

## Alternative Formen des Praktikums im Deutsch als Fremdsprache-Studium

*Renate Freudenberg-Findeisen, Bernt Ahrenholz,  
Nicola Würffel*

### 0. Einleitung

In den meisten Deutsch als Fremdsprache-Studiengängen in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich ist ein Praktikum Pflicht<sup>1</sup>. Dabei handelt es sich oft um ein begleitetes Hospitations- und Unterrichtspraktikum, bei dem Studierende an einer (oft ausländischen) Institution im DaF-Unterricht hospitieren und eine gewisse Anzahl von Stunden selbst unterrichten. Neben dieser klassischen Form des Unterrichtspraktikums sind aber auch andere Formen des Praktikums denkbar bzw. an einigen wenigen Universitäten schon üblich. Einige dieser alternativen Formen sollen im folgenden Beitrag vorgestellt werden.

In einem ersten Teil wird den Möglichkeiten von Praktika in der innerbetrieblichen berufsbezogenen fremdsprachlichen Weiterbildung großer Firmen nach-

gegangen. Anschließend wird auf die Form des One-to-One-Tutoriums eingegangen und in einem dritten Schritt werden mögliche Formen von elektronischen Praktika dargestellt.<sup>2</sup>

### 1. Praktika in Kontexten der berufsbezogenen fremdsprachlichen Weiterbildung

Einem Nachfragerückgang an allgemeinsprachlichen Deutsch als Fremdsprache-Kursen an vielen Orten dieser Welt steht ein wachsendes Bedürfnis nach Deutschkenntnissen in berufsbezogenen Kontexten gegenüber. In Fachveröffentlichungen wird dieses Bedürfnis nach Deutschkenntnissen mit einem großen Interesse an beruflich orientierter und betrieblich akzentuierter Fortbildungsabsicht begründet. Bei den Interessenten steht dabei der Wunsch im Zentrum,

1 Auch in Studiengängen, in denen ein Praktikum nicht obligatorisch ist, wird den Studierenden oft nahegelegt, ein solches zu absolvieren.

2 Der Beitrag geht auf Vorträge zurück, die vom 29.11. bis 1.12.2001 in Rauischholzhausen auf einer Fachtagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur Rolle der Praktika in der Ausbildung von DaF-Lehrern in einer Arbeitsgruppe »Alternative Formen des Praktikums« gehalten wurden. (Renate Freudenberg-Findeisen zu Praktika in Betrieben, Bernt Ahrenholz zu One-to-One-Tutorien, Nicola Würffel zu elektronischen Praktika).

»die eigenen beruflichen Erfahrungen und Fähigkeiten im internationalen Rahmen zu erproben und zu erweitern und dadurch berufliche Einsatzmöglichkeiten im Heimatland oder grenzüberschreitend zu verbessern« (Becker 1994: 63; vgl. auch Buhlmann/Fearns 2000: 7; Fluck 1992: 2).

Diesem Fort- und Weiterbildungsbedarf wird in der innerbetrieblichen Weiterbildung Rechnung getragen. So werden beispielsweise in der BASF AG jährlich ca. 3500 Teilnehmer und Teilnehmerinnen in 14 Sprachen unterrichtet. Sprachen und Interkulturelles Training sind Eckpunkte der konzeptionellen Arbeit dieser innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilung. Damit eröffnet sich auch für Studierende des Faches DaF ein Praxis- und potentiell späteres Berufsfeld, das aus mehreren Gründen weiter verfolgt und ernster genommen werden sollte als bisher.

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer Fallrecherche: Kontakte wurden zu den Verantwortlichen für fremdsprachliche Weiterbildung der Ford AG, der Opel AG, der BASF AG, der Henkel AG, der Bayer AG, von Degussa, Siemens und AllessaChemie aufgenommen.

Diese Auswahl orientierte sich an Überlegungen, inwieweit die einzelnen Unternehmen für ihr internationales Wirken Fremdsprachen benötigen und daß sie gleichfalls auch als begehrte Fortbildungsstätten für ausländische Fach- und Führungskräfte auftreten. Des weiteren sollten in der Fallrecherche deutsche und ausländische Unternehmen befragt werden.

Die Recherche wurde über Brief-, Email- und Telefonkontakte realisiert. Im Zentrum der Telefonate und Korrespondenz standen folgende Fragen:

– Inwieweit wird innerhalb der betrieblichen Weiterbildung Fremdsprachen- training angeboten?

- Welchen Stellenwert hat im Ensemble der fremdsprachlichen Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, in Ihrer Weiterbildungsabteilung angehende Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende als Praktikanten zu betreuen?
- Wie würde ein solches Praktikum inhaltlich aussehen?
- Was erwarten Sie von den Praktikanten?

### **1.1 Lehr-Lernsettings und Rahmenbedingungen in der betrieblichen Weiterbildung**

Wie die Recherche zeigte, trifft man in der betrieblichen Weiterbildung auf Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit einer klar umrissenen Lernmotivation: Alltags- und Berufssituationen sollen bewältigt werden. Damit steht die Verwendungsabsicht für bestimmte Sprachausschnitte im Vordergrund, ein Bedürfnis nach Fremdsprachenkenntnissen also, eingeschlossen auch Deutschkenntnissen, das letztlich eine Funktionsübernahme in einem Unternehmen ermöglicht und damit berufliche Chancen erweitert und verbessert.

In der betrieblichen Weiterbildung findet man – orientiert an den Bedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen – alle Lehrformen: vom Gruppenunterricht über Unterricht in Kleinstgruppen bis hin zum Einzelunterricht, wobei der Unterricht in Kleinstgruppen und Einzelunterricht zu dominieren scheinen. Daneben werden auch alternative Formen erprobt, wie z. B. ein Tandem-Programm, das gegenwärtig bei der Henkel AG aufgebaut wird, oder Formen von E-Learning. Charakteristisch für das Sprachtraining in der betrieblichen Weiterbildung scheinen weiter Intensivkurse über kürzere Zeiteinheiten zu sein.

Hinsichtlich des Sprachniveaus findet man auch in der betrieblichen Weiterbil-

dung verschiedene Niveaustufen: Anfänger, fortgeschrittene Anfänger sowie Fortgeschrittene. In Hinblick auf die Muttersprachen der Teilnehmer ist mit heterogenen wie homogenen Gruppen zu rechnen. So wurden während der Recherche in der Henkel AG beispielsweise DaF-Kurse für Spanisch sprechende Lerner vorbereitet, bei Siemens lief ein DaF-Kurs für eine internationale Führungsklientel.

Durch das internationale Wirken vieler Unternehmen ist der Umgang mit Nicht-Muttersprachlern Tagesgeschäft. Dieses bewußte Sich-Einstellen auf Nicht-Muttersprachler zu thematisieren und zu schulen, damit interkulturelle Kompetenzen zu fördern sowie berufsbezogene Mehrsprachigkeit als Konzept zu entwickeln, das sind Herausforderungen, denen sich betriebliche Weiterbildungsabteilungen derzeit stellen.

Was den Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache im Ensemble der fremdsprachlichen Weiterbildung anbetrifft, so ist dieser von vielen Faktoren beeinflusst: Zum einen ist die Herkunft des Unternehmens bedeutsam. In deutschen Mutterunternehmen, die international agieren und Tochterunternehmen im Ausland haben, kann man sehen, daß Deutsch als Fremdsprache neben Englisch durchaus einen wichtigen Fremdsprachenbedarf ausmacht, da Deutsch auch als Verkehrssprache im Unternehmen gebraucht wird. Anders ist es in Unternehmen, die ihr Mutterhaus im Ausland haben, wie z. B. die Ford AG oder die Opel AG. Hier ist Englisch die Verkehrssprache im Unternehmen. Deutsch als Fremdsprache spielt in den deutschen Niederlassungen zwar eine Rolle, aber eher eine marginale. Zum anderen ist wichtig, welche Märkte für das Unternehmen interessant sind. Von seiten der Unternehmen wurde deshalb

auch immer wieder betont, daß es gar nicht darum geht, bestimmte Sprachen zu favorisieren, sondern darum, daß sich fremdsprachlicher Bedarf nach den Bedürfnissen des eigenen Unternehmens richtet, sich ändern kann und flexibel handhabbar sein muß, und folglich ein Konzept der Mehrsprachigkeit grundlegend ist.

Administrativ ist die betriebliche fremdsprachliche Weiterbildung in den einzelnen Unternehmen unterschiedlich verankert, ausgestaltet und institutionalisiert. Übergreifend lassen sich zwei Tendenzen feststellen: Auslagerung auf der einen Seite und spezialisierte innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen mit z. T. eigenen Sprachlehrkräften auf der anderen. Diese unterschiedliche Verankerung hat natürlich auch Auswirkungen auf Praktikumsmöglichkeiten. Bei den recherchierten Unternehmen lassen sich drei Weiterbildungsszenarien bzw. -formen hinsichtlich der fremdsprachlichen Fortbildung ausmachen:

*a) Verantwortliche/r für Weiterbildung als Vermittler*

Die oder der Verantwortliche für fremdsprachliche Weiterbildung hat die Rolle eines Koordinators und Vermittlers: Er/sie vermittelt je nach Bedarf fremdsprachliche Weiterbildungen. So verfahren beispielsweise die Ford AG und Degussa. Für Deutsch als Fremdsprache arbeiten sie ausschließlich mit freiberuflichen Trainern zusammen.

Auch wenn während der Recherche oft betont wurde, daß es durchaus gewinnbringend sein könnte, mit einem Praktikanten zu arbeiten, sehen sie unter den derzeitigen Bedingungen keine Möglichkeit, einen Praktikanten sinnvoll einzusetzen und zu betreuen.

Absolventen aber können sich als Honorarsprachlehrkräfte jederzeit bewerben.

### b) Zusammenarbeit mit Sprachschulen

Die Weiterbildungsabteilungen arbeiten hinsichtlich ihres Fremdsprachenbedarfs fest mit (meist privaten) Sprachschulen zusammen. Der oder die Verantwortliche für fremdsprachliche Weiterbildung koordiniert diese Zusammenarbeit und formuliert ausgehend vom jeweiligen Bedarf Fortbildungswünsche an die betreffende Sprachschule. So verfahren beispielsweise die Opel AG oder AlessaChemie.

Das gesamte Sprachtraining wie auch große Teile der konzeptionellen Arbeit liegen damit in den Händen der jeweiligen Sprachschule. Inwieweit diese Sprachschulen bereit wären, DaF-Praktikanten zu betreuen, konnte in der vorliegenden Recherche nicht weiter untersucht werden.

### c) Innerbetriebliche Weiterbildungszentren

Den »Auslagerungsmodellen« stehen innerbetriebliche Weiterbildungszentren gegenüber, deren Schwerpunkte wie beispielsweise in der BASF AG, bei Siemens oder der Henkel AG in der konzeptionell-pädagogischen Arbeit liegen. Sprachen und Interkulturelles Training sind dabei Eckpunkte. Auf der Grundlage fremdsprachlicher Bedarfsanalysen in den einzelnen Abteilungen des Unternehmens werden geeignete Trainingskonzepte entwickelt, geplant und durchgeführt sowie eigenes Trainingsmaterial erstellt. Die Konzeptions- und Entwicklungsarbeit wird also von Mitarbeitern vor Ort geleistet. Das Sprachtraining erfolgt teils durch eigene Sprachlehrkräfte, teils durch Honorarlehrkräfte oder auch in Zusammenarbeit mit Sprachschulen und anderen Institutionen (Goethe-Institut oder Universitäten).

Hier eröffnet sich ein äußerst interessantes Feld für DaF-Praktikanten und Praktikantinnen, das in den nachfolgenden Betrachtungen eingehender beschrieben und erörtert wird.

## 1.2 Inhalte des Praktikums

In den innerbetrieblichen Weiterbildungszentren sind die Felder, mit denen DaF-Praktikanten in Berührung kommen werden, sehr vielfältig und facettenreich, reichen sie doch von Aspekten der Planung, Entwicklung und Konzeption von fremdsprachlicher Fortbildung bis zur Ausführung und schließen auch Organisation und Aspekte des Fremdsprachenmanagements mit ein. Hervorgehoben wurde während der Recherche immer wieder, daß versucht wird, die Praktikanten in ein Projekt zu integrieren. Dadurch kann am besten gewährleistet werden, daß den Praktikanten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schritten nachvollziehbar werden und daß an einem Beispiel der Blick für das Ganze erfahrbar wird.

Den Rechercheertrag auswertend, lassen sich folgende Bereiche ausmachen, in denen DaF-Praktikanten und Praktikantinnen Einblicke bekommen können:

### 1. Einblicke in die konzeptionell-pädagogische Arbeit

Die konzeptionell-pädagogische Arbeit als Schwerpunkt der Weiterbildungsabteilungen umfaßt Aspekte wie:

- fremdsprachliche Bedarfsanalysen in und für einzelne Abteilungen planen und durchführen,
- curriculare Aufbereitung des ermittelten Bedarfs und Entwicklung entsprechender Konzeptionen für das Sprachentraining,
- Beurteilung von Lehr- und Lernmaterialien in Hinblick auf die Erfordernisse der Bedarfsanalysen,
- Erstellung eigener Lehr- und Lernmaterialien,
- Erstellung von Lernmaterialien für bestimmte Lernformen (z. B. Tandem-Materialien).

## 2. Einblicke in das Sprachtraining

Praktikanten können in gewissem Umfang auch Einblicke in den Unterricht selbst erhalten. Das ist v. a. dort möglich, wo der Unterricht von eigenen Lehrkräften gehalten wird. So sind Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche – v. a. als Teamteaching – durchaus denkbar.

## 3. Einblicke in die organisatorische und administrative Arbeit

Betriebliche Weiterbildung orientiert sich an den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Teilnehmer, reicht im Sprachtraining vom regulären Sprachkurs über Kleinstgruppenunterricht bis zum Einzeltraining, schließt aber auch alternative Lernformen wie Tandem-Programme oder E-Learning mit ein.

Praktikanten können Einblicke in die Abwicklung dieser verschiedenen Organisationsformen gewinnen und bei der Vorbereitung entsprechender Trainerworkshops unterstützend mitwirken.

## 4. Einblicke in das Weiterbildungsmanagement

In der betrieblichen Weiterbildung sind neben hauseigenen Sprachlehrkräften auch Honorarkräfte beschäftigt. Deshalb ist ein nicht zu unterschätzender Aspekt die Auswahl geeigneter Trainer wie ihre pädagogische Betreuung. Praktikanten können diesbezügliche Erfahrungen während ihrer Teilnahme an Trainergesprächen gewinnen.

### 1.3 Anforderungen an Praktikanten

Wie die möglichen Inhalte eines Praktikums in der fremdsprachlichen betrieblichen Weiterbildung zeigen, werden Praktikanten vor allem in die Konzeptions-, Entwicklungs- und Organisationsarbeit einbezogen. Praktikanten und Praktikantinnen sollten deshalb gewisse Fähigkeiten haben, um:

- spezifische Lehr- und Lernbedingungen und Lernbedürfnisse wahrzunehmen, zu reflektieren und beschreiben zu können,
- den Sprachstand von Lernern einzuschätzen,
- fremdsprachendidaktische und -erwerbstheoretische Kenntnisse anwenden zu können, d. h. bei der konzeptionellen Umsetzung von Elementen bzw. Teilen von Trainingsprogrammen unterstützend mitwirken zu können,
- sich auf unterschiedliche Lernformen (Kleinstgruppe, Einzeltraining, Intensivunterricht) einstellen zu können.

Von seiten der Weiterbildungsabteilungen wurden Qualifikationen hervorgehoben, die man generell für DaF-Praktika bzw. Sprachpraktika nennen kann. So wurde neben dem Vordiplom und damit einer allgemeinen linguistischen und fremdsprachenmethodischen Grundlage besonders betont, daß die Praktikanten andere Fremdsprachen beherrschen sollten (bei BASF unbedingt Englisch), Interesse an innerbetrieblicher Weiterbildung haben, Sinn für globale Wirtschaftsentwicklungen und gesellschaftliche Veränderungsprozesse mitbringen, engagiert, aufgeschlossen und kreativ sein sollten. Über branchenspezifische oder spezielle fachsprachliche Kenntnisse müßten sie dagegen weniger verfügen.

### 1.4 Konsequenzen für die Ausbildung Deutsch als Fremdsprache: Vorbereitung auf ein Praktikum

Die bisherigen Ausführungen konnten sicherlich deutlich machen, daß betriebliche Weiterbildung ein durchaus attraktives späteres Arbeitsfeld für DaF-Absolventen sein kann. 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 analysie-

ren, um auf dieser Grundlage Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auch individuelle Lernformen berücksichtigen. Das bedeutet, daß von einem »Fremdsprachen-Entwickler« konzeptionelle Arbeit ebenso verlangt wird wie das Vermögen, fremdsprachliche Weiterbildung zu managen. Deshalb ist es dringend erforderlich, in unseren Studiengängen die Vorbereitung auf ein Praktikum nicht allein auf Sprachtraining auszurichten. Schulische und universitäre Lernkontexte, in denen Unterricht mit festen Gruppen und (oft) mit Fremdmaterialien dominiert, können nur ein Praxisfeld neben anderen sein. Auch das Unterrichten selbst kann nur ein Teil der Vorbereitung auf ein Praktikum sein.

Wie die Recherche zeigt, ist es wichtiger, schon während der Ausbildung den Umgang mit unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten kennenzulernen, vor allem die Kompetenz auszubilden, verschiedene Lehr- und Lernkontexte fachlich kompetent auszugestalten. Dabei ist das eigentliche Sprachtraining nur eine Komponente, zunächst sind Erhebungs-, Analyse- und Entwicklungsfähigkeiten gefragt:

- Wie ermittelt man fremdsprachlichen Bedarf?
- Welche Faktoren beeinflussen solche Analysen? Wie wird dieser Bedarf in zu vermittelnden Sprach- und Sachstoff umgesetzt?
- Wie kann man effektiv adäquate Lehr- und Lernmaterialien erarbeiten?

Damit dieses Praxisfeld DaF-Studierenden zugänglich wird, ist an der Universität Trier geplant, einen entsprechenden Praktikumsportal im Internet – ähnlich

dem DAAD-Lektoren-Netz – aufzubauen.

Abschließend noch eine Bemerkung zur Finanzierung:

Praktika sind in der Regel unbezahlt. Im Rahmen der Förderung auslandsorientierter Studiengänge werden – wie allgemein bekannt – vor allem DaF-Auslandspraktika durch den DAAD mit Teilstipendien unterstützt.

Praktika in Weiterbildungsabteilungen der hier vorgestellten Unternehmen werden bisher nur eingeschränkt gefördert. Hier sind Änderungen dringend geboten, denn wie gezeigt werden konnte, eröffnen diese Inlandspraktika in der Wirtschaft durchaus attraktive Berufsmöglichkeiten.

## 2. One-to-One-Tutorien

One-to-One-Tutorien im Rahmen der Ausbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrern sind Lehr-Lernsettings, in denen einzelne Studierende anderen einzelnen Studierenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bei der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz helfen. Die Sprachlehrertätigkeit wird als Praktikum organisiert; die Studierenden werden auf die Tätigkeit in den One-to-One-Tutorien vorbereitet und in einem begleitenden Seminar unterstützt. Dieses Praktikumsmodell, das an der Freien Universität Berlin entwickelt wurde, ist bereits an anderer Stelle ausführlicher vorgestellt worden und soll hier nur in seinen Grundzügen skizziert werden, um anschließend der Frage nachzugehen, was die spezifischen Merkmale einer solchen *alternativen Praktikumsform* sind<sup>1</sup>.

1 Die Grundidee stammt von Harald Weydt, die Ausarbeitung des Modells von Martina Rost-Roth. Darstellungen der Organisationsform und ihrer Funktion in der Lehrerbildung finden sich in Rost-Roth/Ahrenholz 1997, Ahrenholz 2000, Ahrenholz/Rost-Roth 1995.

## 2.1 Kurze Darstellung der »One-to-One-Tutorien« als Praktikumsform

Die Praktikumsform »One-to-One-Tutorien« hat verschiedene Komponenten: Neben der eigentlichen Lehr-Lernsituation, die aus zwei Stunden wöchentlichem Unterricht in der One-to-One-Konstellation besteht, gibt es ein Begleitseminar zur Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung der Tutorien, das aus einem vorgeschalteten Blockseminar und begleitenden Seminarsitzungen besteht, einem studentischen Tutorium, das den Praktikanten vor allem Hilfen bei der konkreten Vorbereitung der einzelnen Unterrichtssituationen bietet, eine Videohospitation, bei der Ausschnitte aus einer Tutoriumssitzung mit den betreuenden Dozenten diskutiert werden, und Sprechstunden, in denen die Studierenden bei diversen Problemen beraten werden. Zu den besonderen Merkmalen gehört weiterhin, daß möglichst viele Tutoriensitzungen auf Audiokassetten aufgenommen werden, so daß die Praktikanten die Möglichkeit haben, sich die Unterrichtssituationen zuverlässig und wiederholt zu vergegenwärtigen.

Die Aufnahme und Einbindung der Lerner erfolgt über ein kurzes Aufnahmegespräch, eine erste gemeinsame Sitzung aller Teilnehmer und ein gemeinsames Fest.

Am Beginn der Arbeit steht ein für alle gemeinsamer Einführungsblock, in dem die Praktikanten mittels einer freien Konversation, einer Bildbeschreibung und einer Textzusammenfassung versuchen, ein Bild von den Sprachkompetenzen ihres Tutees zu gewinnen, um daran anschließend mit der Arbeit zu beginnen.

## 2.2 One-to-One-Tutorien als »alternative« Praktikumsform

One-to-One-Tutorien wurden zunächst einmal verstanden als andere Praktikumsform, anders als Praktika im Gruppenunterricht in Bezug auf das Lehr-Lerndesign, anders von den spezifischen Lernmöglichkeiten der Praktikanten her, anders in Hinblick auf die Optionen, empirisch begründete Sprachlehr- und -lernforschung in das Praktikum zu integrieren, anders in Hinblick auf die Bildungstraditionen, an denen es sich orientiert, und schließlich anders in Hinblick auf die organisatorischen Anforderungen, die die jeweilige Universität zu erfüllen hat. Dabei wurde und wird davon ausgegangen, daß ein Praktikum in einem One-to-One-Tutorium nicht nur auf strukturell ähnliche Lehr-Lernsituationen wie beispielsweise Einzelunterricht vorbereitet, sondern auch zur Ausbildung von Qualifikationen beiträgt, die Lehrende im Gruppenunterricht benötigen.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt bei der Entwicklung der One-to-One-Tutorien waren u. a. zwei Aspekte:

1. eine relativ kleine Einrichtung wie den »Modellversuch Deutsch als Fremdsprache« an der Freien Universität Berlin organisatorisch nicht zu überfordern und
2. die Leistungen, die die Praktikanten erbringen, der Institution wieder selbst zu Gute kommen zu lassen, d. h. den Studierenden nicht-deutscher Herkunftssprache eine Hilfestellung bei der sprachlichen Bewältigung ihres Studienalltags anzubieten (vgl. Ahrenholz/Rost-Roth 1995).

Durch die Ansiedelung der Praktika an der Universität hat man eine relativ leicht

---

<sup>1</sup> Neben den One-to-One-Tutorien werden den Studierenden des Studienggebietes Deutsch als Fremdsprache nach Möglichkeit auch für Gruppenunterricht Praktikumsmöglichkeiten im In- und Ausland angeboten.

zu handhabende und vor allem in Hinblick auf die Zahl der Praktikumsplätze sehr flexible Organisation, die es erlaubt, für jeden Praktikanten eine eigenständige Unterrichtstätigkeit von ca. 20 Unterrichtsstunden sicherzustellen.

In Hinblick auf die Qualifizierungsleistungen des Praktikums lassen sich im Lehr-Lerndesign der One-to-One-Tutorien Bereiche, die typisch für die meisten Formen von Sprachlehrsituationen sein können, unterscheiden von Bereichen, die vorzugsweise in One-to-One-Settings zum Tragen kommen.

Zu den Aufgaben, vor die Praktikanten in vielen Sprachlernsituationen gestellt werden, gehören:

- Unterrichts- und Zeitplanung,
- Auswahl der Lehrmaterialien,
- Art und Umfang der Fertigkeitstrainings,
- Wortschatzarbeit,
- Ausspracheübungen,
- die Förderung von Sprachkompetenzen in schriftlichen Produktionen,
- die Ausübung einer – vielleicht unterschiedlich zu definierenden – Lehrerrolle,
- Entscheidungen hinsichtlich Modifikationen der Unterrichtsplanung während des Unterrichtsgeschehens,
- Entscheidungen bezüglich des eigenen Korrekturverhaltens.

In dieser, sicher nicht abgeschlossenen Liste sind zentrale Bereiche von Sprachunterricht benannt. Sie sind u. a. Gegenstand der Begleitseminare (und empfohlener Didaktik- und Methodik-Seminare) und werden in den Praktikumsberichten thematisiert.

Die Arbeit in den One-to-One-Tutorien unterscheidet sich aber auch von der im

Gruppenunterricht. Zum einen ist Gruppenunterricht häufig in hohem Maße durch die Lehrbücher strukturiert, insbesondere in den Kursen aus dem Grundstufenbereich (vgl. Gadatsch 1991); d. h. die Praktikanten/Lehrer sind entlastet von einer ganzen Reihe von Entscheidungen. Dies ist in One-to-One-Tutorien nur begrenzt möglich. Während Lehrbücher und Unterricht in Gruppen immer auf ein angenommenes durchschnittliches Lernbedürfnis, einen ermittelten durchschnittlichen Sprachstand und angenommene durchschnittliche inhaltliche Interessen Bezug nehmen müssen, geht es in einer One-to-One Lehr-Lernsituation um den Sprachstand, die inhaltlichen und fertigkeitsbezogenen Interessen eines bestimmten Lernalters, denn eines der Grundprinzipien des Lehr-Lerndesigns ist, daß man versucht, so gut wie möglich von den Interessen der Beteiligten auszugehen. Diese Orientierung an den Interessen der Beteiligten ist auch in anderen ähnlichen Lernkontexten wie z. B. Tandem-Interaktionen von zentraler Bedeutung (vgl. aus der umfangreichen Literatur zu Tandem: Rost-Roth 1995, Brammerts/Kleppin 2000).

Wenn auch zuweilen schwierige methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen sind, so erlaubt das One-to-One-Setting doch besonders gut eine direkte Rückkopplung mit dem Lerner, was an einer Übung, einem Text, einem sprachlichen Ausdruck schwierig oder unverständlich oder interessant ist. Es gibt hier Chancen für ein differenziertes Feedback, für das in Situationen mit Gruppenunterricht viel weniger Möglichkeiten bestehen. So heißt es in Praktikumsberichten<sup>1</sup>:

1 Über alle Praktika muß ein Arbeitsbericht vorgelegt werden, in dem die eigene Tätigkeit dokumentiert und reflektiert wird. Für eine allgemeine Evaluierung der Praktikumsform wurden 60 Berichte und 62 Fragebogen ausgewertet (vgl. Ahrenholz/Rost-Roth 1996); die Ziffern in Klammern geben Berichtsnummer und Belegstelle an.



»Das One-to-One-Tutorium hat mir sehr viel Spaß gemacht und war eine interessante Erfahrung im Hinblick auf die angestrebte Lehrtätigkeit. Gerade durch die Eins-zu-Eins-Situation war es möglich, eine direkte Rückkopplung von dem Tutee zu erhalten. Besonders interessant war es für mich, die vielzitierten kulturellen Unterschiede einmal konkret zu erfahren und Wege der Verständigung gemeinsam zu suchen.« (51/03)

Der Umstand, in einer relativ offenen Lehr-Lernsituation mit nur einem Lerner zu agieren, führt – vermutlich stärker als im Gruppenunterricht – dazu, daß die Praktikanten immer wieder mit unerwarteten Fragen zu Wortbedeutungen und sprachlichen Regularitäten konfrontiert werden:

»Schwierigkeiten hatte ich insbesondere dabei, unvorbereitet einzelne Vokabeln prägnant und verständlich zu erklären.« (52/08)

»Unsere häufige Beschäftigung mit grammatischen Problemen und die ausführliche gemeinsame Suche nach bestimmten Begriffen und Formulierungen forderte mich zu einer ständigen Reflexion über meine eigene Sprache auf. Dabei war ich negativ überrascht, wie schwer mir so manche Erklärung fiel.« (25/10)

Dabei wird für die Praktikanten deutlich, wo sie in der weiteren Ausbildung noch Lücken schließen müssen:

»Meine eigenen Grammatikkenntnisse muß ich also später noch mal verbessern.« (57/03)

»Die Unterrichtsvorbereitung gab mir über grundsätzliche Erfordernisse beim Fremdsprachenunterricht Aufschluß: Fundiertes Wissen über die jeweiligen grammatischen Probleme und Hineindenken in die Situation des Tutees sind bei der Erstellung der Übungen nötig.« (39/05)

Das spezifische Lehr-Lerndesign erfordert eine besondere Aufmerksamkeit für die individuellen Sprachkompetenzen und Fördermöglichkeiten; es erlaubt – anders gesagt – zugleich eine intensive

Beschäftigung mit den Merkmalen der jeweiligen Lernaltersprachen und den Möglichkeiten, auf ihre Veränderung durch Instruktion Einfluß zu nehmen:

»Der Text ist für uns ein guter Aufhänger, um über Schwierigkeiten mit dem FS-Lernen zu sprechen. Sie sagt, daß sie zwar die Worte in einem Text versteht, aber häufig Schwierigkeiten hat, den Inhalt des gesprochenen in der Fremdsprache auch zu fühlen.« (40/19)

»Diese wenigen Beispiele machen mich dafür sensibel, von welch unterschiedlichem Nutzen die Korrekturen für den Lerner sein können. Interessant finde ich jedenfalls die Beobachtung, daß nicht jede Korrektur angenommen wird.« (24/04)

Es stellt eine eigene Trainingsleistung während der Praktika dar, den Sprachstand der Lerner einzuschätzen. Dies wird auch in den Berichten immer wieder benannt:

»Im Nachhinein muß ich jedoch feststellen, daß ich Daniel lange Zeit, d. h. ungefähr bis Weihnachten, weit überschätzt habe.« (23/01)

»Beim Hören der Aufnahme fielen mir aber Fehler auf, die häufiger auftauchten, die ich aber im Gespräch gar nicht wahrgenommen hatte.« (34/10)

Das letzte Zitat zeigt auch die wichtige Rolle der Tonbandmitschnitte der einzelnen Arbeitstreffen. Das Verfahren erlaubt während des Praktikums eine empirisch basierte Reflexion des Lehr-Lerngeschehens, der Merkmale der Lernaltersprachen und auch des eigenen Lehrverhaltens:

»Beim Abhören der Kassette fiel mir auf, daß mein Redeanteil insgesamt viel zu hoch ist, während A. wenig von selbst erzählt. Ich bilde teilweise unvollständige oder gar falsche Sätze, betone manches recht unüblich und verwende gewöhnlich viel direkte Rede.« (25/06)

Die Arbeit mit den Audio- und Videoaufnahmen ermöglicht auch, durch einen Vergleich zu methodisch-didaktischen Einsichten zu gelangen:

»Im studentischen Tutorium wurden die unterschiedlichen Arten der Erteilung des Arbeitsauftrages direkt nebeneinander miteinander verglichen und diskutiert. Dabei kristallisierte sich v. a. die Erkenntnis heraus, wie wichtig eine kurze aber präzise Formulierung ist.« (43/07)

Schließlich geben die Aufnahmen einen guten Einblick in die Interaktion, und häufig wird Feedback und Korrekturverhalten analysiert:

»Die Möglichkeit der Nachbetrachtung hat zu einigen Anregungen bezüglich meines Korrekturverhaltens und überhaupt der Form meiner Feedback-Gebung geführt.« (43/07)

»Ich habe im Tutorium gelernt, mich selbst besser einzuschätzen. Dabei halfen mir besonders die Tonbandaufnahmen; denn mit diesen kriegte ich einen Einblick in mein eigenes Sprach- und Korrekturverhalten.« (19/07)

Mit diesem methodischen Ansatz, die Arbeitstreffen aufzuzeichnen, erfolgt eine bewußte Orientierung an der Sprachlehr- und -lernforschung, empirisch fundierte Einblicke in Unterrichtssituationen zu gewinnen. Gleichzeitig erlaubt das Verfahren auf der Basis von Mitschnitten und Transkriptionen, die gemachten Erfahrungen im Begleitseminar und weiteren Studium mit einzubeziehen, so daß eine stärkere Theorie-Praxisverschränkung erfolgen kann.

Praktika in Form von One-to-One-Tutorien führen also 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 von seiten der Lerner und damit Einsicht sowohl in spezifische Lernschwierigkeiten wie auch Besonderheiten des eigenen Lehrverhaltens.

### 3. Praktika und Tutorien im Kontext digitaler Medien

Die Digitalen Medien spielen in der Gesellschaft und auch im Fremdsprachenunterricht eine zunehmend wichtigere Rolle. Praktikumsformen, die diese Tatsache berücksichtigen, erscheinen aus mehreren Gründen sinnvoll: Sie nutzen das Internet mit seinen Informations-, Kommunikations- und Produktionsmöglichkeiten als »Praktikumsmedium und -ort«. Sie reagieren außerdem auf die sich erweiternden Bedürfnisse von DaF-Lehrenden, die in Zukunft nicht nur dringlicher denn je über Kenntnisse zum internetgestützten Lehren und Lernen verfügen müssen, sondern denen auf diese Weise auch neue Berufsmöglichkeiten erschlossen werden können.<sup>1</sup>

Ehe man Formen eines elektronischen Praktikums konzipiert, muß man sich überlegen, welche Möglichkeiten des internetgestützten Lehrens und Lernens es – außerhalb des traditionellen Klassenzimmers – überhaupt gibt, welche Rolle die Lehrenden in diesen Formen innehaben

1 Eine weitere mögliche Form des DaF-Praktikums, die im Zusammenhang mit den digitalen Medien steht, ist ein Praktikum in einem Verlag, der digitale Lernsoftware herstellt – wie z. B. Klett mit seiner Online-Komponente zum Lehrwerk *Passwort Deutsch*. Ein solches Praktikum ist z. B. im Gießener Masterstudiengang »Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik« Pflicht – ein Modul des Studiums umfaßt ein großes Projekt, das die Studierenden in Zusammenarbeit mit einem Verlag und unter Betreuung zweier Gießener Hochschullehrender aus den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Computerlinguistik durchführen. Vgl. unter <http://www.uni-giessen.de/msf/>.

und welche Formen für ein Praktikum in Frage kommen könnten. In diesem Artikel kann es allerdings nicht darum gehen, einen vollständigen Überblick über internetgestützte Sprachlehr- und -lernsituationen zu liefern; es sollen hier nur mögliche Einsatzfelder von DaF-Praktikanten/Praktikantinnen skizziert werden. Die Beschreibungen der ausgewählten Beispiele im ersten Teil werden sich deshalb auf einige Stichpunkte beschränken. Anschließend wird in einem zweiten Teil überlegt, welche Erfahrungen angehende Lehrende in den denkbaren Praktikumsformen sammeln könnten. Abschließend werden Probleme bei der Konzeption und Realisierung von elektronischen Praktikumsformen diskutiert.

### 3.1 Internetgestützte Sprachlehr- und -lernsituationen

Im folgenden werden fünf unterschiedliche internetgestützte Sprachlehr- und -lernsituationen erläutert, die für Praktikanten als Betätigungsfelder denkbar erscheinen. Die Lehr- und Lernsituationen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich zweier Kategorien: Zum einen hinsichtlich der Betreuungssituation (eins-zu-eins bzw. eins-zu-Gruppe), zum anderen hinsichtlich des Grades ihrer Anbindung an einen institutionellen Kontext. Natürlich gibt es Überschneidungen zwischen den einzelnen Situationen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Lehr- und Lernsituationen und benennt die jeweilige Rolle der Lehrenden.

	<i>Betreuungssituation eins-zu-eins</i>	<i>Betreuungssituation eins-zu-Gruppe</i>
<i>Unabhängig von institutioneller Anbindung</i>	Tutor/Tutorin im (ungesteuerten) E-Mail-Tutorium	
<i>An (Präsenz) Sprachkurs angebunden bis eingebunden</i>	Tutor/Tutorin im (gesteuerten) E-Mail-Tutorium	
<i>Unterstützung von Selbstlernkurs oder Lernumgebung</i>	Tutor/Tutorin für Einzeller-nende	Moderator/Moderatorin für kooperierende Lernergruppen
<i>Blended Learning oder vollvirtueller Sprachkurs</i>	Lehrender/Lehrende für individuellen teil- oder vollvirtuellen Sprachkurs	Lehrender/Lehrende im teil- oder vollvirtuellen Klassenzimmer

Tabelle 1: Internetgestützte Lehr- und Lernsituationen

#### 3.1.1 E-Mail-Tutorien

Das Konzept für »E-Mail-Tutorien« wurde von Tamme im Rahmen einer Dissertation entwickelt, realisiert, ausgewertet und analysiert (vgl. Tamme 2000 und 2001, Rösler/Tamme 1999, Würffel 2002). In einem E-Mail-Tutorium betreut eine Lehrkraft einen Einzellernenden per E-

Mail oder Chat<sup>1</sup> über einen längeren Zeitraum hinweg. Die Tutorien können auf seiten der Lernenden ganz unabhängig von einer institutionellen Anbindung stattfinden, sie können aber auch an einen (Präsenz-) Sprachkurs der Lernenden an- oder eingebunden (und somit in unterschiedlichem Grad von außen ge-

1 Erfolgt die Tutorierung auch über Chat, so befindet sich der/die Lernende zwar eventuell auch in einer Gruppensituation. Diese ist aber anders als beim Chat-Unterricht oder bei Fernlernkursen nicht von vornherein eingeplant, im Vordergrund steht die »eins-zu-eins«-Betreuung.

steuert) sein.<sup>1</sup> Die Inhalte eines Tutoriums werden in der Regel vom Tutee und vom/von der Tutor/Tutorin gemeinsam bestimmt. Die Rolle des/der Tutors/Tutorin kann sich in diesen Tutorien je nach Lern- und Lehrzielen zwischen der eines/einer Lehrenden und der eines/einer Sprachlernberatenden bewegen.

### 3.1.2 Tutorielle Betreuung von Selbstlernkursen und Lernumgebungen

Zu vielen Selbstlernkursen oder Lernumgebungen wird inzwischen eine tutorielle Betreuung per E-Mail und/oder Chat angeboten. Je nach Kursaufbau bildet diese entweder ein zusätzliches Angebot, bei dem der/die Tutor/Tutorin nur sprachlernberatende Funktionen übernimmt und den Lernenden bei seinem/ihrem selbst- und programmgesteuerten Lernprozeß unterstützt, oder die Betreuung ist ein unverzichtbarer Bestandteil, da der Tutor über die Sprachlernberatung hinaus auch Korrekturen für bestimmte Teile des Programms (z. B. bei offenen Aufgaben) durchführt und/oder Lernenden bei Problemlösungen direkt behilflich ist.<sup>2</sup> In Lernumgebungen gehört es außerdem teilweise in den Aufgabenbereich des betreuenden Tutors, Räume, in denen sich die Selbstlernenden mit ande-

ren austauschen können (Chaträume, Foren, Mailinglisten, Audio- oder Videokonferenzen), zu moderieren.<sup>3</sup>

### 3.1.3 Individuell zugeschnittene vollvirtuelle Sprachkurse für Einzellerner

Bei vollvirtuellen Sprachkursen wird, anders als bei internetgestützten Selbstlernkursen, das Material von der/dem Online-Lehrenden individuell auf einzelne Lernende zugeschnitten bzw. zum Teil für diese neu erstellt. Neben den spezifischen Materialien und den individuellen Korrekturen erhalten die Lernenden oft noch Einzelunterricht im Chat.<sup>4</sup> Die Aufgabe der Lehrenden umfaßt hierbei sowohl lehrende als auch beratende Funktionen. Aufgrund des hohen Aufwandes der Lehrenden und den damit verbundenen hohen Kosten für den Lernenden ist diese Form des internetgestützten Sprachenlehrens und -lernens (noch) nicht sehr stark verbreitet.

### 3.1.4 Teil- oder vollvirtuelle Sprachkurse für Lernergruppen

Im Unterschied zu tutoriell betreuten Selbstlernkursen gibt es auch teilvirtuelle (sog. Blended-Learning-Kurse) oder vollvirtuelle Kurse, in denen die Konstituierung einer Gruppe von Lernenden in der Kurskonzeption eine wichtige Rolle spielt.

- 
- 1 Diese An- bzw. Einbindung kann z. B. von einer Anerkennung der E-mail-Kommunikationsbeiträge des Lernenden als schriftliche Hausarbeiten bis zur Erarbeitung eines inhaltlichen Projektes für den Unterricht mithilfe des Tutors reichen.
  - 2 Ein unverzichtbarer Bestandteil ist der Tutor z. B. bei dem Kurs »German on the Web: Reading«, der (in noch unfertiger Form) unter <http://www.csulb.edu/germanol/neu> eingesehen werden kann; oder aber beim Multimedia-Sprachkurs »Redaktion D« des Goethe Instituts, zu dem es eine Übersicht unter <http://www.redaktion-d.de/> gibt. Ein zusätzliches Angebot zu einer Lernumgebung wären die Chat-Tutoren von »JETZT deutsch lernen«, siehe unter <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>.
  - 3 Denkbar wäre natürlich auch, daß ein Tutor einen Chat-Raum für eine Lerngruppe moderiert, die an einem Präsenzsprachkurs teilnimmt. Da die Funktionen des Tutors und der Erfahrungsraum für Praktikanten dem des moderierenden Tutors für kooperierende Lernergruppen weitestgehend entspricht, wird darauf nicht weiter eingegangen.
  - 4 Ein Beispiel für einen solchen vollvirtuellen Sprachkurs findet man bei <http://www.interdeutsch.de>.

So gibt es in Blended-Learning-Kursen zusätzlich zu den Präsenzphasen virtuelle Phasen, in denen die Lehrkraft z. B. kooperative Aufgaben erteilt, zu deren Bewältigung die Lernenden per E-Mail, Chat oder Forum miteinander in Kontakt treten müssen. In vollvirtuellen Kursen wird meist mit Lernplattformen<sup>1</sup> gearbeitet, die Funktionen für die Administration der Kurse, für die Erstellung und Präsentation von Materialien und für die Kommunikation zwischen Kursteilnehmenden und Lehrenden zur Verfügung stellt. Eine andere Form, bei der eine Lehrkraft eine Gruppe von Lernenden betreut, sind Online-Klassenzimmer, die auf der Basis von Videokonferenzen arbeiten: Web-Kameras ermöglichen es, daß Lernende zwar an verschiedenen Orten sind, zur gleichen Zeit aber ein virtuelles Klassenzimmer besuchen, in dem sie mit Hilfe der Videoübertragungen sowohl die Lehrkraft als auch – bei Bedarf – einzelne Mitlernende sehen bzw. von diesen gesehen werden können (Einsatz bidirektionaler Technologien). Lehrmaterialien und erarbeitete Produkte werden direkt in digitaler Form zwischen den Bildschirmen der Lernenden und der Lehrkraft hin und her verschickt. Die Lehr- und Lernsituation kann sich bei dieser Art des Onlineunterrichts an die des traditionellen Klassenzimmerunterrichts annähern.

### **3.2 Erfahrungsfelder für angehende DaF-Lehrende in internetgestützten Sprachlehr- und -lernsituationen**

Im folgenden wird diskutiert, inwieweit sich die skizzierten Sprachlehr- und -lernsituationen als Praktikumsumgebungen

für angehende DaF-Lehrende eignen. Die Praktikumsform der E-Mail-Tutorien wird dabei ausführlicher dargestellt, da durch die Beforschung des sog. »Gießener Elektronischen Praktikums« hierfür schon konkrete Ergebnisse zu den Erfahrungsmöglichkeiten für angehende Lehrende vorliegen (vgl. Tamme 2001; Tamme/Rösler 1999; Würffel 2004; Rösler/Würffel/Rösler 2004).

#### *3.2.1 E-Mail-Tutoren/Tutorinnen*

Wie Tamme (2001) zeigen konnte, können E-Mail-Tutorien Lehrenden nicht nur sehr gut als ein Einstieg ins Online-Lehren, sondern ins Lehren von Deutsch als Fremdsprache allgemein dienen. Ähnlich wie in den One-to-One-Tutorien erlaubt die Konzentration auf einen Lernenden die genauere Beobachtung und Analyse von dessen Lern-, aber auch den eigenen Lehrprozessen. Die zusätzliche Komponente der elektronischen Vermittlung ermöglicht darüber hinaus den Kontakt zu höchst unterschiedlichen Lernenden, ohne daß die Kontaktaufnahme an eine bestimmte Zeit oder einen bestimmten Ort gebunden ist – und schult die Medienkompetenz der angehenden Lehrenden (vgl. Tamme 2001: 10). Die Beschränkung auf schriftliche Kommunikationsprozesse<sup>2</sup> könnte auf den ersten Blick zwar im Vergleich mit den One-to-One-Tutorien eine Einschränkung darstellen, da die angehenden Lehrenden die Tutees nur in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben unterstützen und deren Lernprozesse nur in diesem Bereich beobachten könnten. Tamme weist aber darauf hin, daß man

1 Z. B. ILIAS, WebCT, Blackboard u. v. m.

2 Natürlich sind schon jetzt und in Zukunft verstärkt auch andere Vermittlungsformen über Internet-Telefonie und/oder Web-Kameras denkbar, die eine Einbeziehung der Fertigkeiten Hören und Sprechen in die Tutorien erlauben würde. Es ist aber meiner Meinung nach davon auszugehen, daß in nächster Zukunft die schriftliche Kommunikation die Hauptgrundlage der Tutorien bilden wird.

nach Erkenntnissen der Schreibforschung davon ausgehen kann, daß das Verfassen von Texten (noch dazu in der Textsorte »E-Mail«, die sich auf der Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegt) andere Fertigkeiten integriert und daß deshalb in einem gewissen Grad auch die allgemeine Kommunikationsfähigkeit trainiert wird (vgl. Tamme 2001: 40). Ein hohes Potential für einen Lernzuwachs auf seiten der Tutoren sieht Tamme in der Sensibilisierung der angehenden Lehrenden für die Bedeutung, die dem Aufbau einer funktionierenden Kommunikationsbeziehung zwischen Lehrendem und Lernendem im Lern- und Lehrprozeß zukommt. Wie sie an ihren Daten zeigt, bietet sich in den Tutorien erst auf der Grundlage einer tragenden Kommunikationsbeziehung die Möglichkeit, Themen mit emotionaler Relevanz für den Lernenden zu entwickeln, wobei letzteres eine generelle Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb zu sein scheint (vgl. Tamme 2001: 151 ff.). Tamme sieht nun die besonderen Möglichkeiten eines elektronischen Praktikums auch darin, daß es eine Art »Training in Emotionsmanagement« (Tamme 2001: 181) darstellen könnte, indem es den angehenden Lehrenden zeigt, welche Verantwortung sie an der Herstellung einer guten Kommunikationsbeziehung tragen, bzw. ihnen Wege aufzeigt, wie sie das Zustandekommen einer solchen (und damit auch den Sprachlernprozeß ihrer Tutees) voranbringen können.

Tamme thematisiert auch die Möglichkeit einer Einbindung der E-Mail-Tutorien in die normalen Präsenz-Sprachkurse der Tutees. Eine solche (die allerdings nicht die freie Gestaltung der Themen in den Tutorien einschränken sollte) könnte die Motivation der Tutees steigern, da sie die auf diese Weise integrierten Tutorien eventuell stärker als sinnvolle Erweiterung ihres Lernkontextes erfahren (vgl. Tamme 2001: 217 f.). Eine Motivationssteigerung auf seiten der Tutees wiederum könnte zu einem insgesamt intensiveren Austausch zwischen Tutee und Tutor führen und somit auch zu einer intensiveren Praktikumserfahrung auf Tutoreseite.

Da das Konzept der E-Mail-Tutorien speziell für angehende Lehrende entwickelt worden ist, wissen auch die Lernenden (für die dies ein kostenloses Zusatzangebot zu ihrem Sprachkurs darstellt), daß ihre Tutoren noch keine fertig ausgebildeten Lehrenden, sondern auf diesem Gebiet selbst noch Lernende sind. Eine Hospitationsphase ist deshalb in dieser Form des Praktikums nicht notwendig, die angehenden Lehrenden sind vielmehr die ganze Zeit ihres Praktikums als selbständige Tutoren tätig. Inwieweit sie eher sprachlernberatende oder auch instruierende Funktionen übernehmen, hängt von ihrer eigenen Entscheidung und von den Bedürfnissen ihrer Tutees ab (vorausgesetzt, die Tutees können sich ihre Bedürfnisse bewußt machen und sie gegenüber den Tutoren artikulieren).<sup>1</sup>

1 Je nach Intensität der Anbindung an einen institutionellen Sprachkurs nehmen sicherlich auch die Kursinhalte dieses Sprachkurses Einfluß auf die Inhalte des Tutoriums; es könnte sogar zu Absprachen zwischen Kursleitung und Tutor kommen, allerdings sollte dies nur in Absprache mit dem Tutee geschehen, um das Grundprinzip des Tutoriums als Raum für individuelle Lern- und Lehrbedürfnisse nicht zu gefährden. Der/die Tutor/Tutorin wiederum wird gegebenenfalls auch durch die Inhalte des Begleitseminars (siehe dazu unter Punkt 3.3) beeinflusst.

### 3.2.2 Tutoren/Tutorinnen für Selbstlernkurse und Lernumgebungen<sup>1</sup>

»Betreuender Tutor für einen Selbstlernkurs« ist ein sich herausbildendes Berufsbild, für das es meines Wissens nach zumindest im Bereich des Sprachenlernens noch kein Ausbildungskonzept gibt. (Für den Bereich der betriebsinternen Aus- und Weiterbildung gibt es solche Konzepte durchaus; vgl. z. B. die Beschreibung von Straub 2002, die ein Ausbildungskonzept für »E-Trainer« vorstellt.) Die Möglichkeit, dieses Berufsfeld in einem Praktikum zu erkunden, wäre deshalb für angehende DaF-Lehrende von großem Interesse.

Der Lernzuwachs, den ein solches Praktikum für DaF-Studierende erbringen könnte, liegt in einem ähnlichen Bereich wie bei den oben beschriebenen E-Mail-Tutorien. Die starke Anbindung an die Inhalte des Selbstlernkurses schränkt die Möglichkeiten von angehenden Lehrenden, auch eigenen Lehrbedürfnissen nachzukommen (wie z. B. bestimmte Aufgaben und Übungen auszuprobieren, eigene interkulturelle Unsicherheiten zu thematisieren, auf bestimmte Sprachlernprozesse gezielt einzuwirken zu versuchen etc.) natürlich ein. Dafür ist der Praktikant als betreuender Tutor für einen Selbstlernkurs eher in der normalen Lehrsituation, in der ein bestimmtes Curriculum festgeschrieben ist und bestimmte Lehr- und Lernziele erreicht werden müssen, und kann die mit dieser Situation verbundenen Zwänge, aber auch Erleichterungen erfahren. Seine/ihre Funktion ist meist ausschließlich sprachlernbetreuender Natur, da die Instruktion in der Regel ausschließlich über

das Material erfolgt. Dies könnte für die Praktikanten den Vorteil bieten, daß sie sich intensiv mit einer Rolle auseinandersetzen müssen, die zwar eigentlich auch zu den Aufgaben eines/einer guten Lehrenden gehört, in der Ausbildung aber bisher meist viel zu wenig thematisiert wird.

Ähnliches gilt für die Rolle von Tutoren, die Lernende in Lernumgebungen betreuen. Auch hier liegt der Erfahrungsraum angehender Lehrender im sprachlernberatenden Probehandeln. Ein Vorteil liegt darin, daß sich die Lehrenden wie auch die Lernenden in der Lernumgebung frei bewegen können und es keine vorgeschriebene Progression gibt. Die Betreuungsinhalte können deshalb von seiten des Tutors freier gestaltet werden.

### 3.2.3 Sprachenlehrender/Sprachenlehrende im vollvirtuellen Einzelunterricht

Ein Einsatz von Praktikanten als Sprachenlehrende für den vollvirtuellen Einzelunterricht würde den angehenden Lehrenden Erfahrungen in vielfältigen Kompetenzbereichen erlauben. Über die Erfahrungen hinaus, die ein Tutor in den E-Mail-Tutorien sammeln könnte, wäre ein Praktikant als Online-Lehrender mit der Herausforderung konfrontiert, selbst ein Curriculum zu erstellen bzw. eine für seine Lernenden sinnvolle Progression festzulegen (dies würde Sprachstandserhebungen des Lernenden vor und während des Kurses voraussetzen). Da man davon ausgehen kann, daß dies für viele angehende DaF-Lehrende – je nach Ausbildungsstand – eine Überforderung darstellen würde, käme für ein Praktikum in

1 Unter Lernumgebung verstehe ich hier ein aus Text-, Ton- und Videodokumenten bestehendes multimediales (didaktisches) Gesamtkonzept, in dem sich Lernende frei bewegen können und das ihnen neben dem didaktisch aufbereiteten Material auch alle über das Internet möglichen Kommunikationskanäle bietet. Solche Lernumgebungen werden seit einiger Zeit häufig auf der Grundlage von Lernplattformen erstellt.

diesem Bereich eventuell eher ein arbeits- teiliges Modell in Frage, d. h. der Praktikant würde mit Online-Lehrenden zusammenarbeiten und von diesen – vielleicht wechselnde – Teiltätigkeiten übernehmen. Auf seiten des angehenden DaF-Studierenden würde eine solche Form des Praktikums sicherlich zu einer intensiven Erfahrung des Online-Lehrens führen können; fraglich ist, ob sich unter den wenigen Anbietern von individuell zugeschnittenen vollvirtuellen Sprachkursen Lehrende finden lassen, die sich auf die – sicherlich arbeitsaufwendige – Zusammenarbeit mit Praktikanten einlassen würden.

### 3.2.4 Lehrender/Lehrende in teil- oder vollvirtuellen Kursen

Ein Praktikum als Lehrender in teil- oder vollvirtuellen Kursen, die auf der Basis von Videokonferenzen funktionieren, scheint zunächst von den Erfahrungsmöglichkeiten her am ehesten einem traditionellen Unterrichtspraktikum zu gleichen. Tatsächlich verändert das Übertragungsmedium die Situation in vielen Punkten aber erheblich – besonders hinsichtlich aller den Gruppenprozeß betreffenden Aspekte. Hier wird der Online-Lehrende mit neuen Herausforderungen konfrontiert: Wie geht man zum Beispiel mit Lernenden um, die die anonymere Situation der medienvermittelten Interaktion dazu benutzen, »unterzutauchen« oder – im Gegenteil – sich auf Kosten der Gruppe massiv in den Vordergrund zu spielen? Tauchen diese Probleme auch im face-to-face-Unterricht auf, so lassen sie sich im direkten Kontakt (zu dem auch der Blickkontakt als unaufdringliches, wenig bloßstellendes Mittel gehört) leichter und unaufwendiger bearbeiten. Der Umgang mit der Technik und den auftauchenden Schwierigkeiten erfordert weitere Kompetenzen von den Online Lehrenden – und vor allem ein hohes Maß an

Gelassenheit gegenüber unerwarteten, zum Teil nur mit der Hilfe von anderen behebbaren Unterbrechungen des Unterrichtsverlaufs. Da anzunehmen ist, daß diese Form des Unterrichts im DaF-Bereich durchaus zunehmen wird, wäre es für Studierende von großem Vorteil, auf diese Form des Unterrichtens vorbereitet zu werden und direkt Erfahrungen damit sammeln zu können.

Für den Einsatz von angehenden DaF-Lehrenden in teil- oder vollvirtuellen Kursen, die vom Ablauf her Selbstlernkursen ähneln, in ihrer Konzeption aber die Konstituierung einer Gruppe von Lernenden vorsehen, gilt im Prinzip das gleiche, was in Punkt 3.2.2 gesagt worden ist. Die Praktikanten würden darüber hinaus aber noch verstärkt mit Problemen der Gruppendynamik konfrontiert werden und könnten Erfahrungen bei der Moderierung von kooperierenden Lerngruppen – ob per E-Mail oder Chat – machen. Wie bei allen anderen Formen, müßten die Studierenden auch hier unbedingt durch ein Begleitseminar unterstützt und mit notwendigen Techniken (wie der Benutzung von Lernplattformen) vertraut gemacht werden.

### 3.3 Konzipierung und Realisierung von elektronischen Praktika

Bei der Konzipierung von Praktikumsmodellen für die vorgestellten Bereiche wird man mit verschiedenartigen Problemen konfrontiert, ihre Realisierung erscheint deshalb in unterschiedlichem Maße schwierig.

Mit den geringsten Schwierigkeiten scheint in der nahen Zukunft die Realisierung von elektronischen Praktika in Form von E-Mail-Tutorien verbunden zu sein. Die auszubildende Institution in Deutschland benötigt eine Partnerinstitution im Ausland, an der Deutschlernende in sinnvoller Weise durch ein E-Mail-Tutorium unterstützt werden könnten,



und die bereit ist, diese Tutorien in irgendeiner Form an Veranstaltungen anzubinden.<sup>1</sup> Des weiteren muß die kompetente Betreuung der angehenden DaF-Studierenden in Form eines Begleitseminars gewährleistet sein, in dem die Praktikanten bei ihren Lehrerfähigkeiten allgemein und spezifisch auf die Online-Lehr- und -Lernsituation bezogen unterstützt und zur Reflexion ihrer Erfahrungen angehalten werden. Realisierbar erscheinen auch Praktika als betreuende Tutoren für frei zugängliche Lernumgebungen.<sup>2</sup>

Für die Bereiche ›Selbstlernkurse‹, ›Vollvirtueller Einzelunterricht‹ sowie ›teil- oder vollvirtueller Gruppenunterricht‹ ergeben sich dagegen mehrere Probleme: Zum ersten das Problem der je nach Bereich mehr oder weniger geringen Zahl von Anbietern und damit der zur Verfügung stehenden Anzahl möglicher Praktikumsplätze. Zum zweiten – und das erscheint mir eine noch größere Hürde – die Schwierigkeit der Vorbehalte von kommerziellen Anbietern gegenüber dem Einsatz von Praktikanten/Praktikantinnen, die sich aus der Tatsache begründen, daß die Nutzer für die Kurse bezahlen – und deshalb eine bestimmte Qualität der Betreuung bzw. des Unterrichts erwarten können. Anders als im Bereich des »traditionellen Unterrichts« besteht im Bereich des Online-Lehrens und -Lernens das besondere Problem darin, daß bisher leider niemand so genau weiß, worin diese Qualität tatsächlich besteht. Es erscheint dringend notwendig, die Kompetenzbeschreibungen von Online-Sprachtutoren und -lehrenden genauer zu fassen, was allerdings in einem ersten Schritt weitere Untersuchun-

gen wie die von Tamme (2001) erforderlich machen würde, die die besonderen Bedingungen und Schwierigkeiten von Online-Lehren und -Lernen herausarbeiten. Erst dann könnte tatsächlich die Frage beantwortet werden, ob Lehrende mit viel Sprachlehrerfahrung, aber ohne Ausbildung zum bzw. Erfahrung im Online-Lehren qualitativ um so viel besser als Online-Tutoren oder -Lehrende arbeiten können als angehende Studierende, die in einem Begleitseminar konsequent für spezifische Schwierigkeiten des Online-Lehrens und -Lernens sensibilisiert und auf Strategien für das Online-Lehren hin trainiert werden. Es ist zu erwarten, daß vor einem regulären Einsatz von Praktikanten als Tutoren in Selbstlernkursen oder als Lehrende in Online-Sprachkursen bzw. Online-Klassenzimmern noch einiges an Forschungsarbeit und Überzeugungsarbeit geleistet werden muß. Bedenkt man aber die möglichen Erfahrungen, die angehende Lehrende in Praktika in den dargestellten Feldern machen könnten, so lohnt sich dieser Einsatz meiner Meinung nach auf jeden Fall – nur so wird es möglich sein, Studierende auf mögliche zukünftige Berufsfelder angemessen vorzubereiten.

#### 4. Ausblick

Alternative Praktikumsformen könnten Studierenden helfen, sich auf die vielfältigen Sprachlern- und -lehrsituationen vorzubereiten, denen sie in ihrem späteren Berufsalltag eventuell begegnen werden. Da sich diese Situationen zum Teil erheblich von der klassischen Gruppen-Präsenz-Unterrichtsform unterscheiden, benötigen zukünftige Lehrende einen

1 Der DaF-Bereich der Justus-Liebig-Universität Gießen bietet sein »Elektronisches Praktikum« seit dem Wintersemester 2002/03 in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Department der University of Milwaukee regelmäßig an.

2 So sammeln schon eine Anzahl von Giessener DaF-Studierenden Erfahrungen als Chat-Tutoren in der Internet-Lernumgebung »JETZT Deutsch lernen« des Goethe Instituts.

weiteren oder veränderten Kompetenzkanon, als er zur Zeit im Curriculum der meisten DaF-Studiengänge vorgesehen ist. Der Einbezug alternativer Praktikumsformen in die DaF-Lehrenden-Ausbildung könnte – neben der beruflichen Qualifizierung der Studierenden – auch dazu führen, in Form von »action research« die fachliche Diskussion an den Universitäten um die benötigten veränderten methodisch-didaktischen Kompetenzen für DaF-Lehrende voranzubringen. Bei »action research« werden Verbesserungsbedürftige oder -fähige Bereiche des Lehrens und Lernens durch teilnehmende Beobachtung identifiziert. Anschließend werden korrespondierende Maßnahmen implementiert und evaluiert, woraus dann wieder Hinweise zu einer erneuten Verbesserung hervorgehen, die in einem neuen Handlungszyklus erprobt werden (zur Methode vgl. u. a. Hess/Stählin 1997).

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt: »Praktika im Studienggebiet ›Deutsch als Fremdsprache‹ am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin«. In: Ehnert, Rolf; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerausbildung* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 59). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2000, 15–28.
- Ahrenholz, Bernt; Rost-Roth, Martina: *Evaluation der ›One-to-One-Tutorien‹ als studienintegrierte Praktikumsform in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für den Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹. Abschließende Auswertungen der Erfahrungen im Reformmodell ›Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache‹ am Fachbereich Germanistik der Freien Universität im Zeitraum von 1990 bis 1995*. Unveröffentlichter Arbeitsbericht, 1996.
- Ahrenholz, Bernt; Rost-Roth, Martina: »›One-to-one-Tutorien‹ im Zusatzstudium ›Deutsch als Fremdsprache‹: Praxiserfahrung und Serviceleistung«. In: Wolff, Armin; Welter, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation/Unterrichts- und Übungsformen DaF/Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien/Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 40). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1995, 319–331.
- Becker, Norbert: »Unterrichtsansatz für Deutsch als Funktionalsprache und Fachsprache«. In: Fiß, Sabine (Hrsg.): *Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 39). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1994, 63–79.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung, 1). Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg ›Didaktik des Fremdverstehens‹*. Tübingen: Narr, 2000.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 2000.
- Ehnert, Rolf; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerausbildung* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 59). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2000.
- Fiß, Sabine (Hrsg.): *Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 39). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1994.
- Fluck, Hans-Rüdiger: *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr, 1992.
- Gadatsch, Michael: *Probleme der Kursleiter im Umgang mit Lehrwerken in Sprachkursen ›Deutsch für ausländische Arbeitnehmer‹*. Frankfurt a. M.: Lang, 1991.
- Hess, Hans Werner; Stählin, Andrea: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. In: Kember, David (Hrsg.): *Case studies of improving teaching and learning from the Action Lear-*

- ning Project. Hong Kong: Action Learning Project, 1997, 323–346.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Dithfurt, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 2004.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (im Druck): »Gibt es denn dafür keinen Leitfaden? Wie entwickeln angehende DaF-Lehrerinnen in einem ungesteuerten E-Mail-Tutorium Aufgaben für ihre Tutees?« In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Dithfurt, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 2004.
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier): *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Bozen, Meran: Alpha&Beta, 1995.
- Rost-Roth, Martina; Ahrenholz, Bernd: »Studienintegrierte Praxiserfahrung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: One-to-One-Tutorien im Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹«. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1997), 51–64.
- Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hrsg.): *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett Cotta, 2002.
- Straub, Daniela: »Train-the-E-Trainer«. E-Learning aus der Sicht einer Unternehmensberatung«. In: Scheffer, Ute; Hesse, Friedrich W. (Hrsg.): *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett Cotta, 2002, 207–229.
- Tamme, Claudia: »Emotionen via E-Mail. Überlegungen zum textsortenspezifischen Emotionsausdruck in informellen E-Mail-Briefen«. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg »Didaktik des Fremdverstehens«*. Tübingen: Narr, 2000, 215–242.
- Tamme, Claudia: *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009> (24.05.05), 2001.
- Tamme, Claudia; Rösler, Dietmar: »Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrausbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28 (1999), 80–98.
- Wolff, Armin; Welter, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation/Unterrichts- und Übungsformen DaF/Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien/Modelle für studien- und berufs begleitenden Unterricht* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 40). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1995.
- Würffel, Nicola: »Elektronisches Praktikum an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Eine neue Form des lernenden Lehrens«, *ÖDaF Mitteilungen* 1 (2002), 72–82.
- Würffel, Nicola: »Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt? Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum)«. In: *Fremdsprache und Hochschule* 72 (2004), 7–25.