

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Paul Voerke; Mergenfel A. Vaz Ferreira: Reflexion im Dialog. Konzepte der reflexionsfördernden Aus- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften in Brasilien und Deutschland, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 175–182.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-63132>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:


<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Reflexion im Dialog

Konzepte der reflexionsfördernden Aus- und Weiterbildung von DaFZ-Lehrkräften in Brasilien und Deutschland

Paul Voerke¹ & Mergenfel A. Vaz Ferreira²

¹ Friedrich-Schiller-Universität Jena,  0000-0003-4596-1350

² Bundesuniversität von Rio de Janeiro, Friedrich-Schiller-Universität Jena,  0000-0002-6478-8066

ABSTRACT Fast 40 Jahre nach dem Erscheinen von Donald Schöns Buch „The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action“ (1984) ist das Konzept der „reflexiven Kompetenz“ immer noch hochaktuell und wird daher in akademischen Kreisen weiterhin intensiv diskutiert. Der Artikel greift die Diskussionen zu diesem Thema im Bereich der Fremdsprachenlehrkräftebildung auf und unterstreicht sie mit Beispielen aus der universitären Aus- und Fortbildungspraxis für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Brasilien und Deutschland. Auffällig ist dabei, dass es sowohl bei den Fragestellungen als auch bei den Maßnahmen und Instrumenten zahlreiche Überschneidungen gibt. Reflexion als Ziel in der Lehrkräftebildung kann somit als übergreifendes Thema wahrgenommen und weiterentwickelt werden.

KEYWORDS Reflexion, Lehrkräftebildung, international, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ)

1 EINLEITUNG

In der Lehrkräftebildung nimmt Reflexion eine zunehmend wichtige Rolle ein. Das war nicht immer so, denn über lange Zeit schien inhaltliches Wissen nahezu gleichbedeutend mit der Qualifikation für eine ‚gute Lehrkraft‘. Mittlerweile lässt sich jedoch ein Wandel in der Lehrkräfteprofessionalisierung verfolgen (Schart, 2014), der seinerseits mit gesellschaftlichen Veränderungen einherging, die Autonomie, kritischem Denken und Reflexivität zumindest teilweise eine größere Bedeutung zugestehen.

Im Rahmen der Lehrkräftebildung wird die Reflexionsfähigkeit von Lehrer:innen als ein Schlüssel betrachtet, die mehrere andere Kompetenzen mobilisieren und Lehrkräfte so in ihrer täglichen Praxis leiten kann (Rodrigues, 2016, S. 22). Die Reflexion kann dabei auf mehreren Ebenen erfolgen, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. In den letzten Jahrzehnten ist gleichzeitig deutlicher geworden, dass die praktische Erfahrung für das Handeln von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle spielt – Praxis und Reflexion gehen also Hand in Hand. Nach Freires Worten: „Praxis ist die Reflexion und Handeln des Menschen über die Welt, um sie zu verändern. [...] Durch kritische Reflexion über die Praxis von heute oder gestern kann man die nächste Praxis verbessern“ (Freire, 1996, S. 144). Dieses Zitat verweist bereits auf verschiedene Ziele, Ansätze und Instrumente, die für die Lehrkräftebildung maßgeblich sind, wie etwa forschendes Lernen und die Aktionsforschung.

Die Entscheidung, die Reflexion ins Zentrum dieses Beitrags zu rücken, erfolgte auf der Grundlage von gemeinsamen Erfahrungen der Autor:innen bei der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrenden in Brasilien und Deutschland. Wenn die Realitäten auf den ersten Blick auch sehr divergent erscheinen, so ist die Bedeutung der Reflexion doch in beiden Kontexten eine wichtige Komponente. Entsprechend werden zunächst einige Beispiele der Lehrkräftebildung in Brasilien und Deutschland beschrieben, um daraus Gemeinsamkeiten und Potenziale für zukünftige Maßnahmen und Forschungen abzuleiten.

2 BEISPIELE AUS BRASIL IEN

In Brasilien steht die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache (Deutsch als Zweitsprache wird im Land kaum angeboten, deswegen hier der Fokus auf den DaF-Kontext) vor der Herausforderung einer sinnvollen Verknüpfung von Fachinhalten des Lehramtsstudiums mit dem Erlernen der Zielsprache. Da dem Studium keine Praxisphase (vergleichbar etwa dem Referendariat) nachgeschaltet ist, wird so die Frage relevant, wie die in den theoretischen Studienfächern entwickelten Aspekte effektiv mit den praktischen Aspekten ihrer Tätigkeit als Lehrer:innen verknüpft werden können.

2.1 Third-Mission-Projekte

Seit 2001 wird über Gesetze und Verordnungen, die sich mit der Lehrkräfteausbildung im Land befassen, versucht, eine engere Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu schaffen. So spricht bspw. der Nationale Bildungsrat (*Conse-*

lho Nacional de Educação) davon, dass der Erwerb von Lehrkompetenzen über praktisches Tun und Reflexion erfolgen sollte (CNE, 2001, S. 29). Third-Mission-Maßnahmen, die i. d. R. mit einer klar interdisziplinären Perspektive in Curricula sowie in außercurriculare Programme und Projekte der Studiengänge integriert werden, haben deswegen auch in der Sprachlehrkräfteausbildung an Stärke und akademischem Gewicht gewonnen. Dies ist der Fall bei zwei an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ) angesiedelten Projekten aus dem DaF-Bereich, die im nächsten Abschnitt genauer vorgestellt werden.

2.2 Zur Förderung der Reflexion in der Ausbildung von Deutschlehrkräften an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro

Das Akronym CLAC ist eine gebräuchliche Abkürzung für das an der UFRJ bestehende Sprachlernzentrum und steht für ein Angebot von Sprachkursen für Jugendliche und Erwachsene, bei dem die Studierenden ihr Praktikum absolvieren können. Das Projekt PALEP, der „Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen“, wird hingegen an Elementarschulen durchgeführt. In beiden Projekten haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, unter Aufsicht, Betreuung und Anleitung von Dozent:innen der Sprachenfakultät Deutschunterricht zu planen und zu erteilen.

Ein wesentlicher Bestandteil der Projekte sind die wöchentlich stattfindenden akademisch-pädagogischen Orientierungstreffen zwischen den Lehramtsstudierenden und den Dozierenden der Universität, bei denen die Projektteilnehmer:innen ihre Erfahrungen mit der Unterrichtsplanung und -durchführung in den Deutschkursen diskutieren können. Als zentrale Anliegen der Treffen lassen sich somit die kritische Reflexion und der Raum für die Konstruktion von gemeinsam diskutierten Praktiken hervorheben (Santos et al., 2019).

Ein wichtiges Instrument zur Förderung der Reflexion ist die Unterrichtsbeobachtung. Um diese zu einem festen Bestandteil der Projekte zu machen, wird jedes Semester ein Hospitationsplan erstellt, so dass jede:r Teilnehmer:in mindestens einmal den Unterricht von zwei anderen Kolleg:innen besucht. Für diese Unterrichtsbesuche wurde in gemeinsamer Arbeit ein Fragebogen mit zu beobachtenden Aspekten erstellt, die in einer Nachbesprechung zwischen den Unterrichtenden und den Beobachter:innen diskutiert werden. Die wichtigsten Punkte aus diesen Gesprächen werden in der Regel auch in den Orientierungstreffen angesprochen.

Co-Teaching ist eine weitere häufig genutzte Grundlage für die Reflexion, insbesondere im Rahmen von PALEP. Das liegt an der Art dieses Projekts, das an öffentlichen Grundschulen in größeren Klassen (mit bis zu 25 Kindern) entwickelt

wird. Diese Praxis hat sich als äußerst erfolgreich bei der Förderung der Reflexion über das Unterrichtsgeschehen erwiesen, da sie den Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Kollegen:innen über alle Aspekte des Unterrichts ganz wesentlich fördert. So wird die Reflexion zu einem grundlegenden Bestandteil der Projektmethodik und damit auch der Lehrkräfteausbildung.

Neben den bereits genannten Maßnahmen ist das Unterrichtstagebuch zu erwähnen. Dieses dient dazu, die allgemeinen Eindrücke der angehenden Deutschlehrer:innen vom gerade gehaltenen Unterricht festzuhalten. Die Aufzeichnungen werden in den Berichten der Studierenden während der Orientierungstreffen als ein wichtiges Instrument zur Reflexion über ihre Unterrichtspraxis und vor allem über ihre Entwicklung als professionell handelnde Lehrkräfte genutzt.

3 BEISPIELE AUS DEUTSCHLAND

Auch in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften in Deutschland sind Überlegungen zur Nutzung von Reflexion aktuell. Diese speisen sich u. a. aus der Erkenntnis, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen durch eine forschende Haltung maßgeblich unterstützt wird (u. a. Hallet, 2018, S. 74). In den akademischen DaFZ-Lehrangeboten finden sich demzufolge immer mehr Konzepte, in denen Reflexion eine zentrale Rolle spielt. Bevor exemplarisch ein Beispiel beschrieben wird, soll kurz auf einige Spezifika der DaFZ-Lehrkräftebildung in Deutschland eingegangen werden.

3.1 Charakteristika der DaFZ-Lehrkräftebildung

Die Ausbildung von Deutschlehrpersonen unterliegt verschiedenen Herausforderungen, gerade auch mit Blick auf den weltweiten Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften (Auswärtiges Amt, 2020). In den DACH-Ländern hat sich DaFZ im Lauf der letzten 50 Jahre institutionell neben der Germanistik etabliert und dabei die fremdphilologische Perspektive mit in den Blick genommen, die zunehmend an Wichtigkeit gewinnt. Gleichwohl unterscheidet sich das DaFZ-Studium von anderen Lehramtsstudiengängen (Funk, 2018, S. 54 f.). Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass DaFZ in Deutschland über lange Zeit hinweg kein vollwertiges Lehramtsstudium war (bis heute ist es meist nur als Drittfach studierbar) und damit der direkte Weg ins Referendariat und an die Schule verschlossen blieb. In der Folge muss die Gelegenheit für das Erleben von Unterricht stärker als in anderen Lehramtsfächern bereits im Studium enthalten sein.

3.2 Reflexion in der DaFZ-Ausbildung

Um Theorie und Praxis innerhalb des Studiums zu verbinden und die Reflexion anzuregen gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Als ein Beispiel unter vielen sei dafür das sogenannte „Anwendungsmodul“ im Bachelor-Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Jena genannt. Dieses hat zum Ziel, die bisher im Studium erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen zusammenzuführen und in der (Unterrichts-)Praxis umzusetzen. Das Seminarangebot bringt Studierende der Universität Jena und weiterer Partnerinstitutionen aus Argentinien, Brasilien, Japan, Korea, Paraguay und Taiwan zusammen und umfasst drei wesentliche Phasen (Voerkel & Freudenthal, 2023):

- ◆ Phase 1: In den ersten vier Wochen des Semesters werden – unter aktiver Einbindung der Studierenden und ihres Vorwissens – Grundlagen der DaFZ-Didaktik wiederholt und gefestigt. Gleichzeitig werden international zusammengesetzte Teams gebildet, die ein bestimmtes Thema (z. B. „Studienalltag“ oder „Mobilität“) vorbereiten und didaktisieren.
- ◆ Phase 2: In den darauffolgenden fünf Wochen bieten die Teams Begegnungstreffen für DaF bzw. Germanistikstudent:innen aus unterschiedlichen Ländern an, die am Beginn ihres Studiums stehen und die Zielsprache Deutsch etwa auf Niveau A2 beherrschen. Die Online-Kurse werden per Zoom gehalten und aufgezeichnet.
- ◆ Phase 3: In den verbleibenden fünf Wochen des Semesters werden die Begegnungstreffen anhand der gesammelten Daten nachbereitet und ausführlich besprochen. Die Student:innen erhalten Einblicke in die Forschung, indem sie in Teams selbst Videosequenzen herausuchen, transkribieren und auswerten.

Reflexion spielt in allen drei Phasen eine zentrale Rolle. In Phase 1 überdenken die Studierenden, die mit verschiedenem Vorwissen und aus unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen ins Seminar kommen, ihren Hintergrund und tauschen sich in Foren und Gesprächsrunden über ihre eigenen DaF-Erfahrungen aus. In Phase 2, in der die Studierenden selbst unterrichten, wird nach jedem Unterricht eine direkte Feedback- und Reflexionsrunde angeboten, bei der bestimmte Leitfragen diskutiert werden. Zudem wird nach dem letzten Begegnungstreffen ein ausführlicher Reflexionsbogen ausgefüllt. In Phase 3 werden anhand von Videosequenzen aus den Begegnungstreffen bestimmte Aspekte des Unterrichts detailliert analysiert und besprochen. Die Diskussion im Team erlaubt es den Studierenden, ihr eigenes Handeln als Lehrperson noch einmal anzuschauen, konstruktiv-kritisch zu hinterfragen und mögliche Handlungsoptionen auszuloten. Sie nutzen damit verschiedene Ebenen der Reflexion und kombinieren sie mit essenziellen Erfahrungen des kulturellen Lernens und der

Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006). Das Seminarangebot bildet somit einen wesentlichen Baustein in der Ausbildung der Studierenden und dadurch für die Vorbereitung auf ihre (mögliche) künftige Tätigkeit als DaFZ-Lehrer:innen.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Mit diesem Beitrag wurden ausgewählte Szenarien der Ausbildung von DaFZ-Lehrpersonen vorgestellt. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Aktivitäten und Instrumenten, mit denen eine nachhaltige Reflexion anhand der Integration von Theorie, Praxis und Forschung gefördert werden kann. Spannend ist im Vergleich zwischen einer Universität in Brasilien (UFRJ) und in Deutschland (Universität Jena), welche Rolle die Reflexion bei der Ausbildung einnimmt und welche Maßnahmen zu ihrer Förderung ergriffen werden. Darunter zählen beispielsweise:

- ◆ Kollegiale, kollaborative Unterrichtsplanung
- ◆ Co-Teaching, Peer-Feedback und kollegiale Beobachtungen
- ◆ Gezielter Einsatz verschiedener Beobachtungs- und Feedback-Fragebögen
- ◆ Hospitationen und Unterrichtstagebücher
- ◆ Kollegiale Gespräche nach dem Unterricht

Aufgrund des Formats kann an dieser Stelle nicht auf die Charakteristika einzelner Instrumente und Maßnahmen eingegangen werden. Gleichzeitig sei darauf verwiesen, dass eine inner- und außeruniversitäre Beschäftigung mit den Möglichkeiten der Reflexionsförderung in vollem Gange ist, so etwa mit einer eigenen Sektion beim Weltkongress für Angewandte Linguistik (AILA 2021) und einem daraus entstandenen Sammelband. Dabei werden verschiedene Perspektiven diskutiert, so bspw. bestimmte Phasen oder Formate des Studiums bzw. der Ausbildung, in denen die Reflexion noch stärker in den Fokus gerückt werden könnte. Darunter zählen zum Beispiel:

- ◆ Betreutes Praktikum (meist in der letzten Phase der Ausbildung, für DaF bisher jedoch kaum an Schulen angeboten)
- ◆ Teilnahme von Studierenden an „Third-Mission“-Projekten, die sich auf die Unterrichtspraxis konzentrieren (mit der Möglichkeit für praktische Lehr-erfahrungen unter der Aufsicht und Anleitung erfahrener Lehrkräfte)
- ◆ Integrierte, interinstitutionelle Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen (unter Beteiligung von Universitäten, Schulen und internationale Einrichtungen wie bspw. Goethe-Institut)

Im Zuge des weltweiten – und gerade in Deutschland heiß diskutierten – Mangels an gut ausgebildeten Lehrpersonen wird uns die Debatte um notwendige Lehrkompetenzen und ihre Förderung noch lange begleiten. In diesem Zusammenhang gilt es, die Rolle der Reflexion genauer zu schärfen und weiter zu erforschen, um dadurch sowohl die Qualität des Unterrichts als auch die Handlungsoptionen der Lehrkräfte und damit auch die Gesellschaft als Ganzes zu stärken.

Literatur

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Abgerufen am 31. 01. 2023 von <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. <https://doi.org/10.25656/01:4451>
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2001). *Parecer CNE/CP9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Funk, H. (2018). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als Vorreiter und Nachzügler einer Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften – zu Unterschieden und gemeinsamen Herausforderungen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 54–65). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gondar, A. F. P., & Ferreira, M. V. (2020). Herausforderungen der Professionsbildung angehender DaF-Lehrerinnen und -Lehrer in Rio de Janeiro: Bestandsaufnahme auf der Grundlage subjektiver Theorien und Aussichten für die Forschung. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 47(5), 491–506. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0095>
- Hallet, W. (2018). Didaktische Selbständigkeit als Ziel der fremdsprachlichen Lehrer/innenbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 66–76). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rodrigues, L. C. B. (2016). A formação do professor de língua estrangeira no Séc. XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. Londrina: *Signum, Estud. Ling.*, 19/2, 13–34.

- Santos, Y., Kleinbing, H., Scribelk, L., & Voerkel, P. (2019). Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrausbildung. *Pandaemonium Germanicum*, 22(36), 178–206. <https://doi.org/10.11606/1982-88372236178>
- Schart, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen – FLuL*, 43(1), 36–50.
- Voerkel, P., & Freudenthal, J. (2023). ... zwei Fliegen mit einer Klappe? COIL als Professionalisierungsmöglichkeit in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften. *Kontexte*, 1:1, 154–171. <https://doi.org/10.24403/jp.1297034>