wurde das Internet-Werkzeug *Moodle* verwendet. Das ist eine Online-Lernplattform, mittels der man Erfahrungen, Arbeitsmaterialien und theoretische Texte austauschen kann. Nach der Tätigkeitstheorie spielt dieser Austausch eine der wichtigsten Rollen im Lernprozess, weil er das Aufbauen von Kenntnissen auf der Basis von schon vorhandenem Wissen ermöglicht (vgl. <http://www.moodle.de>).

Es gab 48 angemeldete Teilnehmer für den Deutschkurs und 26 für die Englischkurse. Nach Anzahl der Referendare und ihrem Fach (Englisch oder Deutsch) wurden die Arbeitsgruppen organisiert und fünf Kurse eingerichtet, die auf folgender Tabelle vorgestellt werden (vgl. Abb. 1):

Kurs	Alter Zielpublikum	Anzahl	Ort	Ziel
Englisch-Lesekurs 1	16-18	6	I.Staatl. Schule/Proj. Escola da Família	Wortschatz und Grammatik mit Lesestrategien durch Liedertexte üben (wenige Sprechübungen)
Englisch-Lesekurs 2	10-12	6	2. Staatliche Schule	Wortschatz und Grammatik mit Texten und Spielen lernen, die die Motivation fördern (wenige Sprechübungen)
Englisch-Grundkurs	10-15 und älter	6	3. Staatliche Schule	Einführung in die englische Sprache, mit Fokus auf Wortschatz und Sprechübungen
Englisch-Lesekurs 3	Studenten	8	UNESP-Araraquara	Vorbereitung auf die Lektüre von Fachtexten
Deutsch-Grundkurs	Studenten	48	UNESP-Araraquara	Einführung in die deutsche Sprache

Abbildung 1: Deutsch- und Englischkurse

## Der Deutschkurs

Wegen der hohen Zahl von Einschreibungen wurden die elf im Seminar eingeschriebenen Germanistik-Referendare in vier Gruppen geteilt, so dass jede Gruppe von jeweils zwei bis drei Referendaren eine Klasse betreuen musste. Am Anfang des Semesters haben die Referendare definiert, welche Themen sie im ganzen Kurs behandeln wollten. Diese Themen wurden teilweise nach den Büchern *Tangram aktuell 1* (DALLAPIAZZA 2004; 2005) gewählt, weil diese Bücher in den regelmäßigen Germanistikkursen der Universität benutzt werden.

Jede Woche trafen sich vier Referendare, ein Mitglied von jeder Gruppe, um eine Unterrichtsstunde zu planen und vorzubereiten. Sie erstellten für die ganze Gruppe das Unterrichtsmaterial: Arbeitsblätter mit Dialogsequenzen, Wortschatzpräsentation und verschiedene Übungen. Die Referendare entschieden, keine Tests für die Evaluation der Kursteilnehmer zu machen. Die Hausaufgabe war das einzige Mittel zur Evaluation der Fortschritte und Schwierigkeiten der Kursteilnehmer.

## Ergebnisse und Diskussion

Die Sprachkurse verliefen in einer positiven Atmosphäre und sowohl die Referendare als auch die meisten Teilnehmer bewerteten die Kurse als einen Erfolg. Die Referendare schufen von Anfang an eine Vertrauensbeziehung zu den Kursteilnehmern. Die Referendare zeigten eine große Bereitschaft zu lehren und eine allgemein positive Einstellung, auch wenn sie Zweifel über den sprachlichen Inhalt des Unterrichts oder über die Teilnehmerfragen hatten. Diese Einstellung bestätigte sie als Lehrer. Ein Zeichen dafür ist die Tatsache, dass sie von den Kursteilnehmern auch außerhalb des Unterrichtsraumes als „*Professor/Professora*“ angesprochen wurden. Viele Kursteilnehmer haben auch das formale „Sie“ benutzt, wenn sie die Referendare im Unterricht etwas fragen wollten, obwohl es zwischen ihnen fast keinen Altersunterschied gab.

Die Referendare zeigen noch große Unsicherheiten in Bezug auf die deutsche Sprache, besonders beim Sprechen. Diese Tatsache war aber kein Hindernis für die Durchführung der Praktika, sondern sie motivierte sie zum intensiveren Lernen.

Im Seminar „Unterrichtspraktikum“ wurden auch die meisten Lernziele erreicht. Das allgemeine Prinzip, von den Kenntnissen und Überzeugungen der Lerner auszugehen, war lehrreich für Referendare und Dozentinnen. Im Verlauf der Arbeiten konnte man bemerken, dass die Erfahrungen der Referendare als Schüler/Student und für einige auch als Lehrer ein konkretes Muster für ihr berufliches Leben darstellen. Gleichzeitig bilden diese Erfahrungen den Ausgangspunkt für den Aufbau einer neuen Denkart als Lehrer während der Ausbildung. Obwohl im Seminar wenige theoretische Aspekte behandelt wurden, haben die Referendare beim Lehren verschiedene positive methodologische Maßnahmen angewendet, die sie aus ihren Erfahrungen im Schul-/Studentenleben mitbrachten.

Durch die Interaktion mit ihren Kollegen, mit uns Dozentinnen und auch mit den Kursteilnehmern haben die Referendare dann weitere Maßnahmen oder Lösungen zu ihren Fragen gefunden. Einige Beispiele für die neuen Maßnahmen beziehungsweise Haltungen der Referendare sind: häufige Wiederholungen des Lernstoffs und der Aussprache, die Einführung von Eselsbrücken; eine gute Gestaltung des Tafelbilds, die Bestimmung einer Zeitspanne für das Erledigen der Aufgaben im Unterricht; eine ruhige Haltung der Referendare; das Zuhören und die Förderung der Teilnahme im Unterricht.

Durch *Moodle* haben die Referendare viele Kritiken und auch neue Ideen für die Gestaltung des Unterrichts ins Gespräch gebracht, wie zum Beispiel die

Benutzung von Farben zur Unterscheidung der Genera der Substantive, die Einführung von dynamischen Aufgaben in den letzten Phasen des Unterrichts, wenn die Schüler müde werden, oder die Notwendigkeit einer frühen Planung der Unterrichtsstunden, damit sich alle Referendare gut darauf vorbereiten konnten.

Der Lernprozess war erfolgreich, weil die Referendare neue Theorien anhand von früheren Erfahrungen analysiert haben. Ein gutes Beispiel dafür war das Gespräch während der Vorstellung der ersten Unterrichtsstunde. Ohne Hilfe der Seminarleiterin bereiteten die Referendare drei sehr unterschiedliche Unterrichtsstunden für den Englisch- und für den Deutschkurs vor. Unbewusst folgten sie dabei drei verschiedene methodische Ansätzen: strukturalistisch, kommunikativ und soziokulturell. Man kann deswegen annehmen, dass je ein unterschiedliches didaktisches Konzept in ihren Erfahrungen, Erlebnissen und Überzeugungen dominant war. Dieses Konzept leitete jede Gruppe bei der Vorbereitung der Unterrichtsstunden. Die Seminarleiterin machte sie auf diese Unterschiede aufmerksam und benutzte die drei Unterrichtsmodelle als Ausgangspunkt für die Erklärung der Hauptmerkmale der drei Ansätze. Sie erreichte somit eine lehrreiche Anknüpfung des von den Referendaren vorbereiteten Materials mit der Theorie.

Während der wöchentlichen Gespräche am Ende der von den Referendaren erteilten Stunden wurde das Thema „Strukturalismus im Vergleich zu anderen didaktischen Methoden“ oft besprochen. Von Anfang an fiel uns Dozentinnen auf, wie stark die künftigen Deutschlehrer der Gruppe in ihrer Schul- beziehungsweise Universitätslaufbahn unbewusst von den Prinzipien des Strukturalismus beeinflusst worden sind. Durch diese Gespräche zeigten die Referendare Interesse an einer eher kommunikativen Methode, die mehr Beteiligung von den Schülern und weniger Führung des Unterrichts durch die Lehrer ermöglichen könnte. Dieses Interesse wurde dann durch verschiedene Bemerkungen von uns Dozentinnen unterstützt und ergänzt, indem wir nach und nach verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Beteiligung der Schüler nannten, zum Beispiel Wörter nicht sofort zu übersetzen sondern den Kursteilnehmern Zeit zum Denken und Antworten zu geben, Bilder als Mittel zur Wortschatzvermittlung zu benutzen, das Denken durch Fragen zu fördern, Arbeit in Partnerarbeit statt Frontalunterricht zu initiieren, Sitzordnung in Kreisen zu nutzen, Systematisierung der Grammatik erst nach der kontextualisierten Anwendung der Struktur in Dialogen oder anderen Texten anzufangen.

Probleme oder Zweifel, die während des Kurses aufgetaucht sind, wurden in den wöchentlichen Treffen behandelt. Darunter wurden zum Beispiel oft

Schwierigkeiten der Arbeit mit heterogenen Schülergruppen angesprochen. Andere Schwierigkeiten traten bei der Einteilung der Zeit im Unterricht und dem daraus folgenden Mangel oder Überfluss an Material auf. Die Referendare merkten, dass das in kurzer Zeit vorbereitete Unterrichtsmaterial Lücken hatte und lernten dabei, dass die Materialauswahl und -erstellung gleichzeitig eine der wichtigsten und schwierigsten Aufgaben eines Lehrers ist.

Das Kommunizieren mit *Moodle* verlief nicht ganz ohne Probleme, weil nicht alle Referendare regelmäßigen Internetzugang hatten, und besonders weil viele Kollegen das in kurzer Zeit vorbereitete Unterrichtsmaterial nicht rechtzeitig zur Verfügung gestellt hatten.

Die Auswertung des Seminars erfolgte auf verschiedenen Ebenen. Die Referendare schrieben einen Bericht, der die Kurs- und Unterrichtsplanung und das im Unterricht verwendete Material enthielt. Sie mussten auch einen Text (SILVEIRA 2002) über vier verschiedene methodologische Ansätze (Grammatik und Übersetzungsmethode, audiolinguale, direkte, kommunikative Methode) lesen und eine Zusammenfassung schreiben. Am letzten Unterrichtstag stellte die Seminarleiterin dieselbe Fragen, die sie durch einen Fragebogen am ersten Tag gestellt hatte. Die Referendare haben diese Fragen beantwortet und danach ihre Antworten des ersten Tages gelesen und damit verglichen. So konnten sie Parallelen ziehen und auf eventuelle Veränderungen in ihrer Denkweise aufmerksam werden. An diesem Treffen haben sie auch mündlich berichtet, welche Erfahrungen im Seminar und im Unterricht für sie positiv und welche nicht so positiv waren.

## Schlussbemerkungen

Im Seminar „Unterrichtspraktikum“ wurden die Hauptprinzipien der **Tätigkeitstheorie** berücksichtigt. Die Bildung der **Identität** der Referendare als Lehrer wurde durch das Ausüben ihres Berufes gefördert. Bei der Vorbereitung und Einteilung der Stunden hatten sie die Autonomie, ihren Überzeugungen nach zu handeln und ihre Erfahrungen auszutauschen.

Dabei hatten sie die Hilfe von **entwickelten Partnern** – ihren Kollegen und den Dozentinnen – die sie bei der Entfaltung ihrer **nächsten Entwicklungsstufe** unterstützt haben. Die Seminarleiterin vermittelte eine große Sicherheit bei der Durchführung des Seminars, indem sie die oben erwähnten theoretischen Prinzipien in ihren eigenen Unterrichtsstunden anwendete. Sie zeigte den Referen-

daren, dass sie ihren eigenen Weg zum Lehrerberuf gehen müssen, aber sie dabei Unterstützung bekommen. Es gab in dieser Hinsicht für die Referendare wenig Frustration, weil sie den notwendigen Freiraum für die Schritte zur Bildung der eigenen Identität hatten (SMAGORINSKY et al. 2004). Am Ende des Seminars haben die Referendare durch ihre Äußerungen sowohl mündlich als auch in ihren schriftlichen Berichten gezeigt, dass das Praktikum eine positive und lehrreiche Erfahrung für sie gewesen ist und dass dabei die Unterstützung von den Dozentinnen wichtig war. Die unterschiedlichen persönlichen Eigenschaften eines jeden Referendars wurden im Seminar berücksichtigt. Durch die Arbeit in Kleingruppen, durch die Hospitationen und durch die wöchentlichen Treffen konnten sie erleben, dass es solche Unterschiede gibt und dass diese sich im beruflichen Leben spiegeln, wobei aber jeder in seiner Art erfolgreich sein kann.

Parallel zu der Schaffung von Praktikumsplätzen für Germanistik- und Anglistik-Studenten können die Minikurse eine große Lücke füllen. Sowohl in der Gemeinde als auch an der Universität können sie vielen Schülern und Studenten helfen, die heute keine anderen Mittel für einen Sprachkurs an privaten Sprachschulen haben, aber bessere Sprachkenntnisse brauchen, um mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Die Tatsache, dass das Praktikums-Semester vor dem theoretischen Semester verlief, war unter den genannten Prinzipien sehr positiv für die Arbeit. Nach diesem erfolgreichen Semester haben Referendare und Seminarleiterin genug Erfahrungen gesammelt, um im folgenden Semester, während des Seminars **Unterrichtspraktikum I**, die Haupttheorien und -fragen des Fremdsprachenlehrens und -lernens zu analysieren.

## Literatur

COVOLAN, Silvia Cristina Teodoro. "Utilização dos preceitos da Teoria da Atividade: a História da Ciência como instrumento na construção de conceitos físicos". In: *Revista eletrônica de Ciências Sociais*, 4/2002.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria / VON JAN, Eduard / SCHÖNHERR, Til. *Tangram aktuell 1. Kurs- und Arbeitsbuch. Lektionen 1-4*. Ismaning, Hueber 2004.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria / VON JAN, Eduard / SCHÖNHERR, Til. *Tangram aktuell 1. Kurs- und Arbeitsbuch. Lektionen 5-8*. Ismaning, Hueber 2005.

LEONT'EV, Aleksej Nicolajevič. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall 1978.

SAMGORINSKI, Peter / COOK, Leslie Susan / MOORE, Cynthia / JACKSON, Alecia Y. / FRY, Pamela G. "Tensions in learning to teach: Accommodations and the development of a teaching identity". In: *Journal of Teacher Education* 55 (2004), 8-224.

SILVEIRA, Rosangela Sanches. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública. Foco na abordagem de ensino*. Tese de doutorado. FCL-UNESP, Araraquara 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press 1978.

VYGOTSKI, Lev Semenovich / LURIA, Alexander Romanovich A. R. / LEONT'EV, Aleksej Nicolajevič. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Edusp 1988.

WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, Cambridge University Press 1999.